

**ARTICLES/ARTICLES**

---

## **Le Support à L'Étudiant en Enseignement à Distance**

*Céline Lebel*

---

### **Résumé**

Depuis les débuts de l'enseignement à distance, les besoins de support des étudiants n'ont jamais été remis en cause. A cet égard, diverses formules d'encadrement ont été préconisées et de nombreuses technologies ont été expérimentées.

Indépendamment des formules d'encadrement reconnues, le présent article propose une définition du support à l'étudiant en enseignement à distance, et précise le contenu des interventions de support, c'est-à-dire sur quoi elles portent et quels sont les plans sur lesquels elles peuvent s'exercer.

L'auteure démontre également comment les différents types d'interventions peuvent contribuer à atteindre les deux buts du support à l'étudiant: l'atteinte des objectifs de l'activité de formation et le développement de l'autonomie de l'étudiant.

### **Abstract**

Since distance education first started, the needs for student support have never been reconsidered. In this regard, various frameworks have been recommended and many technological methods have been tried.

Independently from the recognized formats, the present article proposes a definition of student support in distance education and defines the content of support interventions, that is, their nature and the scope of their application.

The author also shows how different types of intervention can contribute to reaching the two goals of student support: realizing instructional objectives and developing student independence.

**Note:** Dans ce texte, le générique masculin est utilisé sans discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

## Introduction

Depuis les débuts de l'enseignement à distance, s'il est une réalité reconnue et acceptée par tous, c'est bien celle du support à l'étudiant. Les principaux auteurs en enseignement à distance<sup>1</sup> font tous état de l'importance d'aider et d'accompagner les étudiants dans leur démarche d'apprentissage.

Nous relevons cependant, dans leurs écrits, deux constantes:

1. tous accordent beaucoup d'importance aux besoins de support des étudiants, et confient des fonctions de support tantôt aux activités d'apprentissage, tantôt aux personnes-ressources (appelées généralement "tuteurs"), tantôt aux médias, sans vue d'ensemble sur toutes les interventions possibles; et
2. une fois constatés les besoins de support en général, les auteurs susmentionnés s'intéressent ensuite aux moyens d'assurer ledit support: activités d'apprentissage, rencontres, utilisation du téléphone, de la téléconférence, de la télévision, de la vidéoconférence, du courrier (électronique ou non), de la micro-informatique, de la téléconférence assistée par ordinateur, du vidéotexte, des cassettes audio. Habituellement, ces moyens se retrouvent sous l'appellation "formules d'encadrement," c'est-à-dire le dispositif plus ou moins élaboré de ressources mises par une institution à la disposition d'un étudiant pour faciliter sa démarche (Abrioux, 1985).

Le présent texte ne traitera pas de ce que les institutions mettent en place pour offrir un support à l'étudiant, mais se concentrera plutôt sur le contenu des diverses interventions de support, en tentant de répondre aux questions suivantes:

- Qu'est-ce que le support à l'étudiant? Quels sont ses buts?
- Sur quel(s) plan(s) peut-il s'exercer?
- Quelles sont les types d'interventions qui peuvent le mieux contribuer à atteindre les buts du support à l'étudiant?

## Le support à l'étudiant

Dans ce texte, la définition opérationnelle du support à l'étudiant que nous proposons est la suivante:

Le support à l'étudiant 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.

Cette définition contient deux buts du support à l'étudiant qui rejoignent ceux de la plupart des auteurs susmentionnés, soit:

1. l'atteinte des objectifs de l'activité de formation, et
2. le développement de l'autonomie de l'étudiant.

Pour ce qui est de l'autonomie, il est reconnu que le système d'enseignement à distance en exige beaucoup de l'étudiant (Henri & Kaye, 1985; Henri & Lescop, 1988; Hostler, 1986). Deschênes (1989) fait toutefois remarquer que l'utilisation du terme autonomie renvoie à des conceptions fort diverses et pose, de ce fait, un certain nombre de difficultés.

Selon Deschênes, Bourdages, Lebel, et Michaud (1989a),

L'autonomie n'est pas, comme le prétendent Garrison et Baynton (1987), la "liberté" de choisir ses objectifs d'apprentissage, ses activités d'apprentissages et ses méthodes d'évaluation.... Elle repose davantage sur le fait que *l'étudiant assume, à quelque degré que ce soit, la prise en charge du déroulement de son activité de formation*. Par rapport aux objectifs, ce peut être non seulement de choisir ses objectifs d'apprentissage, mais aussi de *se situer par rapport à des objectifs d'apprentissage définis à l'avance par le concepteur, d'évaluer le degré d'atteinte des objectifs visés, d'ordonner des objectifs d'apprentissage, etc.* Pour ce faire, l'étudiant doit posséder des *connaissances* sur le rôle des *objectifs d'apprentissage* dans une situation d'enseignement, sur la *façon de se fixer des objectifs d'apprentissage, de les évaluer et de les réajuster*.

