



VOLUME 7, NUMÉRO 1

## L'APPRENTISSAGE DE LA RECHERCHE À DISTANCE : LES BESOINS DE SUPPORT DES ÉTUDIANTS

**Nicole Charlebois-Refae, consultante en formation à distance**  
**Pierre Gagné, professeur, Télé-université**

### Adresse de correspondance

Pierre Gagné  
Télé-université, 455, rue de l'Église, C.P. 4800, succ. Terminus, Québec (Québec) Canada G1K 9H5  
Téléphone : (418) 657-2747, poste 5410 / Télécopie : (418) 657-2094 / Courriel : pgagne@teluq.quebec.ca

### Notes biographiques

Nicole Charlebois-Refae a enseigné la physiothérapie pendant 30 ans, au Canada, au Vietnam, au Kuwait et en Égypte. Médaillée d'or de la Gouverneure générale du Canada pour ses études supérieures en formation à distance à la Télé-université, elle mène une carrière de consultante en formation à distance.

Pierre Gagné est professeur à la Télé-université depuis 1982 et responsable du Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance. Depuis 1995, il a participé à plusieurs projets de recherche sur l'apprentissage à distance, s'intéressant notamment aux questions qui concernent les activités d'apprentissage et d'encadrement dans une perspective constructiviste.

### Résumé

Une analyse de besoins de support à l'apprentissage de la recherche à distance a été conduite en 2001-2002 auprès d'étudiants, de diplômés et de superviseurs impliqués dans des programmes d'études avancées de la Télé-université, un établissement québécois dédié à la formation à distance. À partir de la notion de « besoin écart », et d'une approche critériée de mise en priorité, cette analyse a permis d'identifier 12 besoins critiques des étudiants et 11 comportements de support déjà efficaces parmi les 37 comportements de support à l'apprentissage de la recherche à distance proposés. L'analyse permet également de constater certains désaccords entre étudiants et superviseurs sur leur perception des besoins en matière de support à l'apprentissage de la recherche à distance. L'article propose des recommandations sur l'encadrement des étudiants à distance en apprentissage de la recherche.

**Note :** Dans cet article, le genre masculin est utilisé pour alléger le texte.

### Introduction

Les besoins des étudiants en matière de support à l'apprentissage de la recherche à distance sont relativement peu connus (Visser et Visser, 2000). Au cours de deux études antérieures, Charlebois-Refae (non publiée) et McNally (non publiée) ont observé que les universités européennes et canadiennes de formation à distance obligent leurs étudiants à des périodes de résidence, dans les programmes de maîtrise. Ces périodes rendent toutefois les études supérieures moins accessibles aux personnes qui éprouvent des difficultés à se rendre sur campus. Pourtant, dans un contexte où les développements technologiques facilitent de façon substantielle l'accessibilité à la documentation scientifique, ainsi que les communications entre les étudiants et les professeurs qui les dirigent en recherche, l'apprentissage de la recherche entièrement à distance devrait être possible. Dans cette perspective, il nous est apparu essentiel d'évaluer le support à l'apprentissage de la recherche à distance qui est offert actuellement pour répondre aux besoins des étudiants impliqués dans un programme qui ne comporte pas de telles exigences de résidence. Une analyse de ces pratiques de support actuelles nous permettra de préciser les besoins auxquels on ne répond pas et d'identifier des solutions qui permettraient d'y répondre.

### Le support à l'apprentissage à distance

Le support à l'apprentissage regroupe « tous les types d'interventions qui sont faites auprès d'un étudiant pour l'accompagner dans sa démarche d'apprentissage, afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de son activité de formation et de développer son autonomie » (Lebel, 1989, cité par Deschênes et Lebel, 1994 : 11). Dans une perspective à la fois cognitiviste et constructiviste, cette auteure considère le support comme un des aspects importants de l'enseignement, qui met en place un environnement stimulant l'activité mentale de l'étudiant et lui permettant de réaliser des apprentissages. À l'intérieur du support à l'apprentissage, les activités d'encadrement désignent les interventions humaines dont le but est de soutenir et de faciliter la démarche d'apprentissage de l'étudiant (Deschênes et Paquette, 1996). Dans le cadre conceptuel psychocognitif proposé par Deschênes et Lebel (1994), les interventions de support se situent sur quatre plans : cognitif, métacognitif, affectif et motivationnel.

Pour ces auteurs, le plan cognitif regroupe les interventions qui ont trait à l'acquisition, à l'augmentation et à l'amélioration des connaissances. Ils touchent la dimension conceptuelle, la dimension méthodologique et la dimension administrative d'un cours. Le plan métacognitif concerne la prise de conscience de l'expérience cognitive (Flavell, 1979). Le plan affectif traduit l'expression des émotions, des états d'âme, des préférences, des attractions, et des aversions qui ont trait à la situation d'apprentissage (Lebel, 1993). On y associe aussi parfois le plan social (Shin, 2001), qui concerne les relations entre l'apprenant et les autres acteurs de la situation d'apprentissage. Finalement, le plan motivationnel porte sur ce que Leahey (1989, cité par Lebel, 1993) décrit comme étant l'état interne qui active le comportement et donne une direction aux actions d'un individu.

### Les attentes et besoins en matière de SARD

Plusieurs auteurs (Bourdages, 1996; Laverty, 1988; Phillips, 1985; Dale, 1982) s'entendent pour attribuer aux étudiants des programmes d'études supérieures des attentes variées en matière de support à l'apprentissage. Ces besoins concernent principalement le plan affectif et la dimension méthodologique du plan cognitif et sont orientés beaucoup plus sur la structure des cours que sur leur contenu.

Au doctorat, Bourdages (1996) rapporte que la disponibilité semble avoir beaucoup d'impact sur la persistance aux études supérieures. Munro (1988), en se référant aux études de Tinto et de Kember, rappelle que l'intégration intellectuelle et l'intégration sociale sont des facteurs déterminants de la persistance aux études supérieures, notamment par rapport à l'importance de l'encouragement émotionnel et au support que l'étudiant reçoit de la famille, des amis et de l'employeur. Abel (1994) attribue à l'absence de ces facteurs une partie des abandons d'étudiants à distance. Bourdages (1996) insiste pour sa part sur l'importance du sens que prend le projet de formation pour l'étudiant, sur sa persistance au doctorat.

Sur le thème de l'intégration sociale, Shin (2001) propose que les comportements des étudiants à distance s'expliquent plus par certains sentiments qu'ils ont vis-à-vis leurs formateurs, leurs pairs et l'établissement que par les interactions réelles. Ces sentiments touchent deux aspects de leurs relations avec les partenaires de la situation de formation à distance : le sentiment de disponibilité et le sentiment d'être en relation. Le sentiment de disponibilité renvoie à la croyance de l'étudiant dans l'existence d'un réseau de personnes prêtes à répondre à ses demandes au moment opportun; le sentiment d'être en relation correspond à la perception de l'étudiant d'être réellement en relation avec les autres acteurs de la situation à distance. Ces deux types de sentiments représentent deux dimensions des besoins par rapport au type particulier d'encadrement exigé par l'apprentissage de la recherche à distance.

### Apprentissage de la recherche

Deschênes (2000) décrit le travail de recherche comme « une démarche ou un ensemble d'activités méthodiques et rigoureuses (en fonction du paradigme de recherche retenu) visant à découvrir la logique, la dynamique ou la cohérence dans un ensemble de données pour apporter une réponse inédite à un problème ou pour enrichir un domaine de connaissances ». Chaque étape d'un travail de recherche implique des choix et des décisions, ainsi que des réalisations à mener à bien. Best et Kahn (1998); Deschênes (1993); et Slavin (1992) s'entendent pour dire que de tels apprentissages ne peuvent se faire uniquement dans une salle de cours mais bien en combinant une composante basée sur des notions théoriques et des méthodes de recherche et une composante entièrement reliée à l'expérience. De plus, Swenson (1995), tout en caractérisant les programmes d'études supérieures comme un milieu d'intense interaction entre professeur et étudiant, considère que ce dernier doit y démontrer également des habiletés d'autonomie et de réflexion solitaire (solitary deliberation). Plusieurs études montrent que même sur campus, les étudiants expriment le sentiment d'isolement suscité par la solitude nécessaire au

processus de recherche (Carnwell, 2000; Deem et Brehony, 2000). La recherche portant sur l'efficacité de différents types d'interactions entre étudiants et superviseurs et entre pairs doit se poursuivre pour tenter de diminuer ce sentiment d'isolement, spécialement chez les étudiants qui font l'apprentissage de la recherche à distance (Carnwell, 2000).

