

***RETOUR D'EXPERIENCE D'UNE FORMATION COLLABORATIVE A DISTANCE (DESS
UTICEF)***

***« PROFILS DES APPRENANTS ET REPERCUTIONS SUR LE DEROULEMENT DE LA
FORMATION »***

Saloua Mahmoud,

Maître assistante en Sciences de l'information - communication
saloua.mahmoud@planet.tn , +216 71 743 518

Sihem Zghidi,

Doctorante en Sciences de l'information- communication
zghidi_sihem@yahoo.fr, + 216 22 839 819

Adresse professionnelle

Institut Supérieur de Documentation, La Manouba TUNISIE
LVI, Faculté des Sciences et Techniques Saint Jérôme, Marseille

Retour d'expérience d'une formation collaborative à distance (UTICEF)

« Profils des apprenants et répercussions sur le déroulement de la formation »

1- Contexte de l'étude :

L'enseignement à distance constitue, depuis ces dernières décennies, une modernisation des pratiques d'enseignement. Il ne se présente plus seulement comme une solution pour vaincre ne serait-ce que la distance géographique et pallier les conséquences de certaines « circonstances exceptionnelles », mais plutôt comme une nouvelle approche pédagogique qui substitue le « face à face » du présentiel à un « face à face » virtuel grâce aux apports des NTIC.

La communauté éducative avec ses différents acteurs est profondément bouleversée par les changements induits par l'EAD. En effet, l'enseignant n'est plus au sommet du triangle pédagogique qui se présente comme le détenteur du savoir à transmettre. Deux acteurs prennent une place privilégiée dans ces nouveaux dispositifs d'enseignement : l'apprenant et le groupe d'apprentissage, ainsi que le tuteur deviennent deux pôles occupant une importance spécifique dans les travaux de recherche et de conception des dispositifs d'EAD.

D'après différents auteurs, le tuteur joue un rôle crucial et diversifié dans le dispositif d'EAD. « d'après [LEBEL & MICHAUD 89 ; BERTRAND & al. 94 ; DEPOVER & al. 98 ; DESMARAIS 00] six fonctions sont habituellement associées au tutorat à distance à savoir les fonctions : méthodologique cognitive, méthodologique métacognitive, sociale motivationnelle, technique, organisationnelle et une fonction relevant de l'évaluation »¹

L'apprenant devrait faire preuve de certaines qualifications et habileté pour réussir une formation à distance qui exige une motivation plus forte que dans l'enseignement en présentiel et un changement dans les manières d'apprendre aussi bien sur le plan de l'acquisition de l'information que sur le plan de l'organisation et la planification du travail.

Les concepteurs de dispositifs d'EAD mettent en œuvre, du côté du dispositif des moyens

technologiques et humains pour vaincre la distance dans ses différentes dimensions, spatio-temporelle, technologique et surtout relationnelle. Les moyens de communication synchrone et asynchrone sont à la disposition des apprenants pour entrer en contact avec les autres apprenants et leurs tuteurs.

Cependant et malgré les différents efforts déployés pour le développement de l'EAD utilisant des technologies assez poussées et dont l'objectif est de satisfaire les apprenants de ces formations et les encourager à persister dans leurs études à distance, le taux d'abandon reste encore élevé et demeure un problème crucial qui préoccupe aussi bien les décideurs que les chercheurs.

Ainsi, d'après une étude citée par Sauvé et Viau (Belawati 1998), « 60% des étudiants au British Open University ne terminent pas leurs études » et selon une enquête (an 2002) du Réseau d'enseignement Francophone à Distance du Canada (REFAD), sur 77 établissements canadiens répondants, seulement 5 ont mentionné des taux qui varient de 1.5 à 25%. Ce taux d'abandon reste encore un problème non seulement critique mais un point difficile à dévoiler et à repérer. D'où plusieurs chercheurs se sont penchés sur ce phénomène et ses causes dans l'enseignement à distance.

Plusieurs théories sont proposées pour expliquer ce problème :

Les auteurs ont tenté d'expliquer ce phénomène en mettant l'accent soit sur la distance (Ritchie et Newby, 1989, Grrison, 1987, Roberts, 1984), soit sur les caractéristiques des apprenants (Powell, Conway et Ross, 1990, Coggins, 198, Coldeway, 1986), soit sur l'interaction entre les caractéristiques de l'établissement et celles de l'apprenant (Kember, 1989, Taylor et al., 1986, Sung, 1986, Sweet, 1986)²

Pour les raisons de l'abandon, Selvan (1999), s'inspirant des travaux d'autres chercheurs (Woodly et Parlett, 1983; Mani, 1983 et Murli, 1993 : cité par Selvan, 1999), regroupe les facteurs d'abandon dans l'enseignement à distance en sept catégories : a) psychologique (p. ex.: perception de compétence, problème de rétention); b) familiale

¹ De Lièvre B., Depover C., Quintin J.J., Decamps S., « Les représentations a priori et a posteriori du tutorat à distance », (<http://ArchivesEiah.univ-lemans.fr/EIAH2003>) (consulté le 19-5-2003)

² Sauvé L., Viau R., « L'abandon et la persévérance dans l'enseignement à distance: l'importance de la relation enseignant-apprenant », (<http://www.cade-aced.ca/icdepapers/sauveviau.htm>) (consulté le 1-5-2003)

(p. ex.: charge des enfants, support insuffisant du conjoint); c) sociale (p. ex.: mariage, objection des proches); d) professionnelle (p. ex.: charge de travail, promotion); e) santé (p. ex.: maladie, handicap physique); f) éducative (p. ex.: exigences trop élevées, faiblesse des ressources documentaires); g) institutionnelle (p. ex.: communication insuffisante, coûts d'inscription).

Les travaux de Kember (1990) l'ont amené à proposer un modèle de l'abandon aux études dans le cadre de l'enseignement à distance. Selon Kember (1990), les caractéristiques de l'étudiant à l'entrée sont importantes dans la mesure où elles agiront sur ses buts. Au regard des buts, un étudiant peut viser des buts « extrinsèques », c'est-à-dire ne prendre aucun intérêt à ses études mais plutôt aux conséquences générées par ses études (promotion, augmentation de salaire, prestige, etc.), ou viser des buts intrinsèques, c'est-à-dire avoir de l'intérêt à apprendre et en voir l'utilité pour lui et pour l'amélioration de son travail³. Kember souligne aussi l'importance de l'environnement social et professionnel de l'apprenant, qui peuvent avoir des répercussions sur sa persévérance ou abandon.

Garland (1993) quant à lui, identifie quatre facteurs : des facteurs situationnels liés au contexte propre à l'apprenant ; des facteurs institutionnels associés aux règles que veut imposer l'institution qui met en place la formation ; des facteurs liés à l'attitude et aux habitudes de travail de l'apprenant ; des facteurs épistémologiques liés au contenu du cours.⁴ Bourdages⁵ a regroupé en cinq grandes catégories les facteurs ou variables retenus dans la plupart des études effectuées sur le phénomène de l'abandon en formation à distance :

- Variables démographiques : âge, sexe, race, statut civil...
- Variables environnementales : famille, contrainte de la vie privée, emploi, changement dans la vie...
- Caractéristiques des étudiants : style d'apprentissage, antécédents scolaires, niveau socio-économique, motivation et engagement, perception des cours et des programmes, caractéristiques de prédisposition

³ Sauvé L., Viau R., « L'abandon et la persévérance dans l'enseignement à distance : l'importance de la relation enseignant-apprentissage », <http://www.cade-aced.ca/icdepapers/sauveviau.htm> (consulté le 1-5-2003)

⁴ Desmarais L.(2000), « La persévérance dans l'enseignement à distance- une étude de cas », in ALSIC, Vol.3, N°1, juin 2000, p.49-59 (<http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/desmarai/default.htm>) (consulté le 1-5-2003)

⁵ Bourdages L., « la persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance », cfqd.telug.quebec.ca/Bourdagesz.pdf

- Variables institutionnelles : caractéristiques de la formation à distance, services administratifs, retour des travaux, rôle du tuteur, qualité des cours et du matériel pédagogique

- Intégration académique et sociale : interaction avec les membres de l'université, le tuteur et les pairs, interaction entre variables institutionnelles et caractéristiques de l'étudiant.