L'autonomie exige donc un minimum de connaissances et d'habiletés que tous les étudiants, même adultes, n'ont pas nécessairement développées. Il n'est pas assuré en effet que tous les individus ont appris comment apprendre et on observe souvent que plusieurs adultes se sentent inadéquats devant une tâche cognitive (Hostler, 1986). En conséquence, si l'on veut supporter la démarche autonome des étudiants, il importe de leur fournir des moyens leur permettant d'exercer une gestion efficace de leurs tâches cognitives.

Un troisième but apparaît fréquemment dans les écrits en enseignement à distance, comme le rapporte Abrioux (1985):

- minimiser les effets négatifs de l'isolement et du manque de contact personnel de l'étudiant à domicile.

Avant de traiter de ce but comme tel, nous emprunterons à Masson (1987) la description des contextes de l'enseignement à distance et de l'enseignement sur campus, où il ne retient que les caractéristiques qui impliquent des dimensions psychologiques et sociales. Cela devrait nous aider à bien saisir la situation de l'étudiant à distance par rapport à celui sur campus.

Masson écrit:

Dans une institution de formation à distance, l'étudiant est surtout appelé à *travailler seul chez lui*, dans l'atmosphère qui lui est familière. Il aura parfois des ateliers où il *rencontrera un nombre restreint de personnes*. Il lui sera parfois possible de *travailler en petites équipes* de deux ou trois personnes. L'enseignement se fera en grande partie, sinon en totalité, à l'aide de *documents imprimés* (une analyse du matériel pédagogique a démontré qu'à la Télé-université, un étudiant consacrait 90% de son temps à la lecture et à l'écriture). A peu près *jamais* l'étudiant n'aura à faire de *comptes rendus oraux* de son travail, encore moins de comptes rendus oraux devant un auditoire. L'étudiant aura lui-même à *gérer son temps, son rythme d'étude, à développer, en partie du moins, sa propre démarche d'apprentissage...*

L'éloignement, dans ce contexte, n'a pas pour seule conséquence d'éliminer les contacts avec le professeur. L'étudiant à distance se voit aussi privé de contact avec l'environnement traditionnel; l'accès aux bibliothèques et aux services connexes, les échanges entre étudiants, la participation aux activités para-académiques, les consultations ponctuelles avec les membres du corps enseignant, les échanges avec la communauté scientifique (spécialement à l'université) ne sont pas des prérogatives dont l'étudiant à distance peut aisément se prévaloir. (Le savoir à domicile, pp. 10-11).

Dans une institution *campus*, l'étudiant est appelé à *quitter son domicile* pour se rendre dans un nouvel environnement à la fois physique et social.

Il appartient à un *groupe de quinze, trente, parfois même soixante ou quatre-vingts étudiants* qui suivront ensemble un cours. L'enseignement est en grande partie, parfois presque en totalité sur un *mode oral*. L'étudiant aura sans doute à faire, à quelques reprises, des *exposés oraux* et parfois même devant un auditoire. Il aura aussi à *rendre compte de son travail à l'enseignant*, et ce, de vive voix. Il partagera avec ses collègues des

expériences qui leur seront communes. *Le rythme de travail sera habituellement celui du groupe* et il sera géré par l'enseignant responsable. De plus, l'université sur campus lui offrira une variété de divertissements, de possibilités de rencontre.

Il convient de faire remarquer ici que très rares sont les caractéristiques de ces deux contextes qui touchent directement la qualité de l'apprentissage, de l'acquisition des connaissances, si ce n'est que sur campus, l'étudiant peut avoir accès à des bibliothèques et participer à des échanges avec la communauté scientifique. Les documents écrits que fournissent les institutions d'enseignement à distance à leurs étudiants sont généralement assez complets pour que les recherches en bibliothèque soient minimisées. De plus, la télévision éducative donne souvent accès à des conférences, échanges, entrevues données par les membres des communautés scientifiques, et les abonnements aux périodiques spécialisés sont toujours possibles.

Devant cette constatation, on peut se demander si on ne devrait pas, dans le contexte de l'enseignement à distance, exploiter au maximum les effets positifs de la distance plutôt que de mettre l'accent sur les effets négatifs de l'isolement. Un étudiant à distance est, dans la majorité des cas, un adulte qui n'a pas nécessairement besoin de l'environnement campus pour acquérir des connaissances et atteindre ses objectifs de formation. On peut penser que l'activité de formation qu'il a choisie ne deviendra pas le cœur de son existence, car elle fait partie d'un ensemble d'activités qu'il a déjà. Cet étudiant recevra probablement des documents pédagogiques qui lui resteront, auxquels il pourra référer au besoin. Il aura droit à des services de support personnalisés, au moment où il en aura besoin, et il atteindra éventuellement une autonomie cognitive transférable dans des activités intellectuelles subséquentes.

Nous pouvons donc dire que si les deux premiers buts sont atteints, soient l'atteinte des objectifs de l'activité de formation et le développement de l'autonomie de l'étudiant, les effets négatifs de la distance et de l'isolement disparaîtront et que, de ce fait, le troisième but n'aura pas lieu d'exister. Nous irions même jusqu'à prétendre que ce sont les concepteurs de cours et les formateurs qui engagent le combat contre un isolement mythique, au lieu de maximiser les effets positifs de la distance dont ils ne sont pas encore convaincus. Ces observations nous conduisent donc à ne pas retenir de troisième but au support à l'étudiant, et à nous en tenir aux deux premiers.