Par ailleurs, la définition des besoins de support à l'apprentissage de la recherche à distance doit évidemment prendre en compte tant les perceptions des professeurs que celles des étudiants, d'autant plus que quelques études comme celles de Visser et Visser (2000) et de Burge et coll. (1991) révèlent que l'opinion des étudiants et celle de leurs superviseurs peuvent différer considérablement sur les besoins d'encadrement en général.

Dans cette perspective, la présente étude veut répondre aux trois questions suivantes :

- Dans un contexte d'études supérieures en formation à distance, quels sont les besoins des étudiants en matière de support à l'apprentissage de la recherche?
- Les étudiants et leurs superviseurs s'accordent-ils sur ces besoins et sur leur ordre de priorité?
- Pour les programmes considérés, quel serait l'ordre de priorité à considérer dans l'élaboration ou l'amélioration des pratiques de support à l'apprentissage de la recherche?

### Portée de l'analyse

Cette analyse de besoins porte sur les activités de support à l'apprentissage de la recherche à distance dans les programmes d'études supérieures en formation à distance à la Télé-université. Ces programmes comprennent un diplôme d'études supérieures spécialisées, et une maîtrise offrant un cheminement avec mémoire et un autre avec essai. Ces programmes comportent un ensemble de cours à contenu ouvert où les étudiants peuvent, sous la supervision de professeurs, s'initier à différentes activités liées à la recherche : lectures dirigées, travaux pratiques, projet personnel, stages. De plus, le programme offre de nombreuses activités d'encadrement à l'extérieur des cours, dont certaines portent sur la recherche (Deschênes, 2001). Le support à l'apprentissage se fait essentiellement à distance, en utilisant les moyens de communications disponibles à l'étudiant. Dans certains cas, les étudiants viennent rencontrer les superviseurs ou séjournent dans l'institution pour des périodes variables. Ces présences n'ont aucun caractère obligatoire.

Selon Deschênes (2001), ces programmes adoptent une approche autonomiste, provenant de l'andragogie, de l'éducation et des sciences cognitives. Cette approche est centrée sur l'étudiant, dans la mesure où on lui accorde un plus grand pouvoir sur sa démarche, où les interventions visent à développer « une plus grande conscience de son processus d'apprentissage de telle sorte qu'il le gère lui-même ». L'approche autonomiste permet à l'étudiant de « se donner des relations fonctionnelles qui lui permettront de dépasser ses limites et de résoudre les problèmes qu'il rencontre. Une relation fonctionnelle s'appuie sur une forme d'interdépendance émotive de l'apprenant envers la ressource qu'il utilise. Elle suppose l'identification précise de la difficulté éprouvée et de l'aide attendue » (Deschênes, 2001).

### Méthodologie

La méthodologie de cette étude est la « conceptanalyse de besoins » (Lapointe, 1995). Elle a pour but d'observer et de mesurer l'écart entre le fonctionnement « idéal » d'un système de formation et son fonctionnement actuel (Lapointe, 1995 : 95). Elle procède en trois étapes : 1) une identification la plus exhaustive possible des variables d'une situation « désirée », 2) l'examen des variables correspondantes de la situation « actuelle » et 3) la mesure pour chacune de l'écart entre les deux situations.

### Le questionnaire

Le questionnaire comprend cinq sections. Dans la première, pour assurer que tous les répondants ont été impliqués dans l'apprentissage de la recherche, chaque répondant a indiqué s'il avait réalisé ou non un projet de recherche, ou encadré un étudiant dans un tel projet dans les programmes du DÉSS et de la Maîtrise en formation à distance à la Télé-université. Seules les personnes ayant répondu « oui » étaient invitées à poursuivre. La deuxième section présentait, dans un ordre aléatoire, les 37 comportements de support à l'apprentissage de la recherche à distance (**annexe 1**). Le répondant était invité à se prononcer sur les degrés d'importance, puis de réalisation de chacun au moyen d'une échelle de Likert à quatre critères. Pour les degrés d'importance, l'échelle proposait : 1. *N'est pas important du tout*, 2. *Est peu important*, 3. *Est important*, 4. *Est très important*. Pour le degré de réalisation, elle proposait : 1. *N'est jamais réalisé*, 2. *Est rarement réalisé*, 3. *Est fréquemment réalisé*, 4. *Est toujours réalisé*. Un dernier choix de réponse « *Je ne sais pas* » permettait au participant de répondre à toutes les questions même s'il jugeait ses connaissances insuffisantes pour se prononcer. La troisième section du questionnaire était réservée aux informations personnelles. Dans les deux dernières sections, le répondant pouvait respectivement ajouter des comportements de support à la liste du questionnaire et faire des commentaires sur le questionnaire lui-même.

À la suite d'une mise à l'essai du questionnaire, une invitation à participer à l'étude a été diffusée dans un bulletin de liaison mensuel s'adressant aux étudiants, diplômés et professeurs des programmes concernés. Ce message invitait les personnes intéressées à demander copie du questionnaire par courriel ou par la poste.

### Le traitement des données

Le traitement statistique des résultats a été réalisé à partir de formules décrites par Lapointe (1995). Pour chacun des comportements, on a établi la cote moyenne attribuée à chaque énoncé pour le degré d'importance, ou situation désirée (SD), et pour le degré de réalisation, ou situation actuelle (SA), à partir d'une distribution de fréquences des cotes individuelles accordées. Les moyennes ainsi obtenues ont servi à calculer l'écart moyen (SD-SA) pour chacun des comportements.

D'autres calculs ont servi à préciser l'indice de priorité de besoins (IPB) de chacun des comportements de support à l'apprentissage de la recherche à distance (Lapointe, 1995 : 267) où  $IPB = SD \times (SD-SA)$ . L'indice de priorité de besoins (IPB) tient compte des relations entre trois variables : la valeur de la situation désirée (SD), celle de la situation actuelle (SA) et l'écart absolu entre les deux. Il représente un facteur de pondération équilibrant ainsi les jugements exprimés. L'indice de priorité de besoins (IPB) a été calculé pour l'ensemble des répondants, puis pour les sous-groupes superviseurs et étudiants (incluant les diplômés).

Enfin, pour nuancer les valeurs d'indice de priorité de besoins (IPB) par un indice du niveau de consensus, on a calculé (**figure 1**) les coefficients de variation (CV) (Lapointe, 1995 : 256). Selon Lapointe, un coefficient de variation (CV) se situant entre 0 et 15 est l'expression d'une bonne homogénéité et d'un bon consensus : dans les tableaux du présent article, ils sont indiqués par la lettre É (consensus élevé). Par ailleurs, lorsque le coefficient de variation (CV) est plus grand que 15 et moins que 30, il indique une homogénéité moyenne des opinions exprimées : ils sont désignés par la lettre M (consensus moyen). Les coefficients de variation (CV) plus grands que 30 sont indiqués par la lettre F (consensus faible). Ils indiquent une forte dispersion des réponses et donc une faible ou très faible homogénéité et par conséquent un consensus faible.