De même « la qualité du tutorat dont bénéficient les apprenants constitue une variable déterminante de l'efficacité d'un dispositif de formation à distance et du taux de persistance ».

Afin d'atténuer les conséquences et les tentations d'abandon, suite à ces différents travaux et en prenant compte de ces différentes variables, les concepteurs ainsi que les chercheurs du secteur de l'enseignement à distance se sont occupés de chercher des solutions et des moyens pouvant rattacher les apprenants et les motiver davantage pour persister contre l'abandon.

La philosophie du travail collaboratif est en ce sens une des méthodes permettant aux apprenants de se sentir dans une communauté d'apprentissage qui passe par des conditions pareilles et qui diminue le sentiment d'isolement. En effet, d'après Damphosse(1986) le travail collaboratif se présente comme « le partage d'un but commun et l'intention explicite d'ajouter une valeur pour créer quelque chose de neuf ou de différent, plutôt qu'un seul échange d'information ou de consignes »

Pour Henri et Cayrol(1997), le travail collaboratif n'est pas une théorie mais plutôt : « une démarche active et centrée sur l'apprenant, qui se déroule dans un environnement où il peut exprimer ses idées, articuler sa pensée, développer ses propres représentations, élaborer ses structures cognitives et faire une évaluation de ses nouvelles connaissances »⁶

Dans cette démarche on trouve aussi bien la dimension individuelle que collective de l'apprentissage : chacun travaille à sa manière à la construction des connaissances, l'apprentissage se réalise par la discussion, le partage, la négociation et la validation des connaissances nouvellement acquises.

Le groupe joue un rôle de soutien et de motivation et il contribue à l'atteinte par chaque apprenant d'un but commun et partagé.

La démarche collective repose sur des bases théoriques assez diverses et riches : l'approche constructiviste qui inspire les principes et les valeurs qui régissent l'apprentissage collaboratif,

⁶ Henri F., Lundgren-Cayrol, K. (2001), *Apprentissage collaboratif à distance*, Presses de l'Université, Québec, p. 23

est elle même basée sur les théories psychocognitives et sociocognitives.

Cependant, le travail collaboratif suscite le développement d'habilités de collaboration et la mise en œuvre des stratégies cognitives et métacognitives de haut niveau. Ainsi les apprenants devraient être habilités à travailler en collaboration et d'avoir l'aptitude de cette démarche.

Ainsi notre étude porte sur une formation de niveau DESS basée sur le travail collaboratif comme fondement et objectif : il s'agit de la formation DESS UTICEF (Utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement et la Formation), subventionnée par l'Agence Universitaire de la Francophonie et mise en place par l'Université Louis Pasteur en partenariat avec l'Université de Mons-Hainaut (Belgique), le TECFA de l'Université de Genève (Suisse), l'Institut Supérieur de Documentation de Tunis (Tunisie), l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal).

Cette formation a pour objectif de former à distance des apprenants à se doter des compétences nécessaires en terme de capacité d'organiser, de concevoir et d'accompagner un projet d'enseignement ou de formation utilisant les technologies de l'information et de la communication dans les institutions de formation des pays francophones.

La formation UTICEF est « conçue selon une approche collaborative qui répond à une double contrainte : lutter précisément contre l'isolement de l'apprenant en lui donnant les moyens de participer à des groupes virtuels, proposer une relation au tuteur à distance qui soit moins dépendante que dans une situation de classe virtuelle »⁷

Toutes les activités d'apprentissage de cette formation se font à distance grâce à l'outil Internet. Les apprenants bénéficient d'un encadrement par tuteurs intervenant par interaction à distance utilisant pour ce faire des outils synchrones et asynchrones dont dispose la plate-forme d'apprentissage ACOLAD. Il s'agit d'un dispositif de formation comprenant plusieurs modules des domaines technologiques et pédagogiques. Chaque module se présente sous forme de partie théorique introduisant de nouvelles notions accompagnées d'un ensemble d'activités individuelles et collaboratives appelées « séminaires » censés permettre à l'apprenant d'assimiler ces nouvelles notions.

⁷ Arnaud M. (2001), « La mise en place d'une structure d'apprentissage collaboratif est-elle une bonne mesure de lutte contre l'abandon dans l'enseignement à distance ? » (<http://aecse2001.univ-lille1.fr/cdrom/Coms/Arnaud.htm>) (consulté le 8-6-2003)

L'évaluation s'effectue outre par les appréciations des travaux individuels et collaboratifs effectués tout au long du module, par ce qui est appelé « séminaire transversal » ayant lieu à la fin de deux modules accomplis, de surcroît l'apprenant est évalué à la lumière d'examen individuels « sur table » ainsi que la réalisation d'un projet personnel effectué en fin de formation et qui est quelque part la preuve concrète du transfert transversal de l'acquis avec lequel l'apprenant est censé « passer la chandelle » au sein de son environnement professionnel.

« La mise à distance est réalisée au moyen d'une plate forme internet permettant la diffusion de l'information auprès de la communauté éducative, la communication en son sein et la production des documents attendus. Courriel, forum de discussion, salons de causerie, tableau blanc, espace de travail partagés y sont autant d'outils de collaboration favorisant les groupes d'apprentissage, le rétablissement du lien social et la construction des connaissances par les apprenants. »⁸

L'entrée à cette formation n'exige pas d'être spécialiste en TIC, cependant une grande disponibilité en terme de temps, un important travail collaboratif avec le tuteur ou en groupe ainsi que du travail personnel, sont des conditions déterminantes pour la poursuite et la réussite de la formation.

Une telle formation avec ces exigences laisse entendre qu'elle nécessite un profil déterminé des apprenants « qui rassemble des indications sur l'apprenant sous la forme d'un ensemble d'informations caractérisant ses connaissances, compétences et/ou conceptions » en terme de caractéristiques individuelles, de motivation et de disponibilité pour s'accrocher et continuer la formation jusqu'à la fin.

D'autant plus qu'un taux d'abandon de l'ordre de 10% sur la promotion 2000-2001 a été constaté et qui paraît relativement peu élevé, d'après les concepteurs de la formation (Arnaud 2001)

Nous allons, donc dans cette étude procéder à une exploration de la problématique relative au profil des apprenants dans le contexte de la formation UTICEF qui est fondée sur le travail collaboratif à distance et ce en relation avec les éventuelles causes d'abandon.

Ainsi nos questionnements portent sur les points suivants :

La différence des profils des apprenants dans la formation à distance a-t-elle des impacts importants sur le déroulement de la formation et comment peut-on atténuer ces différences pendant l'évolution de la formation ?

⁸ Faerber R. (2003), « Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement d'apprentissage » (<http://ArchivesEiah.univ->

Quelles spécificités dans les profils des apprenants leur permettent de persévérer ?

Est-ce que la divergence des profils des apprenants est prise en compte dans la constitution des équipes de travail collaboratif ?

L'hétérogénéité des profils des apprenants est-elle un avantage ou inconvénient dans la formation à distance ?

Les retombées de la divergence de profil sur le travail collaboratif :

Quel impact a le collaboratif sur les profils des apprenants ?

Quel impact a la diversité des profils sur le collaboratif ?

Comment les tuteurs agissent-ils par rapport à la diversité des profils des apprenants ?