### **Les plans sur lesquels peut s'exercer le support à l'étudiant**

En classant les informations recensées dans les écrits des auteurs susmentionnés, nous en sommes arrivée à dégager que le support à l'étudiant pouvait s'exercer sur quatre plans:

1. le support à l'étudiant sur le plan cognitif,
2. le support à l'étudiant sur le plan affectif,
3. le support à l'étudiant sur le plan motivationnel,
4. le support à l'étudiant sur le plan métacognitif.

### **Le support à l'étudiant sur le plan cognitif**

Le support sur le plan cognitif est celui qui vise le traitement d'informations concernant un domaine conceptuel ou encore des aspects méthodologiques ou administratifs.

Le support à l'étudiant qui concerne le domaine conceptuel porte sur la discipline ou le domaine de connaissances de l'activité de formation.

Le support de type méthodologique est celui qui permet à l'étudiant d'acquérir, de pratiquer ou d'améliorer une stratégie de type cognitif. Les interventions de support sur le plan méthodologique portent donc sur le développement de capacités et d'habiletés intellectuelles, afin que l'étudiant sache comment faire les travaux ou les activités qui lui sont proposés.

Le support à l'étudiant qui touche les aspects administratifs est celui qui permet à un étudiant de connaître l'institution qu'il fréquente, ses règles et procédures administratives; la structure des programmes, les coordonnées et les heures de disponibilité des personnes-ressources mises à sa disposition; les localisations et heures d'ouverture des différents services auxquels il a accès.

Ces interventions, selon Deschênes, Bourdages, Lebel, et Michaud (1989b) s'inspirant de Fortin et Rousseau (1989), visent soit:

- *l'encodage*, c'est-à-dire le processus qui permet de mettre certaines informations dans la mémoire à long terme;
- *le maintien* de ces informations en mémoire;
- *la récupération* de ces informations en mémoire à long terme pour en réactiver le contenu dans la mémoire à court terme; et
- *l'application* qui se fait par *le transfert*, c'est-à-dire l'utilisation de ce que l'on vient d'acquérir dans une situation donnée (concept, théorie, modèle) pour expliquer ou comprendre une situation nouvelle ou différente; ou *la généralisation* qui permet de dégager des lois, des principes plus généraux à partir de concepts ou d'exemples.

### **Le support à l'étudiant sur le plan affectif**

Le support sur le plan affectif touche les émotions et les états d'âme (Schulz, 1985), les préférences, les attractions, les aversions qui guideraient le choix et le rejet de l'information suivant les attitudes que le sujet éprouve vis-à-vis des objets, des personnes ou événements rapportés dans un texte (Denhière & Le Ny, 1980; Langevin, 1983). Les travaux de Denhière, Le Ny et Langevin traitent surtout de l'organisation des informations en mémoire; nous en déduisons que leurs recherches peuvent tout aussi bien s'appliquer à des informations transmises par un texte, un tuteur ou une émission de télévision, par exemple.

### **Le support à l'étudiant sur le plan motivationnel**

Il est reconnu, en psychologie, que la motivation concerne la mobilisation de l'énergie pour faire quelque chose ou encore l'intervention d'un tiers pour stimuler, aiguillonner, réveiller la motivation (l'énergie, l'intérêt) chez une personne (English & English, 1976). La motivation peut se décrire comme l'état interne qui active le comportement et lui donne une direction (Leahey, 1989) ou encore le "pourquoi les individus pensent, ressentent, se comportent de telle ou telle façon" (Santrock, 1988) et non le "comment."

Nous retenons comme particulièrement applicable à nos fins le modèle suivant que Boivin (1986, 1989) donne de la motivation:

La motivation, à partir des auteurs en la matière, se conçoit comme facteur:

1. d'activation, de mobilisation globale, indéterminée, de l'organisme;
2. de son orientation vers un but précis;
3. de la mise en train de comportements électifs vers ce but;
4. du contrôle de l'intensité d'énergie pour effectuer ces comportements et les maintenir malgré les difficultés, les délais et les inconvénients;
5. d'arrêt lorsque le but est atteint.

Selon ce modèle, toute intervention de support portant sur l'une ou l'autre de ces étapes pourrait être qualifiée d'intervention d'ordre motivationnel.

### **Le support à l'étudiant sur le plan métacognitif**

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

- la diversité des objectifs possibles dans une démarche cognitive;
- les différences inter- et intra-individuelles des personnes (y compris lui-même);
- les différences entre les diverses tâches cognitives en termes d'exigences;
- les stratégies à utiliser pour progresser vers l'objectif visé de même que pour planifier, contrôler et évaluer l'efficacité de sa démarche.

Le support sur le plan métacognitif touche également le processus d'auto-régulation, c'est-à-dire la planification de l'ensemble (objectifs, stratégies, tâches, temps), l'activation des stratégies nécessaires, le contrôle et la vérification (Pinard, 1987).

