



L'accompagnement à distance : perceptions et usages postpandémiques des tutorats formels et informels pour des étudiants et étudiantes en licence 3 Sciences de l'éducation à distance

Mentoring with Distance Learning: Post-Pandemic Impact on Formal and Informal Tutoring for Students in an Educational Studies Distance Learning Program, *Licence 3 Sciences de l'Éducation*

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n2-08>

Hervé DAGUET^a ✉ Université de Rouen, France

Mis en ligne : 11 octobre 2023

Résumé

Dans cet article nous nous interrogeons sur le concept d'accompagnement pédagogique soit d'un point de vue formel, celui du dispositif mis en place par l'Université, soit d'un point de vue informel, celui du dispositif mis en place entre étudiants et étudiantes sur les réseaux sociaux.

Depuis la crise sanitaire de la COVID-19 et le passage d'une formation légèrement hybridée à une formation totalement à distance, quels sont donc les usages et les représentations de l'accompagnement pour des étudiants et étudiantes de L3?

Mots-clés

Formation à distance, accompagnement, apprentissage formel, apprentissage informel, tutorat par les pairs

Abstract

This paper questions the concept of pedagogical mentoring whether from a formal point of view, i.e., the system set up by the university, or from an informal point of view, as set up between student peers and mediated via social networks.

Since the COVID-19 pandemic and the transition from a slightly hybridized learning to a totally distance learning, what are the uses and representations of the tutoring for L3 students?

Keywords

Distance learning, mentoring, coaching, formal aspects, informal aspects, peer mentoring

(a) Laboratoire CIRNEF.



Introduction

La pandémie de COVID-19 a touché l'ensemble du globe il y a maintenant trois ans. Comme le précisent Karsenti *et al.* (2020) en se fondant sur des chiffres de l'UNESCO (2020), cette crise sanitaire a, de l'enseignement primaire à l'université, affecté 1,5 milliard d'apprenants et apprenantes qui ne pouvaient alors plus se rendre dans leurs établissements respectifs.

Cette situation a mené à des usages massifs des technologies afin d'assurer la continuité pédagogique. Miras et Burrows (2021) évoquent pendant cette période une « injonction à l'innovation » par le numérique, en d'autres termes, ce fut une innovation à marche forcée du numérique. Or, comme le précisait de Landsheere (1979), toute innovation nécessite en principe l'intentionnalité de tous les acteurs. On peut alors de façon générale s'interroger, à l'instar de Carignan *et al.* (2021), sur la durabilité de ces innovations dans une période de postconfinement.

Dans cet article, l'angle d'attaque concernant la thématique postpandémique est l'analyse des usages actuels et des représentations de l'accompagnement pour des étudiants et étudiantes de troisième année de licence à distance.

En effet, le changement notable lié à cette crise sanitaire est le passage, à la suite d'injonctions institutionnelles, d'une formation légèrement hybridée (quelques jours en présence pour des regroupements et une obligation de passer les examens à l'Université de Rouen Normandie) à une formation 100 % à distance.

Cadre théorique

Le cadre théorique choisi pour cet article est celui de l'accompagnement en éducation et en formation. Comme l'indique Langevin (2009), quand on parle d'« accompagnement pédagogique », on met en avant le soutien apporté aux étudiants et étudiantes afin de les aider à réussir leur scolarité.

Paul (2004, 2020), quant à elle, le présente suivant trois axes principaux qui concerneraient le fait :

- de guider, de conseiller ou encore d'orienter;
- de protéger ou de donner du soutien;
- d'initier ou d'éduquer l'individu accompagné.

Elle a construit une typologie qu'elle appelle la « nébuleuse de l'accompagnement » dans laquelle elle dégage sept grandes figures de la personne accompagnante : le tutorat (ou monitorat), le *coaching*, le compagnonnage, le *mentoring* (ou préceptorat), le *counseling*, le parrainage et le *sponsoring*.

Cependant, même si on pourrait probablement trouver des similitudes entre l'accompagnement fourni par le dispositif de formation et hors de ce dispositif avec le *coaching*, c'est plutôt le tutorat sur lequel nous nous sommes focalisé. Baudrit (1999, 2007a) a montré que cette question de l'accompagnement par le tutorat est assez ancienne dans le monde anglo-saxon. C'est toutefois seulement à partir des années 1970 que des chercheuses et chercheurs en éducation français l'ont étudiée.