Ainsi 3 axes constituent le fondement de notre collaboration à savoir :

- La diversité des profils et les tentations d'abandon : les obstacles par rapport aux profils

- Le collaboratif une démarche pour atténuer la tentative d'abandon et profiter de la diversité des profils pour s'enrichir (apport du travail collaboratif)

- Le rôle du tuteur par rapport à la diversité des profils et la tentative d'abandon (rôle de tuteur)

2- Méthodologie

Afin d'atteindre notre objectif se subdivisant en trois principaux points formulés dans le chapitre précédent au niveau de l'hypothèse de travail, il nous a semblé judicieux d'opter pour une enquête par questionnaire atteignant deux populations différentes.

Le premier type de questionnaire concerne l'acteur principal dans le processus d'enseignement à distance à savoir « l'apprenant » dont le profil nous intéresse au premier chef afin de déceler et de circonscrire une (la) relation entre ce dernier et le déroulement de la formation, tentant de relever certains points faibles (voire mettre en exergue les points forts) et proposer aux responsables de la formation de tenter d'y remédier dans l'avenir s'ils le jugent opportun.

Le deuxième type de population a été celui des tuteurs constituant la colonne vertébrale de toute formation de ce même type. Précisons que cette population a été contactée uniquement dans le but de faire des comparaisons entre les points de vue des deux types d'acteurs au sujet d'une même question cruciale.

Quant à la structuration du premier questionnaire, elle a été conçue de manière à relever :

- **Dans un premier axe** : les caractéristiques individuelles y compris la formation initiale de l'apprenant qui peut éventuellement avoir des

interférences sur les trois phases de la formation à savoir le système d'entrée, mais surtout celui de l'apprentissage ainsi que le système de sortie.

- **Le deuxième axe** fait référence à un sondage d'opinions concernant le niveau de la formation perçue par les apprenants par rapport à leurs attentes, aussi bien au niveau du contenu, de l'encadrement ou accompagnement ainsi que du rythme du déroulement du travail.

De même la plus-value ressentie en fin de parcours a été sondée afin de permettre aux responsables de la formation de prendre conscience de ce qui a été projeté de réaliser par rapport à ce qui a été réellement retenu et acquis par les apprenants.

- **Un troisième axe** a concerné les éventuels écueils rencontrés par les apprenants tout au long de leur formation et ce concernant divers volets à savoir le cognitif, le technique, le relationnel (n'oublions pas que nous sommes dans une atmosphère collaborative) et ce point ne peut être négligé, le psychologique etc. D'où les éventuels problèmes relevant des risques d'abandon ont coulé de source (comme un enchaînement logique dans le questionnaire) suivis des diverses raisons pouvant principalement être à l'origine d'un abandon.

-Ainsi, **un quatrième axe** concernant l'apport du tuteur a été sondé dans le sens d'un point d'appui venant secourir tout apprenant en « détresse » de quelque ordre que ce soit ; ainsi que les résultats des efforts fournis (ou pas) par le tuteur à cet effet (évitant un décrochage)

- **Un cinquième et dernier axe** a abordé le volet collaboratif et l'éventuelle relation entre la formation initiale de l'apprenant et son profil globalement et l'importance accordée ne serait-ce qu'au volet coopératif sinon collaboratif qui peut avoir des points positifs incontournables et inhérents à ce genre de formation mais peut être aussi quelques points négatifs freinant quelque peu l'avancement des choses ou envenimant l'ambiance de travail.

Enfin un libre cours a été donné aux apprenants pour avancer des suggestions d'amélioration qui porteraient profit aux promotions à venir.

3- Déroulement de l'enquête :

Plusieurs tentatives de recueil des réponses aux questionnaires ont été lancées, relancées, re-relancées auprès des apprenants puis auprès des tuteurs pour avoir obtenu un taux de réponses que nous considérons enfin satisfaisant puisqu'il est d'environ une vingtaine de réponses concernant la promotion DESS-UTICEF 2003.

Notons que certains répondants aussi bien parmi les tuteurs que parmi les apprenants qui ont pris la peine de nous répondre, ces derniers nous ont

adressé un courrier sans réponses aux questions justifiant leur silence par le fait qu'ils étaient submergés par le travail et ne pouvaient nous répondre du moins pour l'instant.

Notons que malgré le faible taux de réponses (5) parvenues par les tuteurs, cela ne nous a pas empêché d'avoir une opinion « un son de cloche » concernant une question posée aux répondants et pour laquelle nous voulions nous assurer de l'attitude du tuteur face à cette question et faire ainsi le rapprochement avec les réponses reçues par les répondants concernant cette même question telle « l'importance accordée par le tuteur à connaître son vis à vis », sa manière d'accepter, de répondre et de donner de l'importance au contact asynchrone comme complément à la formation, l'encouragement au travail collaboratif etc.

Le tout tournait autour d'un objectif : améliorer les conditions de déroulement du travail dans ce « nouveau monde » d'apprentissage qui fait de grands pas au quotidien, qui s'impose de jour en jour et qui est censé du reste représenter une bouée de sauvetage face à une demande croissante pour laquelle nous voudrions que l'apprenant ne parte jamais sur un échec.

4- L'exploitation des données

Les données ont été exploitées selon trois axes correspondant à nos hypothèses de travail annoncées ci-dessus.

- * Profil des apprenants et risques d'abandon
- * Rôle du tuteur pour venir au secours des risques de décrochage
- * Le travail collaboratif : soutien face à l'abandon et starter de création.

Il est à noter que de part la nature des questions posées (questions à choix multiple, des questions ouvertes), il en découle que le total des réponses n'est pas toujours égal à cent %.

5- Analyse des résultats :

5-1- Présentation des profils des apprenants :

Age	Sexe :M		Sexe: F		Scientifique		Littéraire	
30-34			3	17.64%	1	5.88%	2	11.76%
35-39	3	17.64%	4	23.52%	4	23.52%	3	17.64
40-44	1	5.88%	1	5.88%			2	11.76%
45-49	1	5.88%	1	5.88%	1	5.88%	1	5.88%
50+	3	17.64%			1	5.88%	2	11.76%
	8	47.05%	9	52.94%	7	41.76%	10	58.82%

Tableau 1 : Profils des apprenants

Nous remarquons que la population la plus présente, d'après le nombre des réponses, est celle dont l'âge varie entre 35 et 39 ans sur une moyenne d'âge de 40.41 ans.

Une légère supériorité de sexe féminin est à noter en terme de formation initiale davantage littéraire. Les apprenants questionnés avaient différentes motivations quant à l'inscription à cette formation :

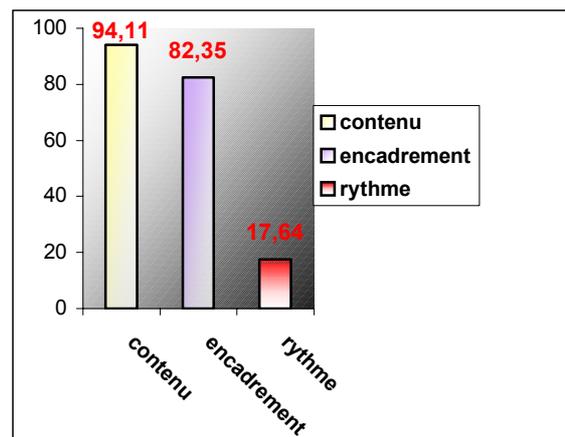
- Occuper un poste de responsable dans l'EAD
- Maîtriser les TIC pour progresser dans l'activité d'enseignement
- Valider les compétences professionnelles en matière de conception et de développement des dispositifs d'EAD
- Aider les enseignants à développer des cours en lignes

(lien entre les deux points : présentation apprenants et satisfaction)

Abordons maintenant le degré de satisfaction enregistré par la population répondante, en regard de l'expérience vécue au cours de ces mois de formation pour la quelle tant d'efforts ont été fournis aussi bien de côté des acteurs de la formation que celui des apprenants.