Le support sur le plan métacognitif porte aussi sur la prise de conscience et/ou le traitement de l'état affectif de l'étudiant vis-à-vis l'un ou l'autre des aspects de la tâche cognitive et sur la prise de conscience des intérêts de l'étudiant en relation avec la tâche cognitive; de son désir, de sa volonté d'entreprendre ou de poursuivre une tâche cognitive, et sur l'ajustement de ces aspects motivationnels en rapport avec la tâche cognitive (Deschênes, Bourdages, Lebel, & Michaud, 1989b).

Enfin, le support sur le plan métacognitif aide l'étudiant à porter un jugement sur ses réactions affectives en relation avec une tâche cognitive, et sur son désir, sa volonté ou son intérêt vis-à-vis une telle tâche (Deschênes, Bourdages, Lebel, & Michaud, 1989b).

Il va de soi que les interventions sur tel ou tel plan peuvent avoir un effet sur un autre plan. Par exemple, l'amélioration d'une stratégie de type cognitif peut avoir des influences aux plans affectif et motivationnel, alors que la prise de conscience de cette amélioration est de type métacognitif.

En conclusion, le support à l'étudiant peut s'exercer sur quatre différents plans qui demeurent interconnectés, interreliés et qu'on doit, par conséquent, éviter de cloisonner.

Voyons maintenant les types d'intervention qui peuvent le mieux contribuer à atteindre les buts du support à l'étudiant.

### **Types d'intervention en fonction des buts**

Nous avons vu précédemment que les auteurs en enseignement à distance jugent qu'il est nécessaire d'aider l'étudiant:

- à atteindre les objectifs de son activité de formation,
- à développer son autonomie.

Nous reprendrons donc les plans sur lesquels s'exercent les interventions de support, afin de voir pourquoi lesdites interventions peuvent contribuer à l'atteinte de l'un ou l'autre de ces buts.

## L'atteinte des objectifs de l'activité de formation

### *Le support sur le plan cognitif dans le domaine conceptuel*

La plupart des auteurs que nous avons consultés en enseignement à distance insistent sur l'importance d'apporter un soutien à la démarche de l'étudiant, par la diffusion d'un matériel didactique et la mise en place d'un environnement pédagogique approprié (Henri & Kaye, 1985), dans le but d'acquérir des connaissances dans le domaine disciplinaire concerné. Selon les approches qu'ils préconisent, les auteurs parleront alors d'éclatement de la fonction enseignement (Henri & Kaye, 1985), de conversation didactique guidée (Holmberg, 1983), d'activités mathémagéniques (Rothkopf, 1970), d'apprentissage centré sur l'étudiant (Ljoså & Sandvold, 1983; Moore, 1977; Farnes, 1976; Fales & Burge, 1984), et proposeront divers moyens d'aider l'étudiant à atteindre les objectifs de l'activité de formation: activités d'apprentissage, disponibilité du tuteur, contacts avec le professeur ou le concepteur, regroupements d'étudiants, utilisation de technologies, ainsi de suite.

Nous (Deschênes, Bourdages, Lebel, & Michaud, 1989b) avons dégagé les objectifs que visent ces interventions de support, quels que soient les moyens utilisés:

- inciter l'étudiant à utiliser ses connaissances antérieures pour enrichir le contenu d'un concept;
- permettre à l'étudiant de retrouver dans un texte les idées importantes et les relations qui les unissent;
- aider l'étudiant à centrer son attention sur un concept précis ou un ensemble de concepts;
- aider l'étudiant à retrouver dans ses connaissances ou expériences antérieures des concepts ou des situations en relation avec les informations qu'on veut lui présenter;
- l'aider à faire état de ses connaissances;
- l'inciter à utiliser un concept, une théorie, un modèle que l'on vient d'acquérir dans une situation donnée ou de façon théorique pour expliquer ou comprendre une situation nouvelle ou différente;
- lui demander de dégager des lois, des principes plus généraux à partir de concepts ou d'exemples.

### *Le support sur le plan cognitif de type méthodologique*

Il nous apparaît évident que les interventions de type méthodologique sont tout à fait appropriées pour l'atteinte des objectifs d'une activité de formation. En effet, si l'étudiant manifeste de graves lacunes dans les stratégies de type cognitif, s'il ne sait ni comment faire les travaux et/ou les activités qui

lui sont proposés, ou encore si les stratégies qu'il possède déjà sont susceptibles d'amélioration, toute intervention pour l'aider dans ce sens ne pourra que lui être bénéfique.

Il nous a été donné de constater que les adultes qui reviennent aux études après une longue période d'absence du monde éducatif, peuvent connaître des difficultés d'ordre méthodologique: soit que les stratégies déjà acquises plusieurs années auparavant aient été oubliées, soit qu'elles soient maintenant inadéquates et parfois même dépassées. Des interventions visant la récupération ou l'amélioration seraient ici appropriées. De même, le transfert d'habiletés intellectuelles acquises dans une autre situation (participation à des comités, à des activités bénévoles, par exemple), n'apparaît pas toujours évident à ces personnes.