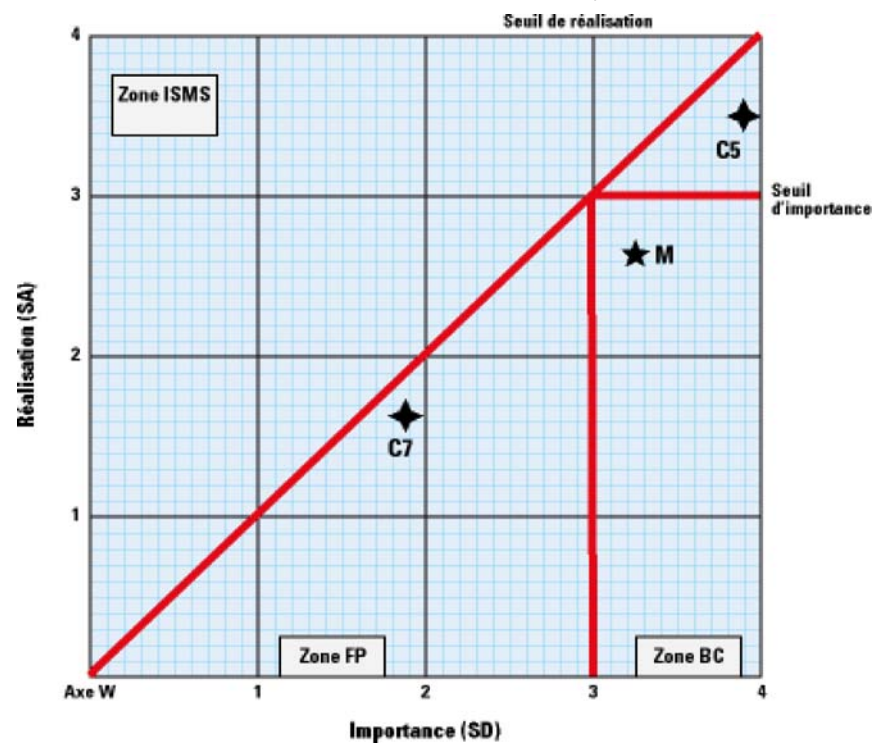
$$CV = \left( \frac{s \times 100}{M} \right)$$

Figure 1

### Analyse des résultats

Pour analyser les résultats, nous avons utilisé une approche graphique mise au point par Nadeau (Lapointe, 1995 : 280). Le **graphique 1** montre comment chaque comportement de support à l'apprentissage de la recherche à distance est représenté sur ce graphique par un point dont les coordonnées correspondent à ses valeurs moyennes SD et SA reportées respectivement en abscisse et en ordonnée.

Graphique 1  
Modèle graphique d'analyse de résultats



Le graphique est divisé en deux plans (positif et négatif) au moyen d'un axe oblique (W). En dessous de cet axe (W), se trouvent les comportements pour lesquels il y a un écart positif (SD(SA)); au-dessus de l'axe, les comportements pour lesquels l'écart est négatif (SD(SA)).

Cette approche, dite « critériée » parce qu'elle utilise les critères de l'échelle de jugement pour l'interprétation, permet d'établir un ordre de priorité des besoins identifiés. Deux seuils délimitent dans le graphique une zone BC, à l'intérieur de laquelle les comportements de support sont considérés comme besoins critiques. En font partie les comportements de support dont la valeur  $SD > 3$  indique qu'ils sont jugés importants ou très importants et dont la valeur  $SA < 3$  montre qu'ils sont rarement ou jamais réalisés.

La section du graphique en dessous de l'axe W comprend deux autres zones. La zone FP contient les comportements pour lesquels les besoins sont de faible priorité, leurs valeurs d'importance et de réalisation étant situées en deçà des seuils de performance (ex. : le comportement 7 ( $SD=1,9$ ;  $SA=1,7$ )). La zone PE contient les comportements dont les valeurs SD et SA ont été jugées au-dessus des seuils. Ces comportements représentent donc des éléments d'efficacité du programme de support à l'apprentissage de la recherche à distance actuel (ex. : le comportement 5 ( $SD=3,9$ ;  $SA=3,5$ )). Toutefois, les besoins critiques (zone BC), les comportements efficaces (zone PE) et les besoins de faible priorité (zone FP) représentent tous des besoins, puisqu'ils présentent tous un écart positif  $SD > SA$ .

Par ailleurs, la section du graphique au-dessus de l'axe W délimite la zone ISMS, qui contient les comportements d'importance secondaire maîtrisés avec succès. Ce sont les comportements dont le degré de réalisation est supérieur à leur degré d'importance ( $SA(SD)$ ). Par conséquent, ils représentent des non-besoins, des comportements qu'on peut qualifier d'inefficaces, c'est-à-dire auxquels on consacre trop de ressources pour l'importance qui leur est attribuée.

Enfin, l'analyse des données a été faite par plans du support à l'apprentissage : cognitif (C), affectif et social (A), métacognitif (MET) et motivationnel (MO), en considérant d'abord les réponses de l'ensemble des répondants (étudiants, diplômés et superviseurs), puis en distinguant les résultats de deux sous-groupes de répondants : d'une part, celui des étudiants (incluant les diplômés), d'autre part celui des superviseurs, afin d'identifier les divergences possibles entre les deux principaux groupes d'acteurs du programme considéré.

## Résultats

Sur 36 questionnaires envoyés, 19, provenant de 14 étudiants et 5 superviseurs ont été retournés aux chercheurs. Pour s'assurer de la représentativité des répondants étudiants, nous les avons comparés avec la clientèle d'un trimestre de référence, celui de l'automne 2001 et avec l'ensemble des étudiants des programmes concernés.

Le **tableau 1** met en parallèle les données démographiques fournies par ces trois groupes : 1) nos répondants étudiants ( $N=14$ ), 2) la clientèle étudiante ( $N=15$ ) inscrite à des cours à contenu ouvert dans les programmes concernés au trimestre d'automne 2001, durant lequel le sondage a été réalisé, et 3) l'ensemble des étudiants et diplômés ( $N=89$ ) inscrits à ces cours depuis 1992.

**Tableau 1**  
Données démographiques comparées des répondants étudiants et de la clientèle étudiante des programmes visés (en %)

	SEXE		ÂGE		PROGRAMME	
	F	M	46 et +	45 et -	DÉSS	MA
<b>Répondants</b> N=14	42	58	70	30	32	68
<b>Inscrits A-2001</b> N=15	53	47	67	33	53	47
<b>Inscrits depuis 1992</b> N=89	57	43	53	47	77	23

Par rapport au genre, les répondants étudiants comportent légèrement plus d'hommes que les inscrits de l'automne 2001 et que l'ensemble des inscrits depuis 1992. Ils ont à peu de chose près la même distribution d'âge que les inscrits de l'automne, mais sont plus vieux que la moyenne des inscrits depuis 1992. Dans l'interprétation de la variable « Programme », il faut considérer que le programme de Maîtrise a été ouvert tardivement, soit à l'automne 2000 et que plusieurs répondants sont des diplômés du DÉSS qui sont devenus étudiants à la Maîtrise.

## L'opinion de l'ensemble des répondants sur l'ensemble des comportements

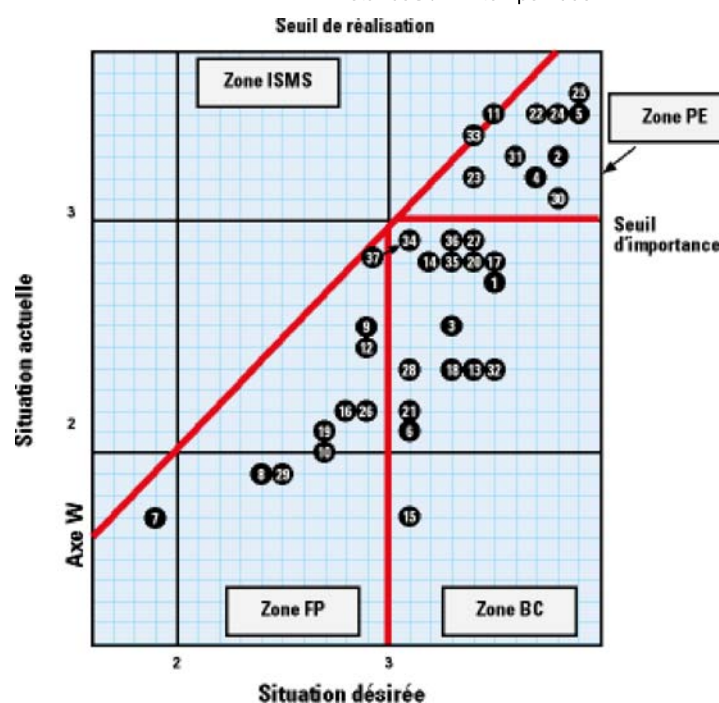
Globalement, la moyenne d'importance (SD) de l'ensemble des comportements de support se situe à 3,22 (avec un écart-type de 0,6 et un CV moyen de 20), celle de leur réalisation (SA) à 2,62 (avec un écart-type de 0,7 et un CV moyen de 27). Conséquemment, la valeur de l'écart moyen (E) qui les sépare est de 0,6 (tableau 2).