Satisfaction p/r à	Nbr.répon.	%
Contenu	16	94.11%
Encadrement	14	82.35%
rythme	3	17.64%

Tableau 2 : Satisfaction de la formation



Graphique 1 : satisfaction de la formation

La majorité des apprenants sont globalement satisfaits de la formation mais pas du rythme de travail. Face à ce constat qui est une aussi grande proportion de satisfaction de contenu, il est regrettable de sentir la menace de l'abandon guetter les apprenants à cause du rythme de déroulement de la formation.

Cette satisfaction exprimée par les apprenants relève de l'importance des plus values acquises tout au long de cette formation au niveau théorique, pédagogique, méthodologique et technique, mais aussi de la « démarche rigoureuse » de la formation leurs a été bénéfique.

Cependant, la non satisfaction du rythme de travail s'est traduite, d'après les résultats par une tentative d'abandon exprimée tout au long de la formation.

Ainsi nous allons vérifier en ce qui suit, le taux de la tentative d'abandon chez les apprenants, ses

causes et les obstacles qui ont accentué cette tentative.

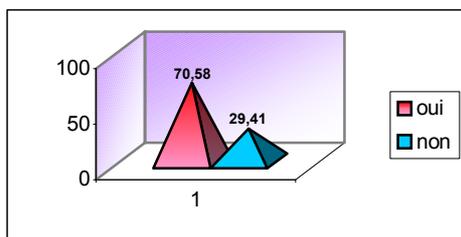
AXE 1 : PROFIL DES APPRENANTS ET RISQUES D'ABANDON

1- La tentative d'abandon :

1-1- Tentative d'abandon au niveau du système d'apprentissage

Tentative d'abandon	Oui	Non
Nbr. Répon.	12	5
% répon.	70.58 %	29.41%

Tableau 3 : Tentative d'abandon



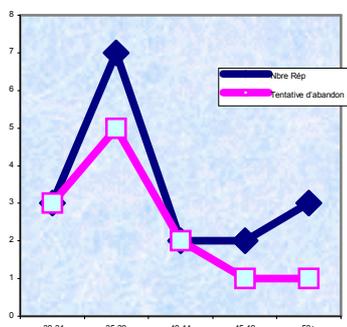
Graphique 2 : Taux de la tentative d'abandon

La majorité des apprenants répondants ont exprimé des tentatives d'abandon au niveau du système d'apprentissage c'est à dire au courant de la formation. Cette tentative est exprimée différemment par rapport à l'âge, au sexe et à la formation initiale des répondants.

1-2- Tentative d'abandon / âge

Age	30-34	35-39	40-44	45-49	50+
Tentative d'abandon	3	5	2	1	1
Nbre Rép	3	7	2	2	3

Tableau 4 : Age / tentative d'abandon / Nombre total des répondants



Graphique 3: Age / tentative d'abandon / Nombre total des répondants

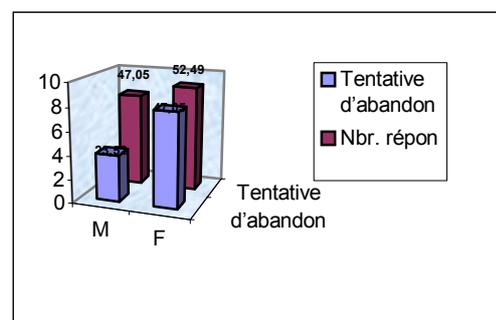
Nos remarquons que plus la population est jeune (relativement) par rapport aux répondants, plus la menace de l'abandon s'amplifie à 100%, il en va ainsi pour les répondants dont l'âge varie entre 30 et 34 ans puis 40 et 44 ans, quant à la population de tranche d'âge varie entre 35 à 39 ans ce taux est de 71%. Peut-on dire que seuls ceux qui n'ont plus une grande activité professionnelle tiennent le coût mais quelle en serait la plus value en terme de transfert des connaissances acquises ?

Cependant, ce que nous pouvons avancer d'après les premiers résultats obtenus par les répondants c'est qu'il s'agit d'une part d'un taux de répondants ayant une moyenne d'âge variant de 35 à 45 ans, nous remarquons à cet effet qu'il s'agit d'une population généralement au summum de sa prolifération professionnelle (concours de promotions nécessitant publications, activités scientifiques etc) par ailleurs il s'agit bien, d'après l'enquête, que c'est justement la population qui a le plus tendance à abandonner la formation qu'elle pensait pouvoir concilier avec le reste de ses activités. La plus grande surprise, handicapante à la limite, à la persévérance tout au long de cette formation, est le rythme de travail que sollicite la formation comme le confirmeront plus loin les répondants dans la quasi-totalité des cas, notamment de la population féminine, qui comme tout le monde le sait, se trouve de surcroît sollicitée par ailleurs, et de part le port de sa troisième casquette de responsable de foyer notamment à cette tranche d'âge.

1-3- Tentative d'abandon / Sexe

Sexe	M	F
Tentative d'abandon	4	8
Nbr. répon	8	9

Tableau 5 : Tentative d'abandon/ sexe



Graphique4 : Tentative d'abandon / Sexe

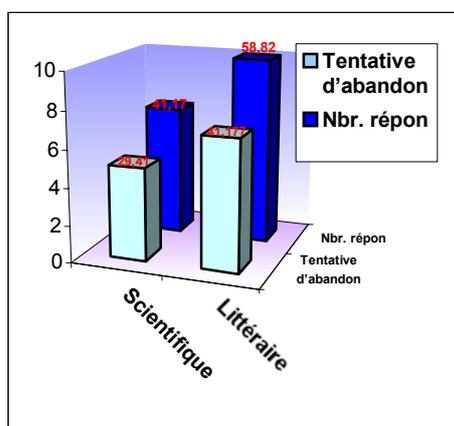
Nous remarquons avec regret que les femmes, toutes tranches d'âge confondues sont beaucoup plus menacées par l'abandon parce qu'elles ne peuvent échapper, en plus de toutes ses responsabilités professionnelles, à ses responsabilités familiales surtout pendant une année

entière et nous allons dire quasiment à temps plein donc pas de week-end, pas de congés, pas d'enfants, pas de conjoint... ceci quand aucun problème d'ordre technique n'existe, pas de problème de connexion durable et décourageant faisant rater des bouts de formation notamment lorsque cela arrive en phase de démarrage d'une Unité de Valeur (UV) où l'essentiel se passe ou bien lors d'une date de rendu qui ressemble à une sentence.

1-4- Tentative d'abandon / Formation initiale

Formation initiale	Scientifique	Littéraire
Tentative d'abandon	5	7
Nbr. répon	7	10

Tableau 6 : Tentative d'abandon/ formation initiale



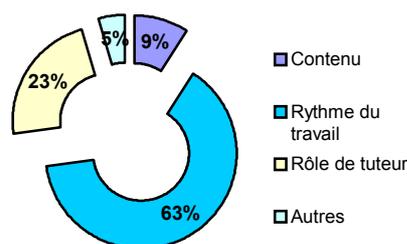
Graphique 5 : Tentative d'abandon/ formation initiale

D'une manière générale on constate que la tentative d'abandon est légèrement plus élevée auprès de la population dont la formation initiale relève des disciplines littéraires (41.17% par rapport au nombre total des répondants) et ce en regard de la population dont la formation initiale relève des disciplines scientifiques (29.41% par rapport au nombre total des répondants)

2- Causes d'abandon :

Causes d'abandon	Nbr. Réponses
Contenu	2
Rythme du travail	14
Rôle du tuteur	5
Autres	1

Tableau 7 : Causes d'abandon



Graphique 6 : Causes d'abandon

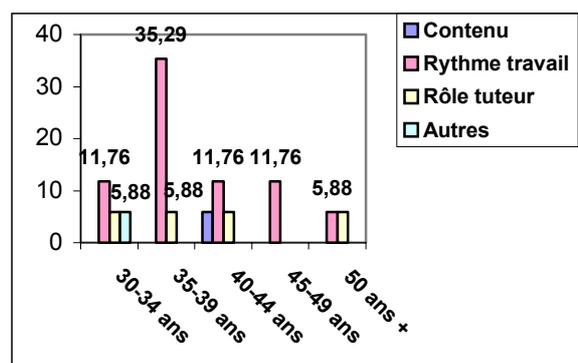
Il est à remarquer d'après le présent résultat que la principale cause d'abandon serait tout azimut le rythme du travail suivi de très loin par le rôle joué par le tuteur.