En effet, même si pour beaucoup de chercheurs et chercheuses le tutorat initialement était plutôt destiné à la formation professionnelle à l'image de Boru (1996) ou Wittorski (1996), le tuteur est alors un salarié qui aura pour charge à la fois d'intégrer l'apprenti dans l'entreprise et de le former.

Au niveau de l'école, Colin-Michaux et Cros (1984) indiquent que le tuteur peut avoir un rôle de facilitateur au « métier d'écolier » et pour de Landsheere (1992), c'est un enseignant ou une enseignante qui va aider spécifiquement à accompagner l'élève ou le groupe d'élèves sur le plan à la fois de leur organisation, de l'acquisition de méthodes d'apprentissage, ou encore de leur socialisation au sein de l'établissement, le but ultime étant de les rendre autonomes.

Ces travaux ont aussi été examinés dans le cadre de la formation à distance. De façon non exhaustive, on peut citer Depover *et al.* (2011), Glikman (2011) ou encore Racette *et al.* (2017) qui montrent comment on peut les adapter à cette situation d'enseignement en ligne, notamment quant au rôle qu'ils peuvent avoir dans ce type de formation où ils permettent de remettre du lien pour pallier la distance. Ces auteurs confirment par exemple ce qu'avait déjà indiqué Denis (2003) quelques années auparavant sur le rôle du tuteur qui peut être lié à l'accueil, l'accompagnement technique, l'aide disciplinaire ou méthodologique, l'apprentissage de l'autorégulation et de la métacognition, l'évaluation et, enfin, le fait que ce soit finalement aux yeux de l'étudiant ou l'étudiante « la personne-ressource attitrée ».

Le tutorat n'est pas uniquement lié à un accompagnement par une personne enseignante ou formatrice. Il peut s'effectuer entre pairs (Baudrit, 2007b). On peut d'ailleurs faire remonter ce type d'accompagnement à la pédagogie traditionnellement dispensée dans les écoles mutuelles du XIX^e siècle (Lesage, 1975). Plus récemment, il a été étudié dans l'enseignement supérieur par Papi (2013; 2014), Papi et Rinaudo (2022) et plus particulièrement Poyet (2022) qui propose une revue de questions portant sur les liens qui peuvent se tisser entre les différents acteurs des dispositifs de formation à distance.

Le contexte de la recherche : l'accompagnement formel et informel au sein de la licence 3^e année de Sciences de l'éducation FORSE Rouen

La licence 3 Sciences de l'éducation à distance au sein du campus numérique FORSE

Au début des années 2000 en France, le ministère de l'Enseignement supérieur a souhaité développer l'offre de formation à distance dans les universités. Il a ainsi aidé financièrement les universités volontaires au travers d'appels d'offres. Comme le précise Thibault (2006), pour bénéficier de ces financements, le dispositif instauré devait au départ posséder trois caractéristiques principales : mettre en place une ingénierie pédagogique, intégrer le numérique hors ligne ou en ligne et, enfin, gérer l'administration d'une plateforme de formation.

C'est dans ce contexte que fut créé le consortium FORSE (Formation et ressources en sciences de l'éducation) qui a réuni les universités de Rouen Normandie, Lyon 2 et du Centre national d'enseignement à distance (CNED) afin de mettre en place des formations à distance dans le supérieur (Savarieau *et al.*, 2021). Pour Wallet (2007), FORSE devait également permettre le développement de pratiques pédagogiques innovantes dans les formations en ligne. À raison d'environ 1 000 inscrits par an, depuis sa création, plus de 20 000 étudiantes et étudiants ont déjà été formés au sein de ce consortium qui propose maintenant des formations allant de la licence 3^e année (L3) au master 2^e année (M2). Les étudiants et étudiantes de la L3 représentent en fonction des années de 70 % à 75 % de l'ensemble des inscrits.

Il faut cependant noter qu'une des spécificités de la L3 Sciences de l'éducation est que pendant longtemps, elle débutait directement en 3^e année. Toute étudiante ou tout étudiant détenteur d'un Bac + 2 pouvait alors s'y inscrire. Depuis cinq ans, les universités françaises proposent pour ce diplôme une formation dès la première année après le baccalauréat. Le campus numérique FORSE prévoit d'ouvrir une L1 et une L2, mais ce n'est pas encore le cas actuellement en 2022-2023.