Certains auteurs allèguent que les interventions de type méthodologique devraient aider l'étudiant à mieux travailler en lui fournissant des directives quant à la manière d'étudier (Bååth, 1979; Duchastel, 1983), de structurer ses efforts (Duchastel, 1983), de s'entraîner à l'autoquestionnement (Howard, 1985), afin de remédier à ses faiblesses et l'aider à se préparer à l'examen final (Holmberg, 1976).

Aider l'étudiant à prendre connaissance du matériel et à le comprendre (Abrioux, 1985; Henri & Kaye, 1985), expliquer la démarche pédagogique et le mode d'évaluation (Abrioux, 1985) tout cela fait également partie des interventions de support sur le plan méthodologique, et favorisera l'atteinte des objectifs de l'activité de formation.

Enfin, les auteurs parlent beaucoup des méthodes de travail individuelles sur lesquelles, selon eux, une intervention devrait être faite (Holmberg 1976 cité par Watters, 1984; Robinson, 1981; Flinck, 1978; Kaye, 1982).

### ***Le support sur le plan cognitif de type administratif***

Les auteurs en enseignement à distance font peu mention des interventions de support de type administratif. Nous croyons néanmoins que des interventions susceptibles d'alléger certaines difficultés ou de résoudre certains problèmes que peuvent rencontrer les étudiants (procédures difficiles à comprendre, à retrouver, particularités d'inscription, etc.), pourraient éviter qu'un étudiant abandonne son activité de formation. L'étudiant qui sait comment utiliser son tuteur, qui connaît les facettes administratives des séances d'examen ou de l'envoi de ses travaux aura probablement plus de facilités à atteindre les objectifs de son activité de formation.

### ***Le support sur le plan affectif***

Les émotions négatives et les blocages ne sont pas sans avoir d'impact sur l'atteinte des objectifs de l'activité de formation. Une intervention de type métacognitif, pour favoriser une prise de conscience de la situation pourrait amener l'étudiant à régler ce genre de problèmes d'ordre affectif.

Lorsque les informations nouvelles présentées dans une activité de formation viennent en conflit avec les attitudes, les valeurs d'un étudiant, il peut arriver que ce dernier rejette lesdites informations et qu'il éprouve, par conséquent, des difficultés à atteindre les objectifs de l'activité de formation. Cette situation risque de se produire fréquemment lorsque les étudiants sont des adultes qui ont déjà acquis des connaissances ou qui ont vécu des expériences en relation avec les nouvelles connaissances qui sont à la base de l'activité de formation.

De plus, il convient de rappeler ici la peur qu'éprouvent certaines personnes face aux nouvelles technologies, ou encore la gêne qu'ils éprouvent, par exemple, de ne pouvoir se servir de l'informatique lorsque leurs propres enfants, souventes fois, se sont familiarisés avec cette technologie avec une rapidité déconcertante!

### ***Le support sur le plan motivationnel***

La plupart des auteurs en enseignement à distance insistent sur le besoin de maintenir la motivation de l'étudiant, qui, contrairement à l'étudiant sur campus, ne bénéficie pas de la présence physique d'un professeur et de pairs, et n'a pas l'obligation de se rendre régulièrement en classe pour entretenir son rythme d'études.

Dans ce contexte d'enseignement à distance, Jenkins (1985) par exemple, croit qu'on doit exercer une pression sur l'étudiant pour l'amener à être attentif et actif, maintenir son rythme de travail et sa motivation. Paine (1983) parle de stimulation, Duchastel (1983) d'encouragement, Abrioux (1985) de persévérance. De plus, selon Bââth et Wangdahl (1976), ces interventions doivent se faire de façon personnelle et dans un bref délai, sinon l'effet de motivation est perdu.

En reprenant le modèle de Boivin, on s'aperçoit que les interventions de type motivationnel peuvent se situer à divers moments de la démarche d'un étudiant. Dans un premier temps, non seulement est-il souhaitable que l'étudiant soit stimulé et intéressé, mais encore faut-il qu'il se mette en branle et qu'il passe à l'action. On pourrait parler ici d'interventions à faire rapidement, au début de l'activité de formation, comme le souhaitent Bââth et Wangdahl (1976). Les activités de démarrage (rencontres en face à face, contacts téléphoniques, activité proposée dans les documents écrits) sont des

exemples de ce type d'interventions. Viendraient ensuite les interventions visant le maintien du rythme de travail, l'encouragement à la persévérance, par exemple: rétroaction écrite ou verbale, rencontres qui ponctuent les étapes du cheminement de l'étudiant. Enfin, lorsque l'étudiant a atteint les objectifs de son activité de formation, il peut arriver qu'on doive intervenir pour lui signaler que le but est atteint, et qu'il peut maintenant envisager d'investir son énergie dans une activité subséquente ou nouvelle.

### *Le support sur le plan métacognitif*

Selon Deschênes, Bourdages, Lebel, et Michaud (1988), il est de plus en plus évident que le fait de permettre aux étudiants de prendre conscience de leurs processus cognitifs et de les diriger, ainsi que d'assumer davantage la gestion des situations d'apprentissage, conditionne la qualité de leur apprentissage. Par exemple, il est préférable d'apprendre à l'étudiant à s'autoquestionner que de lui fournir toutes prêtes une série de quelques centaines de questions (Baker & Brown, 1984; Sanacore, 1984; Wittrock, 1981).