Ainsi nous allons vérifier si ces causes ont la même importance par rapport à la différence d'âge, de sexe et de la formation initiale.

2-1- Causes d'abandon/ age

Age	30-34 ans		35-39 ans		40-44 ans		45-49 ans		50 ans +	
	Nbr	%	Nbr	%	Nbr	%	Nbr	%	Nbr	%
Contenu					1	5,88				
Rythme travail	2	11,76	6	35,29	2	11,76	1	11,76	1	5,88
Rôle tuteur	1	5,88	1	5,88	2	5,88			1	5,88
Autres	1	5,88								

Tableau 8 : Causes d'abandon/ age



Graphique 7 : Causes d'abandon/ age

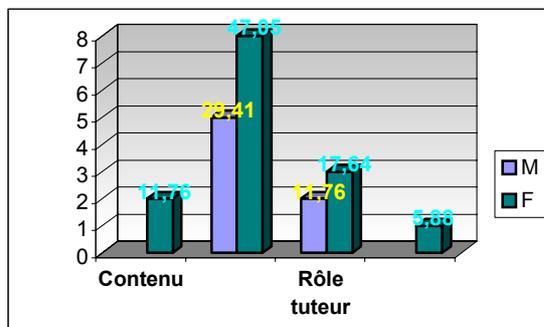
Il est à noter d'après le diagramme ci dessus et qui devrait attirer réellement l'attention des responsables de la formation que le rythme de travail demeure le facteur le plus menaçant face à l'abandon de la formation par l'apprenant et ce quelle que soit la tranche d'âge donc les préoccupations, les lacunes, les conflits etc.

Il est à remarquer aussi que le rôle du tuteur constitue un dénominateur commun au risque d'abandon quelle que soit la tranche d'âge des répondants.

2-2- Causes d'abandon/ sexe

Sexe / Causes	Contenu	Rythme du travail	Rôle tuteur	Autres
M		5 29,41%	2 11,76%	
F	2 11,76%	8 47,05%	3 17,64%	1 5,88%

Tableau 9 : Causes d'abandon/ sexe



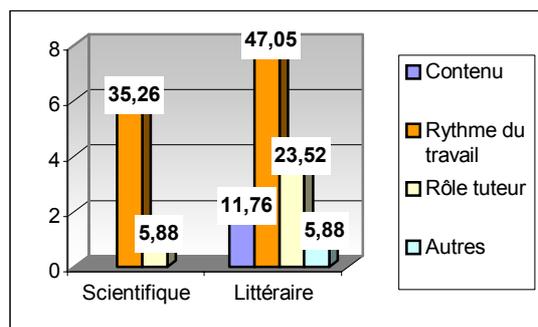
Graphique 8 : Causes d'abandon/ sexe*

Pour la population féminine la principale cause d'abandon est le rythme du travail ensuite vient le rôle de tuteur. De même aussi pour les répondants masculins. Sauf que pour les femmes elles avancent encore comme cause d'abandon le contenu même et d'autres problèmes relevant d'ordre social ou professionnel.

2-3- Causes d'abandon/ formation initiale :

Formation Causes	Contenu	Rythme du travail	Rôle tuteur	Autres
Scientifique		6 35,26%	1 5,88%	
Littéraire	2 11,76%	8 47,05%	4 23,52%	1 5,88%

Tableau 10 : Causes d'abandon/ formation initiale



Graphique 9 : Causes d'abandon/ formation initiale

Les apprenants de formation initiale scientifique (35,29%) avouent avoir été tenté d'abandonner à cause du rythme de travail et certains d'entre eux même à cause des problèmes techniques) contre (47,05%) dont la formation initiale est plutôt littéraire.

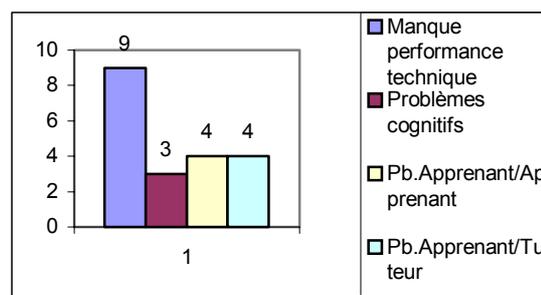
La cause d'abandon qui viendrait en premier lieu est le rythme de travail suivi du rôle du tuteur aussi bien pour la population féminine que masculine, et aussi pour les apprenants de formation initiale littéraire que scientifique.

3- Accentuation de la tentative d'abandon : types d'obstacles

3-1 Obstacles accentuant l'abandon

Manque de performance technique sans possibilité de soutien	9
Problèmes cognitifs	3
Problèmes relationnels Apprenant/Apprenant	4
Problèmes relationnels Apprenant/Tuteur	4

Tableau 11 : obstacles accentuant l'abandon



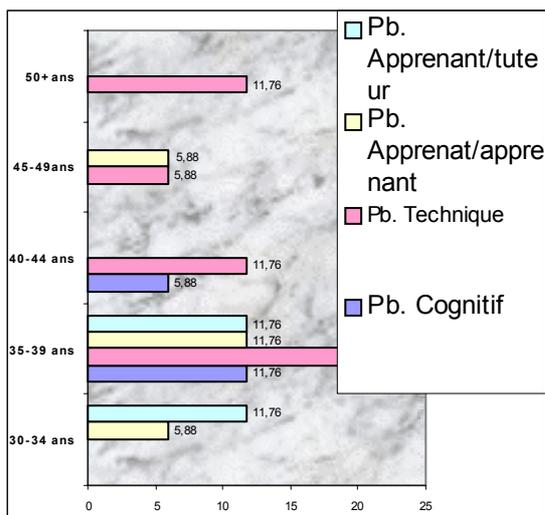
Graphique 10 : Obstacles accentuant d'abandon

Nous remarquons ici que l'obstacle majeur accentuant la tentative d'abandon est « le manque de performance technique sans possibilité de soutien » (52,94%) suivi de problèmes relationnels aussi bien entre apprenants qu'entre tuteurs et apprenants (23,52%). Ce qui ne semble pas d'une part honorer le tuteur dans l'accomplissement de deux de ses principales missions à savoir le soutien technique et notamment l'encouragement au travail collaboratif comme le dicte bien ce type de formation. Ceci nous laisse perplexe et nous donne à réfléchir quant au choix des tuteurs, leurs motivations, le respect de leur guide de travail à la limite ne doit-on pas penser à une formation au tutorat ?

3-1- Type d'obstacle/ age :

Tableau 12 : Type d'obstacle/ age

Age	30-34 ans	35-39 ans	40-44 ans	45-49ans	50+ ans
Nbr répondants	Nbr%	Nbr%	Nbr%	Nbr%	Nbr%
Pb. Cognitif		2 11,76%	1 5,88%		
Pb. Technique		4 23,52%	2 11,76%	1 5,88%	2 11,76%
Pb. Apprenant/apprenant	1 5,88%	2 11,76%		1 5,88%	
Pb. Apprenant/tuteur	2 11,76%	2 11,76%			



Graphique 11 : Type d'obstacle/ age

Il est à remarquer que quel que soit l'âge des répondants, les problèmes techniques se trouvent en tête de liste quant aux réalisations des travaux et déroulement de la formation en général, excepté la tranche d'âge la plus jeune parmi les répondants (30 à 34 ans).