Présentement, une nouvelle ingénierie pédagogique se met en place pour être totalement opérationnelle en 2023-2024. Elle consiste en une transformation des contenus de cours, moins nombreux, mais médiatisés et accompagnés d'activités en ligne et de webinaires réalisés par des enseignantes et enseignants des universités de Rouen et de Lyon.

Ce modèle n'était pas mis en place entre 2019 et 2022, les cours étant essentiellement des cours classiques PDF d'une centaine de pages et accompagnés d'un dispositif présenté dans la partie suivante.

Le dispositif formel d'accompagnement au sein de la L3 FORSE

Nombre de chercheuses et chercheurs, dont Jacquinet (1993), Jacquinet-Delaunay (2002) ou encore Glikman (2002), ont montré dès le commencement de la mise en place des campus numériques que le simple fait de mettre en ligne des cours ne se suffisait pas en lui-même. En effet, il importe d'instaurer un dispositif qui permette de supplanter l'absence ou la réduction de relations sociales entre les différents acteurs du dispositif. C'est notamment pour cette raison que la dimension liée à l'accompagnement, même si elle est pensée dans l'enseignement en présence (Baudrit, 1999), a été repensée pour être adaptée à l'enseignement à distance. C'est également ce qu'ont fait par exemple Depover et Quintin (2011).

Au sein de la L3 FORSE, le choix a été établi dès le départ pour ne pas mettre en place des tutrices ou tuteurs de type disciplinaire, centrés sur une aide en fonction de chaque discipline enseignée, mais plutôt de type méthodologique, tels qu'ils sont par exemple décrits par Denis (2003) ou plus récemment par Racette *et al.* (2017). Chacun de ces derniers accompagne au quotidien l'étudiant ou l'étudiante à la fois dans son organisation et plus généralement dans son « apprendre à apprendre ». Il a en charge un groupe composé de 20 à 30 étudiants et étudiantes. Cependant, le dispositif d'accompagnement ne se limite pas au tutorat. Comme l'indique Thouroude (2007), il concerne également :

- Des exercices d'entraînement aux examens (EEE). Il s'agit de mettre les étudiants et étudiantes dans une situation réelle d'examens, qui sont en quelque sorte des « examens blancs ». Ils sont évalués de façon formative et ont principalement pour but de permettre aux personnes apprenantes n'ayant pas passé d'examen souvent depuis plus de 10 ans d'anticiper ces futures épreuves, dans tous les sens du terme;
- La possibilité d'entrer en contact avec les rédacteurs ou rédactrices des cours. Initialement, il s'agissait de séances de clavardage, mais progressivement depuis 2010, les classes virtuelles ont été adoptées par les enseignants et enseignantes, tout d'abord, Macromedia Breeze puis Adobe Connect et maintenant Blackboard Collaborate. En dehors de la présentation habituelle des cours par leurs rédacteurs ou rédactrices, ces séances permettent aux étudiants et étudiantes de demander des explications sur des points incompris. C'est aussi parfois un moyen pour le rédacteur ou la rédactrice de dépasser ce qui a été écrit dans le cours. Généralement, chaque classe virtuelle est précédée par l'ouverture d'un forum;
- Un suivi par forum pour les méthodologies qualitatives et quantitatives et pour l'anglais. Dans tous les cas, que ce soit les méthodologies ou l'anglais, les niveaux des personnes apprenantes à l'entrée en L3 sont disparates. Pour beaucoup, ces deux matières, principalement les méthodologies quantitatives, représentent une difficulté importante, l'enseignant ou l'enseignante responsable du forum répond ainsi à toutes les questions et les prépare alors à passer leurs examens;

- Enfin, un référent ou une référente, le coordinateur ou la coordinatrice pédagogique, qui a un rôle d'interface entre les différents acteurs du dispositif (étudiant(e)s, enseignant(e)s, technicien(ne)s, gestionnaire pédagogique, responsable pédagogique, coordinateur(-trice) de Lyon 2, référent(e)s CNED...).

On peut aussi associer à ce dispositif d'accompagnement le fait de mettre en place deux regroupements par an. Ils sont chacun d'une durée de deux jours et demi.

Ils ont pour objectifs de permettre aux étudiants et étudiantes :

- d'être mis en contact avec les responsables pédagogiques et administratifs afin de les aider à mieux comprendre le déroulé de la formation et les contraintes administratives imposées (1/2 journée);
- de rencontrer et de questionner les enseignantes et enseignants chargés des enseignements (1 journée);
- de rencontrer leur tuteur ou tutrice (1 journée).