**Tableau 2**  
Importance et réalisation de l'ensemble des comportements selon l'ensemble des répondants; étudiants et superviseurs  
Légende : M : moyenne, - : écart type, CV : coefficient de variation, E : écart.

Situation désirable (SD) Degré d'importance			Situation actuelle (SA) Degré de réalisation			Écart
M	-	CV	M	-	CV	
3,22	0,6	M	2,62	0,7	M	0,6

Le **graphique 2** présente graphiquement une vue du jugement de l'ensemble des répondants sur chacune des compétences. Nous pouvons y observer que la zone ISMS (compétences d'importance secondaire maîtrisées avec succès) ne contient pas de point d'intersection, aucun des jugements portés par nos répondants n'ayant résulté à un écart négatif. En effet, l'opinion des répondants à propos de 35 des 37 comportements a conduit à un écart positif ( $SD(SA)$ ) indiquant la présence de besoins et à une absence d'écart ( $SD=SA$ ) pour les deux autres.

**Graphique 2**  
Jugement de l'ensemble des répondants sur chacune des compétences de SARD



Ce graphique, qui agrandit la partie pertinente du graphique 1, présente une vue du jugement de l'ensemble des répondants sur chacune des compétences. Nous pouvons y observer que la zone ISMS (compétences d'importance secondaire maîtrisées avec succès) ne contient pas de point d'intersection. En effet, l'opinion des répondants à propos de 35 des 37 comportements a conduit à un écart positif (SD(SA) indiquant la présence de besoins et à une absence d'écart (SD=SA) pour les deux autres.

Dix-sept de ces comportements se retrouvent dans la zone des besoins critiques (BC). Dans la zone FP (besoins de faible priorité), on remarque les points d'intersection de neuf comportements. Les points d'intersection des neuf autres comportements sont situés dans la zone PE (besoins pour lesquels le programme s'avère efficace). La sous-section qui suit permettra d'examiner les comportements un par un, en les regroupant selon les plans du support à l'apprentissage.

### Les besoins en regard des plans de support à l'apprentissage

Les tableaux 3 à 6 situent, pour chacun des quatre plans du support, les comportements dans une des zones du graphique. On y observe également leur ordre d'indice de priorité de besoins (IPB) et leur coefficient de variation (CV) pour la situation désirée (SD) et pour la situation actuelle (SA)\*.

\* Se référer à l'annexe pour la liste complète des 37 comportements utilisés dans cette analyse.

**Tableau 3**  
Besoins sur le plan cognitif selon l'ensemble des répondants; étudiants et superviseurs

Catégorie de besoin	Comportements sur le plan cognitif	CV SD/SA	IPB
Besoins critiques BC	C1 : S'assure que l'étudiant possède les outils nécessaires à chacune des étapes de son projet	M/M	2,80
	C37 : Suggère des pistes de solution efficaces en utilisant les propositions de l'étudiant	M/M	0,62
Besoins de faible priorité FP	C8 : Assure un suivi de la planification de l'étudiant	F/F	1,20
	C12 : Négocie un calendrier de contacts entre professeur et étudiant	M/F	1,16
	C9 : Négocie avec l'étudiant son choix d'activités cognitives à réaliser	F/F	0,87
	C7 : Est directif sur le plan de la planification	F/F	0,38
Comportements efficaces PE	C2 : S'assure que les objectifs de l'étudiant sont clairs et précis	É/M	1,90
	C4 : Permet à l'étudiant d'améliorer son travail après rétroaction	É/M	1,85
	C5 : Suscite chez l'étudiant la réflexion et le questionnement	É/É	1,56
	C11 : Choisit des moyens de communication accessibles à l'étudiant et avec lesquels ce dernier se sent à l'aise	É/M	0,0

Le **tableau 3** montre que, sur le plan cognitif, deux comportements sont considérés comme besoins critiques, avec un degré moyen de consensus. Ils concernent d'une part le contrôle par le superviseur de l'instrumentation de l'étudiant à chacune des étapes de son projet, d'autre part la capacité du superviseur à concevoir des solutions qui intègrent les propositions de l'étudiant. Par ailleurs, quatre comportements de supports actuels sont considérés comme des besoins de faible priorité. Dans ce dernier cas, le consensus est faible aussi bien pour l'évaluation de l'importance que pour celle de la réalisation. Trois de ces comportements touchent l'intervention du superviseur dans la planification de la démarche de l'étudiant et un quatrième, la négociation du choix d'activités cognitives devant composer le cheminement de l'étudiant. Finalement, quatre autres comportements sont jugés efficaces, un avis qui fait consensus. Ils touchent la clarification des objectifs de l'étudiant, l'acquisition de l'esprit critique, le réinvestissement de la rétroaction dans l'apprentissage et le respect des possibilités et préférences de l'étudiant en matière de communication.

Le **tableau 4** fait état des besoins sur le plan métacognitif. On y constate que huit comportements sont jugés besoins critiques, avec un consensus moyen ou élevé. Trois d'entre eux touchent la capacité d'autoévaluation de l'étudiant à l'égard de ses chances de réussite, de ses progrès et résultats et de la qualité des stratégies cognitives qu'il choisit. Les autres comportements concernent la capacité de choisir des stratégies cognitives appropriées au projet, de développer les habiletés nécessaires à l'application (ou gestion) du processus d'apprentissage, de chercher de l'aide appropriée en cas de difficulté, de prévoir les étapes à suivre et un dernier porte sur l'identification des connaissances préalables. Deux comportements sont déclarés besoins de faible priorité. Ils concernent d'une part la planification, pour le projet de l'étudiant, du temps nécessaire et de sa répartition et d'autre part l'anticipation des résultats et des choix de solution. Sur le plan du support métacognitif, aucun des comportements soumis aux répondants n'a été situé dans la zone d'efficacité du programme.

**Tableau 4**  
Besoins sur le plan métacognitif selon l'ensemble des répondants; étudiants et superviseurs

Catégorie de besoins	Comportements sur le plan métacognitif	CV SD/SA	IPB
Besoins critiques BC	C15 : Amène l'étudiant à estimer ses chances de réussite	M/F	4,34
	C13 : Aide l'étudiant à choisir les stratégies appropriées de traitement des informations en fonction de l'utilisation que l'apprenant veut faire de ces informations dans son projet	M/M	3,40
	C18 : Aide l'étudiant à évaluer la qualité et l'efficacité des activités cognitives sélectionnées	É/M	2,97
	C17 : Amène l'étudiant à prendre conscience de ses progrès et résultats	É/M	2,45
	C3 : Aide l'étudiant à identifier ses connaissances préalables	M/M	2,31
	C20 : Encourage l'étudiant à rechercher l'aide nécessaire	M/M	2,04
	C35 : Encourage le développement des habiletés nécessaires à l'application du processus d'apprentissage	É/M	1,65
	C14 : Encourage l'étudiant à prévoir les étapes à suivre	M/M	1,28
Besoins de faible priorité FP	C16 : Aide l'étudiant à estimer le temps nécessaire et sa répartition	M/F	1,68
	C19 : Encourage l'étudiant à anticiper des alternatives de solutions et les résultats escomptés	F/M	1,62

Sur les plans affectif et social, comme le montre le **tableau 5**, quatre comportements ont été jugés comme besoins critiques, avec un consensus moyen ou élevé quant à l'importance, et moyen et faible quant à la réalisation actuelle. Ils concernent le support au démarrage rapide du projet, le respect des préférences de l'étudiant en matière de processus d'apprentissage, l'assistance dans l'expression des difficultés affectives et la capacité de réagir aux manifestations affectives. Trois autres comportements sont jugés besoins de faible priorité, avec un consensus moyen ou faible. Ils touchent tous les trois des interventions du superviseur : la proposition d'activités poursuivant des objectifs affectifs, l'organisation de contacts entre l'étudiant et ses pairs, ainsi que l'initiative régulière de contacts avec l'étudiant. Finalement, avec un consensus moyen ou élevé de la part des répondants, six comportements appartiennent à la zone d'efficacité du programme. Ils touchent l'ouverture d'esprit du superviseur, la qualité de son écoute, sa disponibilité, la rapidité de ses réponses et de ses rétroactions, ainsi que le respect de l'échéancier de l'étudiant.