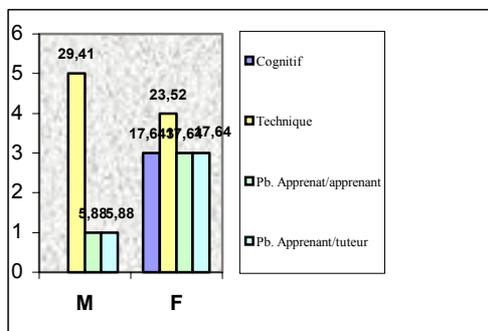
Par ailleurs, étant donné que la plus grande proportion des répondants se situe au niveau de la tranche d'âge 35 à 39 ans, il paraît évident que dans la quasi-totalité des résultats cette population se trouve en tête de liste, en l'occurrence pour les problèmes techniques

En outre, il est judicieux de noter que les problèmes relationnels entre apprenants et tuteurs tendent à s'estomper à mesure que l'âge des répondants évolue (à partir de 40 ans)

3-2- Type obstacle/ sexe

Sexe	Type obstacle	
	M	F
Cognitif		3
Technique	5	4
Pb. Apprenat/apprenant	1	3
Pb. Apprenant/tuteur	1	3

Tableau 13 : Type d'obstacle/ sexe



Graphique 12 : Types d'obstacles / Sexe

Nous remarquons d'après le tableau ce dessus, que les répondants de sexe féminin connaissent davantage d'obstacles toutes catégories confondues. Excepté les problèmes techniques où la population

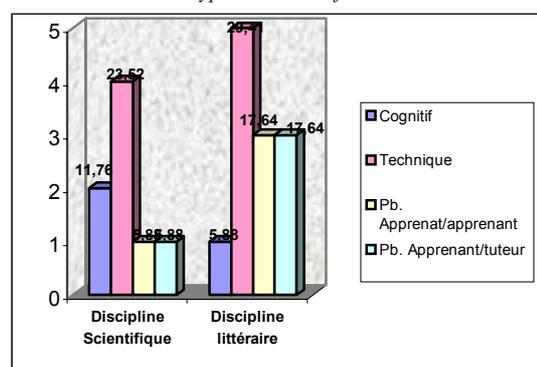
masculine occupe la première place. Il n'en va pas de même quant aux obstacles de type cognitif pour lesquels la population féminine se contente à priori du cours ne trouvant probablement pas le temps d'exploiter d'autres gisements notamment celui d'Internet pour élargir le champ de ses connaissances concernant une UV donnée.

Le problème relationnel existe auprès des deux types de population mais d'une manière accentuée auprès de la population féminine

3-3- Type d'obstacle / formation initiale :

Formation Initiale / Type obstacle	Discipline Scientifique	Discipline littéraire
Cognitif	2	1
Technique	4	5
Pb. Apprenat/apprenant	1	3
Pb. Apprenant/tuteur	1	3

Tableau 14 : Type d'obstacle/ formation initiale



Graphique 13 : types d'obstacles/ formation initiale

Les problèmes techniques constituent l'obstacle majeur pour les apprenants, mais il est un peu plus élevé pour les répondants de formation initiale relevant des filières littéraires (29,41%) que ceux de filières scientifiques (23,52%). Le pourcentage des problèmes entre les apprenants et avec le tuteur est aussi plus élevé chez les répondants de filières littéraires.

A l'apposé de ce qui précède, les obstacles de type cognitif sont plus ressentis chez les apprenants de filières scientifiques.

2^{EME} AXE : ROLE TUTEUR POUR VENIR AU SECOURS DES RISQUES DE DECROCHAGE

Le rôle du tuteur dans un dispositif d'enseignement à distance étant crucial, il lui est généralement attribué les tâches suivantes à savoir :

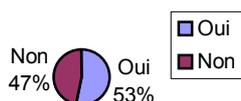
Accompagner l'apprenant dans la compréhension des nouveaux concepts au sein des cours ainsi que la clarification des consignes au niveau des situations problèmes.

- Animer les séances synchrones en encourageant le travail collaboratif
- Assurer un rôle social en motivant les apprenants et en apaisant l'atmosphère de travail au sein des équipes
- Venir en aide aux apprenants face aux problèmes techniques
- Evaluer les travaux des apprenants avec équité et dans des délais raisonnables

Ainsi à travers notre étude, nous avons essayé de vérifier certaines pratiques tutorales essentiellement face à la diversité des profils des apprenants et surtout en ce qui concerne les tentatives d'abandon exprimées par certains d'entre eux.

Dans cette partie, nous avons eu recours aux réponses des tuteurs afin de vérifier certains mécontentements déclarés par les apprenants concernant les réalisations des tuteurs qui les ont accompagnés.

1- Temps imparti par les tuteurs à la connaissance des apprenants



Graphique 14 : Temps imparti à la connaissance des apprenants

Plus que la moitié des apprenants (53%) affirment que les tuteurs consacrent explicitement une importance à faire connaissance avec les apprenants ce qui est fondamental pour le déroulement des séances et la compréhension mutuelle.

D'après les apprenants, « c'est un effort réciproque que doivent faire les tuteurs et les apprenants » et encore c'est à l'initiative des apprenants dans la plupart des cas.

Ou parfois « aucun tuteur ne l'a fait intentionnellement mais cela se fait presque avec tous, implicitement »

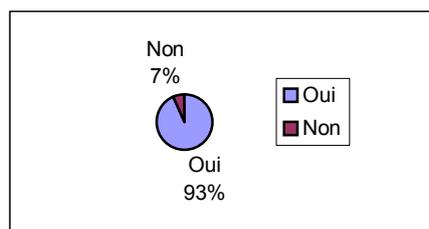
Pour d'autres apprenants « la cadence des UV a fait que les tuteurs se sont basés uniquement sur l'apprentissage » tout en oubliant leur rôle « humain »

D'autant plus et d'après les apprenants le pourcentage des tuteurs qui font l'initiative de faire connaissance avec les apprenants reste peu élevé : entre 10 et 30%, donc il est important d'attirer l'attention des tuteurs de faire plus d'effort en faveur de cette tâche, de se montrer plus intentionnés à se comporter avec des « humains » censés recevoir des directives et des conseils et si un premier contact de connaissance n'a pas lieu les messages auront plus de mal à passer, bref l'ensemble n'est pas détendu (et peut être à tort)

Cependant les tuteurs affirment que c'est très important de faire connaissance avec leurs apprenants et qu'ils accordent une grande importance tout en utilisant différents moyens à savoir :

- Le questionnaire : Formation, occupation professionnelle, motivation, attentes, représentations et appréhensions de la FAD, utilisation des TIC, mode de travail collaboratif...
- La conversation : possibilité de discuter en aparté, contact personnalisé en cas de difficulté, question d'ordre identitaire et statutaire... Et ce, que ce soit dans les séances synchrones ou asynchrones ; Cependant, les contacts asynchrones ne semblent pas occuper une grande place au sein des préoccupations du tuteur comme complément indispensable à la formation, chose à laquelle tiennent les apprenants pour remédier à certaines incompréhensions ou autres qu'ils n'ont eu le temps d'exprimer lors des séances synchrones où certains apprenants monopolisent la parole et tentent de se faire remarquer en tant que leaders.