Ces regroupements étaient jusqu'à la pandémie réalisés en présence à l'Université de Rouen. Ils le sont depuis totalement à distance.

La L3 Sciences de l'éducation FORSE et l'accompagnement au regard des réseaux sociaux

Les usages de réseaux sociaux au sein du dispositif FORSE ont été examinés depuis les années 2010. Ce fut d'abord le cas au travers d'une expérimentation menée par un tuteur féru de technologies qui avait décidé d'accompagner ses étudiants et étudiantes en utilisant l'environnement virtuel Second Life, proche de l'actuel Metaverse. Celui-ci bénéficiait alors d'un accord avec l'Université de Lyon qui possédait des salles de classe virtuelles dans cet univers. Dans cette dynamique, deux autres tuteurs ont également fait le choix de suivre leurs groupes d'étudiants et étudiantes avec Facebook. Jugées trop chronophages, car elles revenaient bien souvent à doubler le travail du tuteur sur le réseau et la plateforme de formation, ces trois expériences ont rapidement été interrompues. De même, si l'aspect innovant de ces dernières a unanimement été salué par l'équipe pédagogique, ce ne fut pas le cas des instances institutionnelles qui ne pouvaient dès lors plus contrôler le travail effectué réellement par ces tuteurs novateurs.

De leur côté, à partir de 2014, afin de pouvoir s'exprimer beaucoup plus librement que sur les forums de la plateforme officielle de la formation, les étudiantes et étudiants inscrits à l'Université de Rouen Normandie ont créé le groupe L3 Sciences de l'éducation CNED ROUEN sur Facebook. À ce jour, ce dernier compte plus de 966 membres.

Parmi les nombreux échanges contenus sur ce groupe, on retrouve de façon générale le partage d'informations souvent déjà officiellement diffusées sur la plateforme, mais c'est avant tout pour eux un lieu d'échanges, de partage de fiches de cours, de vente d'ouvrages universitaires... À l'époque où la formation comptait des regroupements et examens en présence, ils pouvaient aussi échanger des informations, trouver des hôtels à prix abordables à Rouen ou encore préparer des covoiturages pour s'y rendre.

Questionnement de recherche

Même si globalement il se réfère au concept d'accompagnement, notre questionnement est triple. En effet, il concerne à la fois la perception des étudiants et étudiantes d'une licence à distance du dispositif formel, celui mis en place par l'établissement, mais également la façon dont les étudiants

et étudiantes mettent en place leur propre dispositif d'accompagnement entre pairs, le tout dans un contexte postpandémique.

Notre question de recherche est donc la suivante :

Depuis la crise sanitaire de la COVID-19 et le passage d'une formation légèrement hybridée à une formation totalement à distance, quels sont donc les usages et les représentations de l'accompagnement pour des étudiants et étudiantes de L3?

Méthodologie d'enquête

La méthodologie d'enquête utilisée est essentiellement quantitative : d'une part, des questionnaires en ligne contenant une majorité de questions fermées et quelques questions ouvertes et, d'autre part, une analyse des thématiques de contenus proposés par les étudiants et étudiantes sur leur groupe Facebook.

Le questionnaire a été réalisé sur trois années entre 2019-2020 et 2021-2022, années durant lesquelles, à la suite de l'épidémie de COVID-19, la formation est devenue 100 % à distance (regroupements et examens). Il a permis au total de recueillir 285 réponses d'étudiants et étudiantes.

À partir de 2019, ces questionnaires ont été réalisés et remplis en ligne avec le logiciel LimeSurvey implanté sur un serveur de l'Université de Rouen. Afin de protéger et surtout de respecter l'anonymat des réponses des étudiants et étudiantes, il a fait l'objet chaque année d'une déclaration à la Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL). Enfin, avant de commencer à renseigner le questionnaire, les étudiantes et étudiants furent informés qu'ils étaient soumis au Règlement général sur la protection des données (RGPD) et donc qu'ils pouvaient à tout moment nous questionner sur la gestion technique de cet anonymat.