Baker et Brown (1984) allèguent qu'un enfant qui est conscient de ce qu'il faut pour remplir une tâche franchira plus adéquatement les étapes pour rencontrer les exigences de la situation d'apprentissage. Si, d'autre part, cet enfant ne connaît pas ses limites comme apprenant et la complexité de la tâche à accomplir, il pourra difficilement prendre les mesures nécessaires pour anticiper un problème ou s'en sortir, se ressaisir. Ces observations devraient également pouvoir s'appliquer à une personne adulte.

On peut penser que l'étudiant qui possède des connaissances sur les personnes (y compris lui-même comme apprenant), sur les objectifs, sur la tâche, sur ses stratégies, et qui est capable de gérer son activité de formation en atteindra plus facilement et plus rapidement les objectifs.

### *Conclusion*

En conclusion, nous pouvons dire que les quatre plans d'interventions que nous proposons, soit des interventions sur les plans cognitif, affectif, motivationnel et métacognitif sont, à des degrés et à des moments divers, efficaces pour aider l'étudiant à atteindre les objectifs de son activité de formation.

### **Le développement de l'autonomie**

Pour l'atteinte de ce but, et dans le même ordre d'idées que Deschênes (1989), cité plus haut, nous proposons que l'intervention de type métacognitif se retrouve au premier plan.

Pour cela, selon Deschênes, Bourdages, Lebel, et Michaud (1989a), il faut rendre explicites à l'étudiant des connaissances portant sur les personnes (y

compris lui-même comme apprenant), les tâches et les stratégies, de telle sorte qu'il puisse prendre des décisions éclairées sur la planification, la régulation et l'évaluation de son activité cognitive. Lorsqu'il s'agit de stratégies, par exemple, il importe de lui faire connaître des techniques de lecture ou d'étude et de lui communiquer quand, comment et pourquoi ces stratégies peuvent lui être utiles. Pressley, Borkowski, et O'Sullivan (1984) ont en effet observé que si on explicite l'utilisation des stratégies, leur maintien et leur généralisation à d'autres situations d'apprentissage sont meilleurs.

Les connaissances métacognitives peuvent être enrichies d'expériences métacognitives. On nomme ainsi toute expérience cognitive ou affective qui accompagne et se rattache à une entreprise intellectuelle quelconque. Ces expériences sont importantes, car elles constituent un feedback interne qui renseigne sur la valeur de sa démarche, alors qu'on est habitué à attendre le feedback externe qui conduira à l'issue fatale: réussite ou échec (Pinard, 1987).

Ces expériences métacognitives deviendront le fondement des processus d'autorégulation (planification d'ensemble, activation des stratégies nécessaires, contrôle et vérification, évaluation) mis en œuvre par un individu dans l'orchestration de ses connaissances au cours d'une démarche cognitive (Pinard, 1987).

Voici deux exemples du processus d'autorégulation:

Baker et Brown (1984) proposent les étapes suivantes d'un processus d'autorégulation en lecture:

- vérifier le résultat obtenu après une tentative pour résoudre le problème;
- planifier la prochaine étape à franchir;
- encadrer, surveiller l'efficacité de toute action entreprise;
- tester, réviser et évaluer ses propres stratégies en lecture.

Pour sa part, Pinard (1987) propose un processus d'autorégulation des stratégies en deux étapes:

- le choix des stratégies portant sur les opérations à faire pour résoudre un problème, qu'il nomme (Executive-1) (comment faire);
- les stratégies portant sur la connaissance que les stratégies choisies sont appropriées en l'occurrence (Executive-2) (pourquoi est-ce la bonne façon de faire).

Si nous replaçons ces concepts dans le contexte de l'enseignement à distance, nous constatons que les auteurs, sans nommer la métacognition, proposent des interventions de type métacognitif pour aider l'étudiant à développer son autonomie.

Ainsi, Abrioux (1985) propose d'aider l'étudiant à s'autodiscipliner et à s'autoformer, et à enrichir sa démarche d'apprentissage. Moore et Poppino (1983) et Henri et Kaye (1985) suggèrent d'aider l'étudiant à "apprendre à apprendre" afin qu'il devienne de moins en moins dépendant de son tuteur, qu'il puisse développer ses compétences en tant qu'apprenant et ses capacités d'autodidacte, et cheminer éventuellement de façon autonome. Kaye (1982) souhaite que les participants puissent développer leur compétence et leur confiance afin qu'ils puissent organiser et planifier leur travail individuel d'étudiant à distance, et organiser leur emploi du temps eux-mêmes.

Holmberg (1976), Paine (1983), Lewis (1984), Duchastel (1983), et Bååth (1979), sont d'avis que l'étudiant devrait être aidé dans l'identification des progrès accomplis et le repérage de ses faiblesses et de ses lacunes, afin qu'il devienne son propre tuteur (Holmberg, 1976).