**Tableau 5**  
Besoins de support sur le plan affectif selon l'ensemble des répondants; étudiants et superviseurs

Catégorie de besoin	Comportements sur les plans affectif et social	CV SD/SA	IPB
<b>Besoins critiques BC</b>	C6 : Assure un démarrage sans perte de temps	M/F	3,10
	C21 : Aide l'étudiant à exprimer ses difficultés affectives	M/M	2,79
	C28 : Réagit aux manifestations affectives de l'étudiant	M/F	2,17
	C27 : Respecte les manières d'apprendre préférées par l'étudiant	É/F	1,70
<b>Besoins de faible priorité FP</b>	C26 : Propose des activités qui portent sur l'aspect affectif de l'apprentissage	M/F	2,03
	C10 : Organise des moments de contact avec les pairs à distance	F/F	1,89
	C29 : Prend régulièrement des nouvelles de l'étudiant	F/F	1,50
<b>Comportements efficaces PE</b>	C30 : Communique rapidement des rétroactions détaillées, claires et précises sur les travaux de l'étudiant	É/M	2,66
	C25 : Possède un esprit ouvert	É/É	1,17
	C24 : Est à l'écoute pour identifier les difficultés de l'étudiant	É/M	1,14
	C31 : Répond clairement et rapidement aux questions de l'étudiant	M/M	1,08
	C22 : Démonstre de la disponibilité	É/É	0,74
	C23 : Respecte l'échéancier établi par l'étudiant	M/M	0,68

Enfin, sur le plan de la motivation, le **tableau 6** montre que trois comportements sont jugés besoins critiques, avec un consensus moyen, deux ont trait au support à l'expression de la motivation et à sa prise en compte dans le choix du sujet. Un autre concerne la valorisation dans l'évaluation des qualités de chercheur acquises par l'étudiant. Un comportement est jugé efficace, il concerne la mise en relief dans l'évaluation des qualités des productions des étudiants.

**Tableau 6**  
Comportements de support sur le plan motivationnel selon l'ensemble des répondants; étudiants et superviseurs

Catégorie de besoin	Comportements sur le plan motivationnel	CV SD/SA	IPB
<b>Besoins critiques BC</b>	C32 : Offre à l'étudiant l'occasion de discuter ouvertement de sa motivation pour son projet avant l'inscription du cours	É/F	3,85
	C36 : Aide l'étudiant à choisir un sujet de recherche correspondant à sa motivation et à ses intérêts	M/M	1,32
	C34 : Dans l'évaluation, met de l'importance sur les qualités de chercheur acquises par l'étudiant	F/M	0,62
<b>Comportements efficaces PE</b>	C33 : Dans l'évaluation, met de l'importance sur la qualité des productions de l'étudiant dans son projet	M/M	0,0

#### L'accord sur les besoins entre étudiants et superviseurs

Il reste à examiner l'accord entre deux sous-groupes de répondants représentant les deux types d'acteurs impliqués dans le support à l'apprentissage de la recherche à distance : les étudiants et les diplômés d'une part et les professeurs superviseurs d'autre part. Les moyennes de la situation désirée (SD) et de la situation actuelle (SA) accordées par un sous-groupe déterminent comme précédemment la position d'un comportement dans l'une des quatre zones du graphique 1 : ISMS, BC, PE et FP. Un accord signifie que les deux sous-groupes ont situé un comportement dans la même zone du graphique. Un désaccord est déclaré si les deux sous-groupes situent un comportement dans deux zones différentes du graphique.

#### Les accords et les désaccords sur les besoins critiques

Sur les 17 comportements situés dans la zone de besoins critiques (BC) par l'ensemble des répondants, cinq font l'objet d'accord entre superviseurs et étudiants. Trois de ces comportements sont d'ordre métacognitif : (C15) Amène l'étudiant à estimer ses chances de réussite; (C13) Aide l'étudiant à choisir les stratégies appropriées de traitement de l'information en fonction de l'utilisation que l'étudiant veut faire de ces informations dans son projet et (C18) Aide l'étudiant à évaluer la qualité et l'efficacité des activités cognitives sélectionnées. On retrouve aussi un comportement d'ordre affectif : (C21) Aide l'étudiant à exprimer ses difficultés affectives et un comportement en rapport avec la motivation; (C32) Offre à l'étudiant l'occasion de discuter ouvertement de sa motivation pour son projet avant l'inscription au cours. Par contre, étudiants et superviseurs sont en désaccord sur les 12 autres besoins critiques. Le **tableau 7** en fait état.

**Tableau 7**  
Désaccords entre étudiants et superviseurs sur les besoins critiques

Comportement	Plan de support	CV SD			CV SA		
		Global	Étud. (Z)	Superv. (Z)	Global	Étud. (Z)	Superv. (Z)
C34 Dans l'évaluation, met de l'importance sur les qualités de chercheur acquises par l'étudiant	MO	F	F (FP)	É (PE)	M	M (FP)	M (PE)
C37 Suggère des pistes de solutions efficaces en utilisant les propositions de l'étudiant	MO	M	M (FP)	É (PE)	M	M (FP)	M (PE)
C1 S'assure que l'étudiant possède les outils nécessaires à chacune des étapes de son projet	C	M	M (BC)	M (PE)	M	F (BC)	M (PE)
C28 Réagit aux manifestations affectives de l'étudiant	A	M	M (FP)	É (PE)	F	F (FP)	M (PE)
C3 Aide l'étudiant à identifier ses connaissances préalables	MET	M	M (BC)	É (FP)	M	M (BC)	M (FP)
C6 Assure un démarrage sans perte de temps	A	M	M (BC)	F (FP)	F	F (BC)	F (FP)
C20 Encourage l'étudiant à rechercher l'aide nécessaire	MET	M	M (BC)	É (PE)	M	M (BC)	É (PE)
C14 Encourage l'étudiant à prévoir les étapes à suivre	MET	M	M (BC)	É (PE)	M	M (BC)	É (PE)
C36 Aide l'étudiant à choisir un sujet de recherche	MO	M	M (BC)	É (PE)	M	F (BC)	M (PE)

correspondant à sa motivation et à ses intérêts							
C27 Respecte les manières d'apprendre préférées par l'étudiant	A	É	É (BC)	É (PE)	F	F (BC)	F (PE)
C17 Amène l'étudiant à prendre conscience de ses progrès et résultats	MET	É	É (BC)	É (PE)	M	M (BC)	M (PE)
C35 Encourage le développement des habiletés nécessaires à l'application du processus d'apprentissage	MET	É	M (PE)	É (BC)	M	M (PE)	É (BC)

Ainsi, sept des comportements considérés comme besoins critiques par les étudiants sont jugés comme des comportements efficaces par les superviseurs. Quatre de ces besoins sont métacognitifs : (C3) Aide l'étudiant à identifier ses connaissances préalables; (C20) Encourage l'étudiant à rechercher l'aide nécessaire; (C14) Encourage l'étudiant à prévoir les étapes à suivre et (C17) Amène l'étudiant à prendre conscience de ses progrès et résultats. Les trois autres sont respectivement de nature affective : (C27) Respecte les manières d'apprendre préférées par l'étudiant; cognitive : (C1) S'assure que l'étudiant possède les outils méthodologiques nécessaires à chacune des étapes de son projet; et motivationnelle : (C36) Aide l'étudiant à choisir un sujet de recherche correspondant à sa motivation ou à ses intérêts. Un autre besoin critique, selon les étudiants, est jugé de faible importance par les superviseurs : il s'agit d'un comportement touchant la dimension affective : (C6) Assure un démarrage sans perte de temps.