Hormis les éléments concernant la description de la population (sexe, âge, profession...), ce questionnaire comportait quatre grandes parties :

- des questions (quantitatives mais aussi qualitatives) concernant la perception des étudiants et étudiantes sur le dispositif formel d'accompagnement (tuteur[-trice]s, exercices d'entraînement aux examens...);
- des questions portant sur le type de réseaux sociaux utilisés par les étudiants et étudiantes dans le cadre de leurs apprentissages;
- des questions sur les personnes qui les accompagnent de façon informelle;
- des questions sur les usages des réseaux sociaux dans le cadre de cet accompagnement;

Ce questionnaire comportait également des questions ouvertes qui nous ont permis de compléter les données quantitatives, au regard du choix des étudiants et étudiantes pour cette licence, mais également dans leur perception de l'accompagnement. L'analyse de ces données s'est faite en recomposant des classes thématiques, par exemple dans le cadre du choix de la L3 à distance :

- Classe « Étudier à distance » : « Distance », « Étudier à distance », « tout à distance »...

Ou encore

- Classe « Étudier et travailler » : « Étudier et travailler », « Possibilité d'étudier en travaillant », « Possibilité d'étudier en menant une vie active »...

Enfin, une grille de lecture a été établie en fonction des résultats de l'enquête quantitative 2019-2022 sur les usages des réseaux sociaux dans le cadre des apprentissages afin de vérifier la présence d'éléments déclarés dans le questionnaire. Ces derniers portent principalement sur :

- les cours;
- le partage de ressources;
- les examens;
- l'organisation générale de la formation.

L'analyse des usages des réseaux sociaux a donc été essentiellement réalisée au travers de ces enquêtes quantitatives et des données qualitatives liées aux questions ouvertes.

Cependant, depuis 2019, nous avons reçu l'autorisation de rejoindre le groupe Facebook de la L3 Rouen. Nous précisons chaque année que notre rôle est uniquement celui d'observateur dans le cadre des recherches que nous menons. Nous indiquons que nous n'interviendrons jamais sur ce groupe. En outre, les modérateurs ont reçu la consigne qu'ils étaient autorisés à nous supprimer du groupe si un seul de ses membres le demandait.

Les autres données recueillies concernant par exemple WhatsApp ne le sont qu'au travers des questionnaires, notre présence nous paraissant plus intrusive avec ce type de réseaux que pour Facebook. Initialement, il était prévu de réaliser des entretiens complémentaires avec d'anciens étudiants et étudiantes afin d'obtenir d'autres éléments sur les usages qu'ils faisaient de ces réseaux, mais nous n'avons pas été en mesure de le faire, faute de temps.

Résultats

Après avoir présenté la population de personnes répondantes, nous indiquons comment elle perçoit le dispositif d'accompagnement et comment, de façon complémentaire, elle a recours aux réseaux sociaux dans un but similaire.

Caractéristiques générales des personnes répondantes

Comme c'est souvent le cas dans les formations en sciences humaines en France, de surcroît en sciences de l'éducation, la population étudiante est très majoritairement composée d'étudiantes; en effet, plus de 85 % sont des femmes.

De façon générale, près des trois quarts des étudiants et étudiantes suivent le cursus normal, à savoir qu'ils ont un niveau Bac + 2 pour entrer en L3.

La majorité des étudiantes et étudiants ont moins de 33 ans. Ils sont 30 % à avoir moins de 25 ans et 25 %, de 26 à 33 ans.

Les sources principales de motivation pour leur engagement dans cette formation à distance sont (plusieurs choix possibles) :

- la possibilité d'étudier à son rythme (45 %);
- la possibilité d'étudier en travaillant (20 %);
- le fait que la formation soit totalement à distance (20 %);
- l'autonomie dans ses apprentissages (15 %).

Perception par les étudiants et étudiantes de l'accompagnement mis en place dans le dispositif

D'une façon générale, à l'aide d'une échelle de Lickert, quand on questionne les étudiantes et étudiants sur leur perception de l'accompagnement au sein du dispositif, ils indiquent être « plutôt satisfaits » à « tout à fait satisfaits » par les principaux éléments mis en place, à savoir, le tuteur ou la tutrice à l'année, l'accompagnement pour l'anglais et les méthodologies qualitatives et quantitatives ainsi que les exercices préparant aux examens (EEE). Ceci concerne au minimum les deux tiers d'entre eux (figure 1).