Une intervention de type métacognitif au début de l'entreprise cognitive de l'étudiant, comme par exemple une activité écrite ou un contact personnel, pourra amener ce dernier à prendre conscience des connaissances métacognitives qu'il possède déjà et de celles qu'il ne possède pas (knowing what you know and what you don't), et également de ce qu'il devrait savoir (knowing what you need to know...) pour entreprendre la tâche adéquatement (Brown, 1980).

Soulignons que la prise de conscience d'une stratégie de réussite nous apparaît tout aussi importante que celle d'une stratégie d'échec, particulièrement chez les adultes qui ont des difficultés à se percevoir comme compétents.

Pour conclure, nous pouvons supposer qu'un étudiant qui possède des connaissances sur la tâche, les objectifs, les personnes; qui est capable de planifier l'ensemble de son entreprise cognitive, d'activer les stratégies nécessaires, de réguler, vérifier et finalement évaluer sa démarche est un étudiant autonome au sens où le souhaitent les auteurs et les concepteurs en enseignement à distance. A partir de cette observation, les interventions de type métacognitif sont plus faciles à concrétiser, et le développement de l'autonomie de l'étudiant nous apparaît réaliste et réalisable.

Pour ce qui est des interventions sur les trois autres plans—cognitif, affectif, et motivationnel—à notre avis, elles amèneront l'étudiant à développer son autonomie si elles se transforment en prise de conscience de sa part, c'est-à-dire en expériences métacognitives.

### Conclusion

Nous avons, dans ce texte, proposé une définition opérationnelle de support à l'étudiant:

Le support à l'étudiant 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.

Le support à l'étudiant vise *deux* et *non trois* buts:

1. atteindre les objectifs de l'activité de formation
2. développer l'autonomie de l'étudiant.

Le support à l'étudiant peut s'exercer sur quatre plans:

1. le plan cognitif,
2. le plan affectif,
3. le plan motivationnel,
4. le plan métacognitif.

Les types d'intervention faites sur tous ces plans aident, à des moments ou des degrés divers, l'étudiant à atteindre les objectifs de son activité de formation. Nous privilégions les interventions de type métacognitif pour aider l'étudiant à développer son autonomie.

En définitive, nous croyons que la distance n'a pas que des effets négatifs; elle a de nombreux effets positifs que les concepteurs et les formateurs auraient avantage à prendre de plus en plus en compte.

Les auteurs en enseignement à distance se sont beaucoup intéressés aux moyens d'assurer le support à l'étudiant. Avant de choisir quelque moyen que ce soit, il nous apparaît important que les buts de support qu'on veut donner et les types d'interventions qu'on veut privilégier soient clairement établis, afin qu'un agencement et une intégration des ressources se fassent et que les ressources mises à la disposition d'un étudiant contribuent efficacement à faciliter sa démarche de formation. Cette opération devrait également permettre d'éliminer la confusion qui semble régner entre le support à l'étudiant et les formules, les moyens, et les réseaux d'encadrement.

### Note

1. Voir à ce sujet Bååth et Wangdhal (1976), Holmberg (1976), Flinck (1978), Bååth (1979), Robinson (1981), Kaye (1982), Duchastel (1983), Paine (1983), Watters (1984), Abrioux (1985), Henri et Kaye (1985), Howard (1985) et Jenkins (1985).

## Références

- Abrioux, D. (1985). Les formules d'encadrement. *Le savoir à domicile* (pp. 179–203). Québec: Les Presses de l'Université du Québec, Télé-université.
- Bååth, J. A. (1979). *Correspondence education in the light of a number of contemporary teaching models*. Malmö: LiberHermods.
- Bååth, J. A., & Wangdhal, A. (1976). *The tutor as an agent of motivation in correspondence education* (Pedagogical Reports, No. 8). Lund: University of Lund, Department of Education.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353–394). New York: Longmans.
- Boivin, L. -H. (1986). *Notes de cours*. Québec: Université Laval.
- Boivin, L. -H. (1989). Communication personnelle.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453–479). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Denhière, G., & Le Ny, J. F. (1980). Relative importance of meaningful units in comprehension and recall of narratives by children and adults. *Poetics. Special Issue: Story Comprehension*, 9, 147–161.
- Deschênes, A. J. (1989, juin). *Autonomie et enseignement à distance auprès des adultes*. Communication présentée au Congrès de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes, Québec, Télé-université.
- Deschênes, A. J., Bourdages, L., Lebel, C., & Michaud, B. (1989a, mai). *Des activités cognitives et métacognitives conçues pour développer l'autonomie des étudiants adultes dans un cours en enseignement à distance*. Communication présentée au 56<sup>e</sup> Congrès de l'Acfas, Montréal.
- Deschênes, A. J., Bourdages, L., Lebel, C., & Michaud, B. (1989b). *Critères de classification des activités d'apprentissage dans les cours de la Télé-université*. Document de travail. Québec: Télé-université.
- Deschênes, A. J., Bourdages, L., Lebel, C., & Michaud, B. (1988). A propos des activités d'apprentissage pour faciliter l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits. *Revue de l'enseignement à distance*, III(2), 97–114.
- Duchastel, P. (1983). Toward the ideal study guide: An exploration of the functions and components of study guides. *British Journal of Educational Psychology*, 1(3), 216–231.
- English, H. B., & English, A. C. (1976). *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms*. New York: David McKay.