À l'inverse, un comportement jugé efficace selon les étudiants serait considéré plutôt comme un besoin critique selon les superviseurs. Il s'agit de : (C35) Encourage le développement des habiletés nécessaires à l'application du processus d'apprentissage, un comportement de nature métacognitive.

Par ailleurs, trois autres comportements que l'ensemble des répondants situe dans la zone BC (besoins critiques), sont jugés de faible priorité par les étudiants et comportements efficaces par les superviseurs. Le premier de ces comportements vise la motivation : (C34) Dans l'évaluation, met de l'importance sur les qualités de chercheur acquises par l'étudiant. Le deuxième se situe sur le plan cognitif : (C37) Suggère des pistes de solutions efficaces en utilisant les propositions de l'étudiant. Le dernier est de nature affective : (C28) Réagit aux manifestations affectives de l'étudiant.

Enfin, l'examen du tableau montre un degré de consensus sensiblement plus élevé pour l'évaluation de la situation désirée (SD) que pour celle de la situation actuelle (SA). De plus, pour la SD, les superviseurs montrent un consensus élevé pour 10 des 12 énoncés et pour 3 des énoncés en SA.

#### Les accords et les désaccords sur les besoins de faible priorité

Par rapport aux neuf comportements de l'avis de l'ensemble des répondants des besoins de faible priorité, les deux sous-groupes de répondants sont d'accord sur quatre. Il s'agit de (C29) Prends régulièrement des nouvelles de l'étudiant, (C7) Est directif sur le plan de la planification, (C8) Assure un suivi de la planification de l'étudiant et (C10) Organise des moments de contacts avec les pairs à distance.

Par contre, des désaccords existent sur cinq autres comportements. Du côté des étudiants, on juge prioritaire un besoin cognitif, (C9) Négocie avec l'étudiant son choix d'activités cognitives à réaliser, un comportement auquel les superviseurs accordent une faible priorité. À l'inverse, les étudiants considèrent comme besoins de faible priorité quatre autres comportements auxquels les superviseurs donnent le statut de besoins critiques. Deux touchent le plan métacognitif : (C19) Encourage l'étudiant à anticiper des alternatives de solutions et les résultats escomptés et (C16) Aide l'étudiant à estimer le temps nécessaire et sa répartition. Un autre touche le plan cognitif : (C12) Négocie un calendrier de contacts entre le professeur et l'étudiant. Un dernier porte sur le plan affectif : (C26) Propose des activités qui portent sur le plan affectif de l'apprentissage.

#### Accords et désaccords sur les comportements efficaces

Finalement, étudiants et superviseurs sont d'accord sur l'efficacité de onze comportements de support à l'apprentissage de la recherche à distance. Six interviennent sur le plan socio-affectif : (C23) Respecte l'échéancier établi par l'étudiant, (C31) Répond clairement et rapidement aux questions de l'étudiant, (C30) Communique rapidement des rétroactions détaillées, claires et précises sur les travaux de l'étudiant, (C22) Démontre de la disponibilité, (C24) Est à l'écoute pour identifier les difficultés de l'étudiant, (C25) Possède un esprit ouvert. Quatre appartiennent au plan cognitif : (C4) Permet à l'étudiant d'améliorer son travail après rétroaction, (C11) Choisit les moyens de communication accessibles à l'étudiant et avec lesquels ce dernier se sent à l'aise, (C2) S'assure que les objectifs de l'étudiant sont clairs et précis, (C5) Suscite chez l'étudiant la réflexion et le questionnement. Un dernier comportement concerne le plan motivationnel : (C33) Dans l'évaluation, met de l'importance sur la qualité des productions de l'étudiant dans son projet.

#### Discussion

À partir de ces résultats, et dans un contexte d'études supérieures en formation à distance, quels sont les besoins des étudiants en matière de support à l'apprentissage de la recherche? Les étudiants et leurs superviseurs s'accordent-ils sur ces besoins et sur leur ordre de priorité? Pour les programmes considérés, quel serait l'ordre de priorité à considérer dans l'élaboration ou l'amélioration des pratiques de support à l'apprentissage de la recherche?

#### Les besoins critiques

Des 37 comportements soumis à l'attention des répondants, un peu moins de la moitié, soit 17, sont considérés comme des besoins critiques. Ces besoins critiques touchent toutes les dimensions de l'apprentissage. Les comportements identifiés comme besoins critiques se situent dans l'ordre dans les dimensions métacognitive (8), affective (4), motivationnelle (3) et cognitive (2). Par conséquent, ce sont les comportements de support visant des objectifs métacognitifs qui devraient d'abord être améliorés par les superviseurs : développement chez l'étudiant d'habiletés d'autoévaluation (identifier ses connaissances préalables, prendre conscience de ses progrès et de ses résultats, estimer ses chances de réussite), de planification (choisir des stratégies appropriées de traitement de l'information, ou des stratégies d'apprentissage) et de contrôle (évaluer la qualité des activités choisies, rechercher de l'aide). En deuxième lieu, les améliorations devraient viser les comportements touchant le plan affectif : démarrage rapide des projets, accueil fait aux difficultés affectives et au respect des différentes manières d'apprendre. Les améliorations portant sur les comportements touchant la motivation devraient viser : l'identification de la pertinence des projets pour un étudiant donné et l'augmentation de la confiance de l'étudiant en ses capacités de chercheur et dans les propositions qu'il présente. Sur le plan cognitif, l'aide dans le choix de stratégies de traitement d'information pertinentes au projet devrait faire l'objet de l'attention des superviseurs.

On remarquera aussi dans les tableaux 4, 5 et 6 que les comportements associés au démarrage des projets des étudiants ont les cotes de priorité les plus élevées (IPB > 3) : aide à l'estimation par l'étudiant de ses chances de succès, identification de la motivation de l'étudiant avant l'inscription et démarrage rapide des activités des projets.

#### Les comportements efficaces

Les comportements efficaces représentent les points forts du support offert aux étudiants des programmes d'études supérieures en formation à distance de la Télé-université. Selon l'opinion des répondants, 11 comportements de support à l'apprentissage de la recherche à distance sont jugés efficaces. Ils touchent le domaine affectif et social (6), cognitif (4), et motivationnel (1). Ces comportements représentent des pratiques à maintenir. Sur les plans affectif et social (6), il s'agit de rapidité et de qualité de la rétroaction à l'étudiant, d'ouverture d'esprit, d'écoute des difficultés, de disponibilité, de respect de l'échéancier de l'étudiant. Sur le plan cognitif (4), ce sont des comportements qui touchent à la clarification des objectifs de l'étudiant, à des pratiques d'évaluation formative, à la stimulation de la réflexion et des questionnements, à l'utilisation de moyens de communication accessibles. Finalement, sur le plan motivationnel, les pratiques à préserver ont trait à la valorisation des qualités de l'apprenant.

On observera que ces comportements efficaces concernent beaucoup l'évaluation et la rétroaction, confirmant ainsi ces deux aspects comme points forts des activités de support à l'apprentissage de la recherche de la Télé-université. On remarquera aussi qu'aucun comportement métacognitif n'en fait partie. De plus, plusieurs correspondent à des manières d'assurer les interactions réelles dont parle Shin (2001), notamment en renforçant le sentiment de l'étudiant que le superviseur est disponible et accueillant à l'égard de ses besoins et qu'il peut y répondre efficacement et avec rapidité.

#### Les besoins de faible priorité

Les répondants accordent une faible priorité à neuf des comportements de support à l'apprentissage de la recherche à distance soumis à leur attention. Ces besoins touchent la dimension cognitive (4), les plans affectif et social (3), ainsi que la dimension métacognitive (2). Sur le plan cognitif, les répondants accordent une faible priorité aux interventions directives du superviseur dans la planification de la démarche de l'étudiant ainsi que dans le choix des activités à réaliser. Sur les plans affectif et social, les besoins de faible priorité ont trait aux initiatives du superviseur dans les dimensions affectives et sociales

de l'apprentissage. Sur le plan métacognitif, les besoins touchent encore une fois l'estimation du temps nécessaire ainsi que l'anticipation des résultats et la formulation de choix.