2- Impact de la tentative du tuteur de faire connaissance avec des apprenants (d'après les apprenants) :

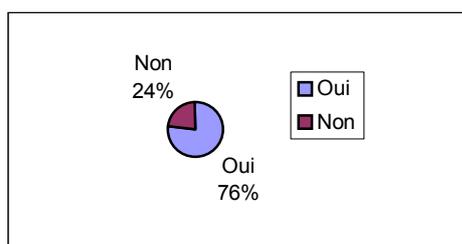


Graphique 15 : Impact de la tentative des tuteurs de faire connaissance avec les apprenants

D'après les apprenants, la tentative explicite des tuteurs de faire connaissance avec les apprenants a pour impact de :

- Détendre l'atmosphère et faciliter les difficultés
- Faciliter le contact avec les tuteurs et être détendu dans les chats
- Affaiblir la tentation d'abandon et encourager l'expression directe des difficultés, dédramatiser certaines situations et établir la confiance et l'assurance
- Révéler l'aspect humain du tuteur
- Orientation de tutorat en fonction des difficultés probables de chaque apprenant
- Casser la ligne séparatrice traditionnelle entre enseignant /apprenant, renforcer la relation tuteur apprenant et faciliter les échanges
- Autrement la difficulté de communication avec le tuteur se répercute sur la qualité et la quantité du travail en plus des tensions dans l'équipe et le groupe de travail.

3- Aide du tuteur contre l'abandon :



Graphique 16 : Aide du tuteur contre l'abandon

La majorité des répondants ont affirmé que le tuteur leur a été d'un grand soutien lorsqu'ils étaient dans une situation de difficulté et décourageante.

Pour 61.53% d'entre eux ont évoqué l'expression de « soutien moral » comme principal apport du tuteur dans une situation de décrochage.

Pour d'autres, l'apport de tuteur consiste à l'encouragement méthodique, l'animation des séances synchrones, aide à la compréhension du contenu et la résolution des problèmes, accepter de donner des délais supplémentaires pour la remise des travaux, des contacts permanents par mail et même par téléphone...

4- Réaction des tuteurs par rapport à la diversité des profils des apprenants :

Les différents tuteurs qui ont répondu à notre enquête affirment que la différence des profils des apprenants a certainement des répercussions sur le déroulement même de la formation.

Ainsi ils classifient les apprenants selon :

La motivation et l'aptitude de travailler en collaboratif :

On trouve deux catégories :

- Apprenants « leaders » : locomotives ; initiative, bon communicateur et planificateur du travail, régularité, réactivité dans le travail, diplomates

- Apprenants « faibles » : manque de confiance, sentiment de rejet et de dévalorisation, déstabilisation, source de conflits

La formation initiale :

Les tuteurs remarquent que les initiés et expérimentés dans la discipline tutorée ont plus d'aptitude à assimiler les concepts nouveaux et à les adapter aux objectifs de la formation.

De même que pour les apprenants exerçant une fonction d'enseignement ou de formation répondent mieux aux exigences de la formation

Cependant la différence majeure reste le décalage entre la maîtrise des TIC et l'utilisation de certains outils

Face à la divergence des profils, les tuteurs adoptent des démarches différentes :

- Repérer rapidement les « leaders » (lors des séances synchrones) et les renforcer dans leurs actions positives et inciter les autres à adopter les mêmes attitudes

- Rassurer les « faibles », se montrer présent, attentif et disponible.

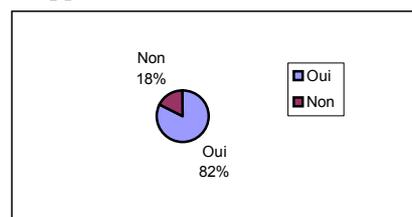
- Faire évoluer les apprenants selon des rythmes différents

- Reconstituer les équipes ou accompagner certaines équipes hétérogènes dans leurs séances synchrones, concilier et contrôler les débordements s'il y a lieu

- Favoriser l'esprit collaboratif et de partage

3^{EME} AXE : LE TRAVAIL COLLABORATIF SOUTIEN FACE A L'ABANDON ET STARTER DE CREATION

1- Apport du travail collaboratif :



Graphique 17 : Apport du travail collaboratif

La majorité des répondants (82%) affirment avoir ressenti l'apport du travail collaboratif tout au long de la formation en avouant que parmi les plus values acquises on note :

- L'habitude de s'entraider entre apprenants

- L'assimilation et l'appréciation du travail collaboratif et socio-constructiviste par la pratique

- L'habilité de travailler en groupe et l'acquisition de l'esprit de partage qui amènera théoriquement les apprenants non seulement à l'acquisition d'un nouveau mode d'apprentissage mais dont le traçage des contributions et leur capitalisation constituerait un noyau de création

Le travail collaboratif, d'après les répondants est « la plus grande découverte de cette formation », c'est une méthode très enrichissante qui leur a permis d'enrichir leurs connaissances dans différentes disciplines en travaillant avec des apprenants de formations différentes.

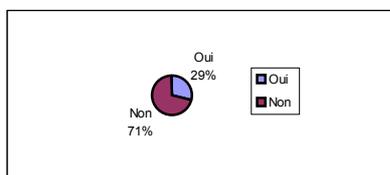
Le travail en collaboration avec des co-équipiers a également été d'un grand soutien pour certains apprenants en faveur d'une persévérance à la formation malgré de grands obstacles. Les apprenants sont aussi collaboratifs aussi bien en situation de difficulté que de découragements. Le travail collaboratif diminue ainsi le sentiment d'isolement et de solitude en sachant que les autres apprenants passent par les mêmes conditions et difficultés.

Cependant, tout ceci n'empêche pas d'avouer également que le travail collaboratif a certains inconvénients. Pour certains apprenants, le collaboratif a laissé la place au travail coopératif ou encore et parfois au travail individuel lorsque l'apprenant se trouve seul à effectuer le travail

d'une équipe suite à la défaillance des co-équipiers, ou encore suite à des rendez-vous manqués.

D'où certains apprenants affirment même être capables de poursuivre la formation de façon individuelle et ce à raison de 29% .

2- Possibilité de réussir la formation de façon individuelle



Graphique 15 : Possibilité de réussir la formation de façon individuelle

Cette tendance de l'apprenant peut être détectée et donc elle pourra être évitée par des filtrages au niveau du système d'entrée à la formation, moyennant un test psychotechnique par exemple.

RECOMMANDATIONS

Dans cette partie nous allons présenter les recommandations des apprenants aux responsables de la formation pour de meilleures conditions au profit des prochaines promotions avec un souci majeur qui est celui d'éviter l'abandon.

* Concernant le rythme du travail : il est souhaitable de :

- Annoncer aux apprenants au niveau du système d'entrée que la formation nécessite un travail énorme demandant une grande disponibilité et non seulement un travail à mi-temps
- Ralentir le rythme du travail (suggérer une formation sur 18 mois)
- Revoir le rythme, la répartition et la succession des UV dans un but d'enchaînement logique des modules
- Revoir la planification pour éviter les crises trop fortes et la baisse de moral

* Concernant les profils des apprenants :

- Etre attentif au niveau du test d'entrée pour détecter la motivation principale des candidats dont certains dévoilent d'après l'enquête que le but principal de cette formation est l'occupation de poste de responsabilité et non pas l'acquisition de nouvelles connaissances ni l'émersion dans un nouveau monde à savoir un nouveau type d'apprentissage celui de l'enseignement collaboratif et à distance pour l'amélioration de ses pratiques pédagogiques.
- Avoir un document personnel sur le bureau de l'apprenant sur ACOLAD, pour mettre à jour leurs profils et l'évolution dans la formation (S'inspirant du journal du TECFA pour le traçage de l'évolution de l'apprenant)
- Exiger une maîtrise des sciences de l'information et de la communication, une ancienneté dans la

pédagogie et une certaine maîtrise de l'informatique

- Créer un forum par profil d'apprenant et mettre en commun leurs compétences surtout pour les applications en EAD

- Prendre en considération les emplois de temps et les engagements des apprenants

- Mettre en place une fiche de suivi des performances de l'apprenant : permettant de connaître la formation initiale de l'apprenant, ses points forts et faibles lors des UV précédentes, cela permettra de former les équipes de manière à ne pas mettre dans une même équipe des apprenants ayant les mêmes lacunes.