- Fales, A. W., & Burge, E. J. (1984). Self-direction by design: Self-directed learning in distance course design. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 10(1), 68-78.
- Farnes, N. (1976). An educational technologist looks at student-centred learning. *British Journal of Educational Technology*, 1(7).
- Flinck, R. (1978). *Correspondence education combined with systematic telephone tutoring*. Kristianstad, C.W.K.: Gleenep.
- Fortin, C., & Rousseau, R. (1989). *Psychologie cognitive, une approche de traitement de l'information*. Québec: Les presses de l'Université du Québec.
- Garrison, D. R., & Baynton, M. (1987). Beyond independence in distance education: The concept of control. *American Journal of Distance Education*, 1(3), 3-15.
- Henri, F., & Kaye, A. (1985). Enseignement à distance, apprentissage autonome? *Le savoir à domicile* (pp. 97-144). Québec: Les Presses de l'Université du Québec, Télé-université.
- Henri, F., & Lescop, J. -Y. (1988). *La communication assistée par ordinateur en formation à distance: Vers une stratégie d'implantation de l'innovation* (Notes de recherches). Québec: Télé-université.
- Holmberg, B. (1983). Guided didactic conversation in distance education. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives*. London: Croom Helm.
- Holmberg, B. (1976). *Distance education: A short handbook*. Malmo: Liber-Hermods.
- Hostler, J. (1986). *Student autonomy in adult classes*. Manchester: University of Manchester, Manchester Monographs.
- Howard, D. C. (1985). Reading and study skills and the distance learner. *Distance Education*, 6(2), 169-188.
- Jenkins, J. (1985). *Course development: A manual for editors of distance-teaching materials*. London: International Extension College and Commonwealth Secretariat.
- Kaye, A. (1982). *Les caractéristiques pédagogiques de la formation à distance*. Formation à distance, perspectives et prospectives, Mirabel, Actes du colloque sur la formation à distance.
- Langevin, J. (1983). La mémorisation des textes et les personnes handicapées sur le plan cognitif. *Repères*, 2 (pp. 5-61). Montréal: Université de Montréal.
- Leahey, B. B. (1989). *Psychology* (3rd ed.). Dubuc, IA: Wm. C. Brown.
- Lewis, R. (1984) *How to help learners assess their progress* (Open learning guide 2). London: Council for Educational Technology.

- Ljoså, E., & Sandvold, E. (1983). The student's freedom of choice within the didactical structure of a correspondence course. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives*. London: Croom Helm.
- Masson, J. (1987). La clientèle étudiante et les institutions de formation à distance. *Revue de l'enseignement à distance*, 2(2), 55-64.
- Moore, M. (1977). *On a theory of independent study*. Hagen: Zentrales Institut für Fernstudienforschung, Fernuniversität.
- Moore, D. P., & Poppino, M. A. (1983). *Successful tutoring: A practical guide to adult learning processes*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Paine, N. (1983). *How to write self-assessment questions*. Glasgow: Scottish Council for Educational Technology, Open Learning Papers.
- Pinard, A. (1987). Cognition et métacognition: Les recherches sur le développement de l'intelligence. *Interface*, 8(6), 18-21.
- Pressley, M., Borkowski, J. G., & O'Sullivan, J. (1984). Memory strategy instruction is made of this: Metamemory and durable strategy use. *Educational Psychologist*, 19(2), 94-107.
- Robinson, B. (1981) Support for student learning. *Distance teaching for higher and adult education*. London: Croom Helm.
- Rothkopf, E. Z. (1970). The concept of mathemagenic activities. *Review of Educational Research*, 40(3), 325-326.
- Sanacore, J. (1984). Metacognition and the improvement of reading: Some important links. *Journal of Reading*, 27(8), 706-711.
- Santrock, J. W. (1988). *Psychology. The science of mind and behavior* (2nd ed.). Dubuc, IA: Wm. C. Brown.
- Schulz, R. (1985) Emotion and affect. In J. E. Birrens & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (pp. 531-543). New York: Van Nostrand.
- Watters, J. (1984). *Importance du rôle du tuteur en formation à distance* (Cahiers d'éducation à distance). Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Andragogie.
- Wittrock, M. C. (1981). Neuropsychological and cognitive processes in reading. In F. J. Pirozzolo & M. C. Wittrock (Eds.), *Reading comprehension*. New York: Academic Press.

---

**Céline Lebel** est spécialiste à l'encadrement des étudiants à la Télé-université. Elle détient une maîtrise en psychopédagogie de l'université Laval et poursuit des études de doctorat en technologie éducationnelle à l'université de Montréal. Son expérience en formation des tuteurs et comme étudiante adulte l'a amenée à s'intéresser à tout ce qui concerne le support à l'étudiant en enseignement à distance.