### L'état du consensus

Étudiants et superviseurs sont d'accord sur les 11 comportements efficaces de support à l'apprentissage de la recherche à distance. Étant donné l'importance du consensus entre les deux groupes, ces 11 comportements constituent en quelque sorte le capital à préserver des programmes d'études supérieures en formation à distance. Les deux sous-groupes sont aussi d'accord sur cinq besoins critiques. Ces comportements devraient être l'objet prioritaire des interventions du programme.

Conséquemment, 12 comportements, représentant deux tiers des besoins critiques, sont objet de désaccords entre étudiants et superviseurs. Déjà, des désaccords sur le support à l'apprentissage ont été observés par plusieurs auteurs, notamment à propos de l'importance des interventions de tutorat (Burge et coll., 1991, cité par Gagné et coll., 2001), ou de la nature des besoins de support (Visser et Visser, 2000).

Les désaccords peuvent s'expliquer de plusieurs manières. Ainsi, le degré de consensus est généralement plus faible sur le degré de réalisation (situation actuelle : SA) des comportements de support à l'apprentissage de la recherche à distance que sur leur degré d'importance (situation désirée : SD). Il est possible que la relative nouveauté de l'apprentissage de la recherche à distance dans le contexte particulier de cette étude affecte notamment les perceptions des étudiants et des superviseurs sur leurs attentes mutuelles et leur interprétation de ce qui se passe en réalité. De plus, comme tous les domaines en émergence, le support à l'apprentissage de la recherche à distance n'a pas produit encore un vocabulaire uniforme pour désigner ses réalités. Conséquemment, des déficiences d'univocité de certains énoncés du questionnaire peuvent avoir affecté le degré du consensus intragroupe et intergroupes. Il faut ensuite considérer la possibilité que les pratiques de support diffèrent d'un superviseur à l'autre, ou encore, pour un même superviseur, d'un étudiant à l'autre. En outre, les besoins peuvent varier d'un étudiant à l'autre. Enfin, les désaccords sur les besoins de faible priorité sont plus fréquents : selon Lapointe (1995), ils donnent habituellement lieu aux plus importants désaccords, les plus difficiles à résoudre.

Ainsi, même si étudiants et superviseurs sont d'accord pour attribuer une faible priorité à des interventions plus directives des superviseurs dans la planification de la démarche de l'étudiant, le consensus intragroupe demeure faible. Il est possible que des étudiants ou des superviseurs considèrent une certaine directivité dans la planification comme souhaitable alors que d'autres ne la désirent pas. Aussi, les responsables du programme devraient trouver explication au manque de consensus avant d'encourager les comportements directs de contrôle des échéanciers de travail des étudiants, ou d'encourager l'initiative des superviseurs dans des activités de support affectif et social.

Des divergences entre les deux principaux acteurs du support à l'apprentissage de la recherche à distance peuvent conduire à des dysfonctionnements systémiques dans le support si elles ne sont pas mises au jour et approfondies dans un processus de négociation où étudiants et superviseurs sont d'abord invités à clarifier leurs attentes mutuelles. Des négociations devraient donc être entreprises, en commençant par les besoins jugés critiques par les étudiants. En effet, comme l'affirment Deschênes et Lebel (1994), on peut difficilement ignorer l'opinion des étudiants adultes à distance sur leurs besoins de support à l'apprentissage de la recherche à distance surtout dans un programme qui se veut d'inspiration constructiviste.

### Limites

Cette étude n'est qu'un premier pas vers l'élucidation des besoins en matière d'apprentissage de la recherche à distance. Ainsi, l'étude aurait avantage à être reprise lorsqu'un plus grand nombre d'étudiants auront mené à bien des essais et des mémoires, activités par excellence d'apprentissage de la recherche. Ces nouvelles prises de données devraient être précédées d'améliorations au questionnaire, visant à le rendre plus exhaustif et à améliorer l'univocité des énoncés qui ont obtenu les coefficients de variation les plus faibles.

### Conclusion

Un sondage sur les besoins de support à l'apprentissage de la recherche à distance dans deux programmes d'études supérieures de la Téléq a permis à 14 étudiants et cinq superviseurs de se prononcer sur l'importance des besoins par rapport à 37 comportements de support. En utilisant une approche critériée, ces résultats ont permis de distinguer 17 besoins critiques, 11 comportements de support déjà efficaces et neuf besoins de faible priorité.

Un indice (IPB) a permis d'établir un ordre de priorité des besoins pour l'ensemble des comportements étudiés. L'analyse comparative des réponses des étudiants et des superviseurs a permis de constater l'accord entre étudiants et professeurs sur cinq besoins critiques et 11 comportements efficaces, ainsi que leur désaccord sur 12 autres besoins critiques et neuf besoins de faible priorité. Bien que conduit auprès d'un petit nombre de répondants, dont un seul, au moment de l'analyse, avait complété son essai, cet article éclaire les besoins en matière de support à l'apprentissage de la recherche à distance. Conséquemment, les recommandations suivantes sont proposées à l'attention des responsables des programmes concernés.

Maintenir les comportements de support à l'apprentissage de la recherche à distance jugés efficaces par les étudiants et les superviseurs.

- Susciter chez l'étudiant réflexion et questionnement.
- Aider l'étudiant à clarifier et à préciser ses objectifs d'apprentissage.
- Pratiquer une évaluation formative.
- Dans l'évaluation, mettre en valeur ce qu'il y a de positif dans les productions de l'étudiant.
- Être à l'écoute des difficultés de l'étudiant.
- Démontrer de la disponibilité à l'égard de l'étudiant.
- Démontrer de l'ouverture envers l'étudiant.
- Respecter les échéanciers de l'étudiant.
- Transmettre rapidement à l'étudiant des rétroactions détaillées, claires et précises sur ses travaux.
- Répondre clairement et rapidement aux questions de l'étudiant.
- Choisir des moyens de communication faciles et accessibles pour l'étudiant.

Amener les superviseurs à identifier les actions qu'ils posent et à constituer un répertoire d'interventions et de pratiques qui leur permettent de réaliser ces comportements.

Identifier les pratiques de support qui permettraient de réaliser les comportements suivants :

- Aider l'étudiant à estimer ses chances de réussite.
- L'aider à choisir des stratégies de traitement de l'information adéquates pour son projet.
- L'aider à évaluer la qualité des activités cognitives qu'il choisit de réaliser.
- L'aider à exprimer ses difficultés affectives.
- Amener l'étudiant à discuter de sa motivation au début de son projet

Encourager et soutenir les superviseurs dans leur application.

Prenant en compte le préjugé favorable du programme à l'égard des étudiants, clarifier les causes de désaccord entre les deux sous-groupes par rapport aux comportements de support jugés critiques par les étudiants.

- Aider l'étudiant à identifier ses connaissances préalables.
- Encourager l'étudiant à chercher l'aide nécessaire.
- Encourager l'étudiant à prévoir les étapes de son projet.
- Amener l'étudiant à prendre conscience de ses progrès et résultats.
- Respecter les manières d'apprendre préférées de l'étudiant.
- S'assurer que les étudiants possèdent les outils méthodologiques nécessaires à la réalisation de leur projet.

Poursuivre les travaux d'amélioration du questionnaire sur les besoins de support à l'apprentissage de la recherche à distance en travaillant sur les qualités d'exhaustivité et d'univocité des énoncés décrivant les comportements de support, notamment en y insérant les comportements supplémentaires suggérés par nos répondants incitant entre autres les superviseurs à faciliter le développement d'habiletés, de compétences et d'autonomie, à amener l'étudiant à se questionner sur le sens de son projet, à lui conseiller des lectures particulières et des ressources particulières, à réaliser des lectures personnelles pour se préparer à réagir sur certains aspects du contenu et finalement à assister l'étudiant lors de la rédaction d'articles de publication, et de communications dans les congrès ou colloques pour permettre l'actualisation et le partage de la recherche.

Instaurer une pratique systématique d'évaluation des besoins en support à l'apprentissage de la recherche à distance auprès des étudiants ayant complété des activités d'apprentissage de la recherche.

S'intéresser à réaliser des analyses équivalentes sur les programmes d'études sur campus où il existe sans doute des parallèles qui restent à faire.