- Distinguer les apprenants techniquement « novices »

* Concernant les tuteurs : il est recommandé de

- Etudier le profil des tuteurs avant de les affecter
- Il est préférable que des relations cordiales et amicales se nouent avec les tuteurs pour détendre l'atmosphère
- Améliorer le système de tutorat
- Bien sélectionner les tuteurs
- S'inspirer de la démarche tutorale adoptée par le portail C3MS (TECFA) qui inclue un super tuteur et un tuteur ainsi qu'un système de permanence de tutorat
- Recruter des tuteurs formés ou qui ont suivi la même formation (une formation à distance) pour être crédibles aux yeux des apprenants.

D'autres recommandations ont été aussi avancées telles que :

- Intervenir de manière perspicace au niveau du système d'entrée (détecter les failles à combler avant l'acceptation définitive) par des tests psychologiques ou techniques.
- Accorder plus de temps et d'attention aux apprenants lors de la semaine de démarrage (expliquer les tenants, les aboutissants, les objectifs ainsi que les acteurs et leurs rôles respectifs concernant cette formation
- Avoir des exemples plus professionnels au niveau de la conception d'un projet de formation à distance : exp. pouvoir lire des cahiers des charges complets correspondant à une expérience réelle et non des extraits uniquement
- Alléger les contenus
- Equilibrer davantage travail collaboratif et travail individuel

CONCLUSION :

Il ressort en définitive de cette étude que la diversité des profils des apprenants « a son mot à dire » par rapport à la formation en question et ce :

- 1- En terme d'âge puisque la tranche d'âge de 35 à 39 ans présente une tentative d'abandon plus élevée ayant comme cause principale le rythme de travail.

Cependant la tranche d'âge de 30 à 34 ans n'a présenté aucun problème d'ordre technique

Quant aux problèmes d'ordre relationnel elles commencent à disparaître avec l'âge de plus de 40 ans.

2- En terme de sexe puisque la population féminine a présenté plus de tentative d'abandon pour un rythme de travail assez rapide et encore pour des problèmes cognitifs et relationnels. Alors que pour la population masculine, les problèmes techniques sont plus importants.

3- En terme de formation initiale puisque la tentative d'abandon est plus élevée chez les apprenants de formation initiale relevant des disciplines littéraires pour des causes relevant du rythme du travail mais aussi pour des problèmes cognitifs et relationnels.

Pour les causes d'abandon la majorité des apprenants ont des tentatives d'abandon à cause de rythme du travail surtout et que l'obstacle technique serait une cause supplémentaire qui inciterait au décrochage.

Le comportement de certains tuteurs devrait laisser les responsables de la formation en question réfléchir quant à l'amélioration de leur niveau afin de leur faire prendre conscience qu'ils ont affaire à des gens expérimentés en terme de pédagogie, de leur faire respecter une charte du tuteur qui serait à créer si elle n'existe pas déjà.

Suggérer aux tuteurs d'avoir davantage de souplesse au niveau des dates des rendus et davantage d'humanisme en général dans ce nouveau métier qui est le tutorat s'ils veulent en faire un.

En bref le tuteur devrait être un ancien apprenant de la même formation, devrait être un pédagogue dans son rôle de facilitateur dans l'assimilation des contenus et l'exploitation de certaines consignes floues, rigoureux dans son rôle d'évaluation en faisant preuve d'équité, mais être en même temps diplomate dans sa mission d'encouragement au travail collaboratif, à la résolution des problèmes relationnels

BIBLIOGRAPHIE

Alava S., Clanet J. (2000), « Eléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales : regards croisés sur la fonction de tuteur », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, n)3, 2000, p. 545-570

Arnaud M. (2001), « La mise en place d'une structure d'apprentissage collaboratif est-elle une bonne mesure de lutte contre l'abandon dans l'enseignement à

distance ? » (<http://aecse2001.univ-lille1.fr/cdrom/Coms/Arnaud.htm>) (consulté le 8-6-2003)

Bourdages L., « la persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance », cqfd.telug.quebec.ca/Bourdagesz.pdf

Bertrand L., Demers L., Dion J.M., (1994), « Contrer l'abandon en formation à distance : expérimentation d'un programme d'accueil aux nouveaux étudiants à la Télé-université », in *CADE : Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*, 1994, Vol 9 (2), 10p.

De Lièvre B., Depover C., Quintin J.J., Decamps S., « Les représentations a priori et a posteriori du tutorat à distance », (<http://ArchivesEiah.univ-lemans.fr/EIAH2003>) (consulté le 19-5-2003)

Deschênes A. J., « Un modèle de l'apprenant à distance : logique ou chaos », in *Distances*, (http://cafd.telug.quebec.ca/08Descens-modele_lapprenantd.pdf) (consulté le 9-06-2003)

Desmarais L.(2000), « La persévérance dans l'enseignement à distance- une étude de cas », in *ALSIC*, Vol.3, N°1, juin 2000, p.49-59 (<http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/desmarai/default.htm>) (consulté le 1-5-2003)

Dionne M., Mercier J., Deschênes A. J., Bilodeau H., Bourdages L., Gagné P., Lebel C., Rada- Donath A. (1999), « Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance », in *Distances*, Vol 3, n°2, Automne 1999, P. 96-99

Duplâa E., Galisson A., Choplin H. (2003), « Le tutorat à distance existe-t-il ? Proposition pour du tutorat proactif à partir de deux expérimentations de FOAD » (<http://ArchivesEiah.univ-lemans.fr/EIAH2003>) (consulté le 19-5-2003)

- Faerber R. (2002), « Le groupe d'apprentissage en formation à distance : ses caractéristiques dans un environnement virtuel », in Larose F & Karsenti t. (ED), *La place des TICE en formation initiale et continue à l'enseignement : bilan et perspectives*. Sherbrooke : Editions du CRP, Université de Sherbrooke, p.99-128
- Faerber R. (2003), « Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement d'apprentissage » (<http://ArchivesEiah.univ-lemans.fr/EIAH2003>) (consulté le 19-5-2003)
- Gagné P., Bégin J., Lafferrière L., Léveillé P., Provencher L. (2001), « L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants. ? », in *Distances*, Vol 5(1), 2001, p. 59-83
- Glikman V. (2000), « Fonction tuteur ? Du vocabulaire aux modèles de mise en œuvre », in *Chantiers, publics et métiers de l'enseignement à distance au seuil de l'an 2000*. Actes des Deuxièmes entretiens internationaux sur l'enseignement à distance des 1^{er} et 2 décembre. Poitiers, CNED, tome 2, p. 375-378
- Glikman V. (1999), « Formations à distance : au nom de l'utilisateur », in *Distances*, Vol 3 (2), 1999, p. 101-117
- Henri F., Lundgren-Cayrol, K. (2001), *Apprentissage collaboratif à distance*, Presses de l'Université, Québec.
- Jean-Daubias S. (2003), « Exploitation de profils d'apprenants », (<http://ArchivesEiah.univ-lemans.fr/EIAH2003>) (consulté le 19-5-2003)
- Paquette D. (2001), « Le rôle des tuteurs et des tutrices : une diversité à appréhender », in *Distances*, Vol 5 (1), 2001, p. 7-35
- Pettigrew F. (2001), « L'encadrement des cours à distance : Profils étudiants », in *Distances*, 5(1), 2001, p. 99-112 (<http://cafd.teluq.quebec.ca/GtpettifrewV31.pdf>) (consulté le 9-06-2003)
- Sauvé L., Nadeau J. R., Leclerc G. (1993), « Le profil d'apprentissage des étudiants inscrits dans un certificat de cycle offert à distance et sur campus : une étude comparative », in *CADE : Journal of Distance Education/ Revue de l'enseignement à distance*, 1993
- Sauvé L., Viau R., « L'abandon et la persévérance dans l'enseignement à distance : l'importance de la relation enseignant-apprenant », (<http://www.cade-aced.ca/icdepapers/sauveviau.htm>) (consulté le 1-5-2003)