### Références

- ABEL, B., *The Utilisation of Peer Helpers in Distance Education Learner Support System*, Mémoire de maîtrise, Université de Guelph, Faculty of Graduate Studies, 1994.
- BEST, W.J. et KAHN, J.V., *Research in Education*, Eight Edition, Allyn and Bacon, 1998.
- BOURDAGES, Louise, *La persistance au doctorat, une histoire de sens*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1996.
- BURGE, Elisabeth, HOWARD, J.L. et IRONSDIE, D.J., *Mediation in Distance Learning : An Investigation of the Role of Tutoring*, Rapport IR 015 291, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (Ontario), 1991.
- CARNWELL, R., « *Approaches to study and the impact on the need for support and guidance in distance learning* », dans *Open Learning*, vol. 15, no 2, 2000, p. 123-140.
- CHARLEBOIS-REFAE, Nicole, *Analyse de besoins de support à l'apprentissage de la recherche à distance*, Essai de maîtrise en formation à distance, Québec : Télé-université, 2003.
- CHARLEBOIS-REFAE, Nicole, *Organisation pédagogique des programmes d'études supérieures à distance*, Rapport de travaux pratiques, Télé-université, Diplôme d'études supérieures spécialisées en formation à distance, non publié.
- DALE, S., « The three L's : librairies, littérature and learning », dans *Teaching at Distance*, vol. 22, p. 72-75.
- DEEM, R. et BREHONY, K.J., « Doctoral students' access to research cultures - are some more equal than others? », dans *Studies in Higher Education*, vol. 25, no 2, 2000, p. 149-165.
- DESCHÈNES, André-Jacques, GAGNÉ, Pierre, BILODEAU, Hélène, DALLAIRE, Suzanne et BOURDAGES, Louise, « Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans les cours universitaires à distance : le point de vue des concepteurs », dans *Revue de l'éducation à distance*, vol. 16, no 1, 2001, p. 1-31.
- DESCHÈNES, André-Jacques et PAQUETTE, Danielle, *Programme de formation continue des enseignants (Première année)*, Cahier d'étude, Québec, Centre Romand d'Enseignement à Distance et Télé-université, 1996.
- DESCHÈNES, André-Jacques, « Guide pour la réalisation d'un projet de recherche », dans *Travaux pratiques, manuel d'apprentissage*, texte R3, Sainte-Foy (Québec), 1993.
- DESCHÈNES, André-Jacques, « L'encadrement-programme aux études supérieures en formation à distance à la Télé-université », dans *Revue de l'éducation à distance*, vol. 16, no 2, 2001, p. 1-22.
- DESCHÈNES, André-Jacques, et LEBEL, Céline, « La conception du support à l'apprentissage dans les activités de formation à distance », dans *Introduction à la formation à distance, EDU 1600*, sous la direction d'André-Jacques Deschênes, Québec (Québec), Télé-université, 1994, p. 3-42.
- FLAVELL, John H., « Metacognition and cognitive monitoring. A new era of cognitive-developmental inquiry », dans *American Psychologist*, vol. 34, no 10, 1979, p. 906-911.
- GAGNÉ, Pierre, BÉGIN, Jean, LAFERRIÈRE, Lise, LÉVEILLÉ, Pascale et PROVENCHER, Louise, « L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants? », dans *DistanceS*, vol. 5, no 1, 2000, p. 51-83.
- LAPOINTE, Jacques Jean, *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation. Une approche systémique*, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec, 1995.
- LAVERTY, J.R., « The development of distance postgraduate degree programs », dans *Distance Education*, vol. 9, no 2, 1988, p. 202-224.
- LEBEL, Céline, *L'autonomie de l'étudiant à distance : représentation discursive de tuteurs*, Thèse de Ph.D., Université de Montréal, Montréal (Québec), 1993.
- McNALLY, Elisabeth, *L'organisation pédagogique des études supérieures à distances, Rapport de projet personnel (EDU 6403), Diplôme d'études supérieures spécialisées en formation à distance*, Sainte-Foy (Québec), Télé-université, non publié.
- MUNRO, Jane Southwell, *Presence at Distance : The Educator-Learner Relationship in Distance Learning*, The Pennsylvania State University, ACSDE Research Monograph no 16, 1998.
- PHILLIPS, E., « Supervising postgraduate at distance », dans *Teaching at a Distance*, vol. 26, 1985, p. 23-31.
- SHIN, Namin, « Beyond interaction : The relational construct of transactional presence », dans *Open Learning*, vol. 17, no 2, 2001, p. 121-137.
- SLAVIN, R.E., *Research Methods in Education*, second edition, Boston (MA), Allyn & Bacon, 1992.
- SWENSON, C.D., « Graduate degree program and distance education », dans *New Direction for Adult and Continuing Education*, no 67, San Francisco : Jossey-Bass, 1995.
- VISSER, Lya et VISSER, Yusra Laila, « Perceived and actual student support needs in distance education », dans *Quarterly Review of Distance Education*, vol. 1, no 2, 2000, p. 109-117.

### Annexe 1

#### 37 comportements de support à l'apprentissage de la recherche à distance

- C1 : S'assure que l'étudiant possède les outils nécessaires à chacune des étapes de son projet
- C2 : S'assure que les objectifs de l'étudiant sont clairs et précis
- C3 : Aide l'étudiant à identifier ses connaissances préalables
- C4 : Permet à l'étudiant d'améliorer son travail après rétroaction
- C5 : Suscite chez l'étudiant la réflexion et le questionnement
- C6 : Assure un démarrage sans perte de temps
- C7 : Est directif sur le plan de la planification
- C8 : Assure un suivi de la planification de l'étudiant
- C9 : Négocie avec l'étudiant son choix d'activités cognitives à réaliser
- C10 : Organise des moments de contact avec les pairs à distance
- C11 : Choisit des moyens de communication accessibles à l'étudiant et avec lesquels ce dernier se sent à l'aise
- C12 : Négocie un calendrier de contacts entre professeur et étudiant
- C13 : Aide l'étudiant à choisir les stratégies appropriées de traitement des informations en fonction de l'utilisation que l'apprenant veut faire de ces informations dans son projet
- C14 : Encourage l'étudiant à prévoir les étapes à suivre
- C15 : Amène l'étudiant à estimer ses chances de réussite
- C16 : Aide l'étudiant à estimer le temps nécessaire et sa répartition
- C17 : Amène l'étudiant à prendre conscience de ses progrès et résultats
- C18 : Aide l'étudiant à évaluer la qualité et l'efficacité des activités cognitives sélectionnées
- C19 : Encourage l'étudiant à anticiper des alternatives de solutions et les résultats escomptés
- C20 : Encourage l'étudiant à rechercher l'aide nécessaire
- C21 : Aide l'étudiant à exprimer ses difficultés affectives
- C22 : Démontre de la disponibilité
- C23 : Respecte l'échéancier établi par l'étudiant
- C24 : Est à l'écoute pour identifier les difficultés de l'étudiant
- C25 : Possède un esprit ouvert
- C26 : Propose des activités qui portent sur l'aspect affectif de l'apprentissage
- C27 : Respecte les manières d'apprendre préférées par l'étudiant
- C28 : Réagit aux manifestations affectives de l'étudiant
- C29 : Prend régulièrement des nouvelles de l'étudiant
- C30 : Communique rapidement des rétroactions détaillées, claires et précises sur les travaux de l'étudiant
- C31 : Répond clairement et rapidement aux questions de l'étudiant
- C32 : Offre à l'étudiant l'occasion de discuter ouvertement de sa motivation pour son projet avant l'inscription au cours
- C33 : Dans l'évaluation, met de l'importance sur la qualité des productions de l'étudiant dans son projet
- C34 : Dans l'évaluation, met de l'importance sur les qualités de chercheur acquises par l'étudiant
- C35 : Encourage le développement des habiletés nécessaires à l'application du processus d'apprentissage



C36 : Aide l'étudiant à choisir un sujet de recherche correspondant à sa motivation et à ses intérêts

C37 : Suggère des pistes de solution efficaces en utilisant les propositions de l'étudiant

### COMMENTAIRES

Nous vous invitons à **réagir** à cet article. Votre commentaire sera publié afin de poursuivre la réflexion et susciter l'échange.