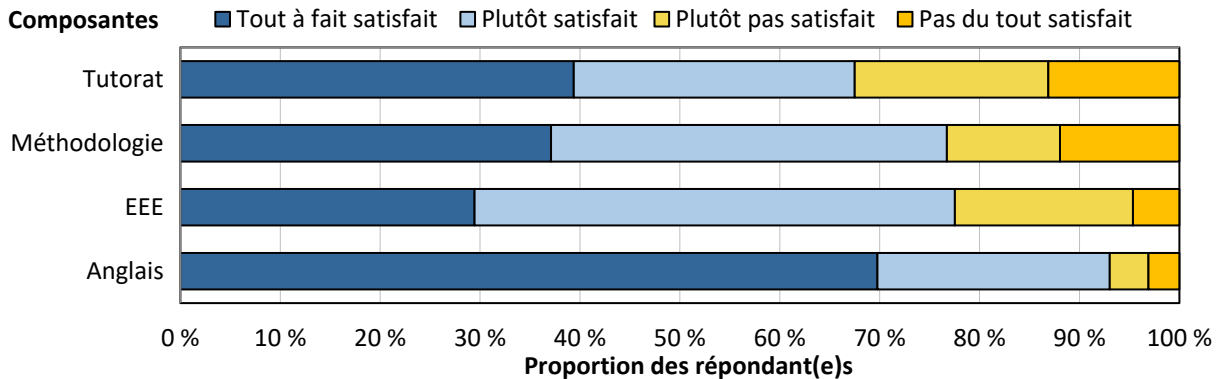


Figure 1

Perception des composantes du dispositif d'accompagnement de la formation par les étudiants et étudiantes sur 2019-2022

On obtient des résultats du même ordre quand on questionne les étudiants et étudiantes sur leur perception de la qualité des réponses ou conseils apportés par les tuteurs ou tutrices et les correcteurs ou correctrices (figure 2).

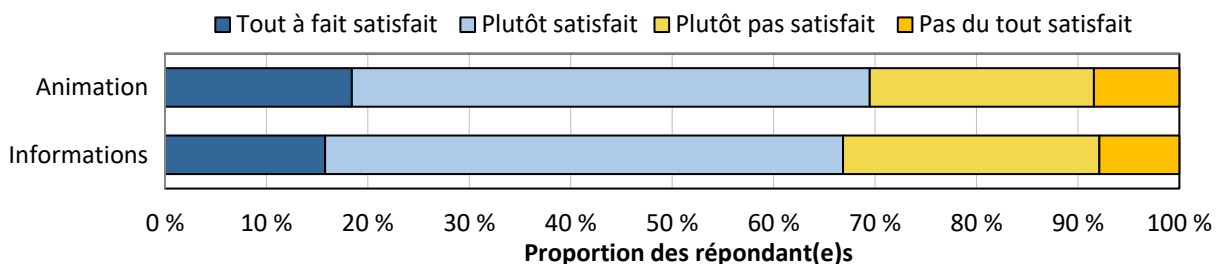


Figure 2

Perception de la qualité de l'animation de la plateforme de formation et des informations fournies par la coordinatrice pédagogique

Un autre acteur incontournable de l'accompagnement au sein du dispositif est la coordinatrice pédagogique. Plus de trois étudiants et étudiantes sur cinq indiquent une forte satisfaction quant à son accompagnement dans ses fonctions d'animatrice de plateforme de formation, mais également sur le plan de la qualité des informations qu'elle a fournies durant l'année.

Comme pour la présentation des caractéristiques de la population de la L3, nous avons recueilli des données qualitatives concernant la perception des étudiants et étudiantes sur les acteurs de l'accompagnement au sein du dispositif institutionnel.

Le type de données recueillies concerne des affirmations du type :

- « L'avantage de faire des EEE pour évaluer notre niveau d'apprentissage avant de faire les examens ».

- « La disponibilité de Mme X (coordinatrice pédagogique) ».
- « X (coordinatrice pédagogique) qui a été au top et opérationnelle ».

ou encore

- « Le tutorat et en l'occurrence la tutrice qui m'a accompagnée a grandement fait partie de ma réussite, tant par les conseils prodigués que la bienveillance et l'attention portée à chacun des étudiants à tout moment de cette année universitaire. »

Une analyse des données ne montre aucun effet statistique si ce n'est que la perception est la même, quelle que soit la tranche d'âge.

L'accompagnement par les étudiants et étudiantes en dehors du dispositif

Les résultats ont montré que, contrairement à ce que nous pensions initialement, les étudiantes et étudiants n'utilisent que très peu de réseaux dans le cadre de leurs études. Nous avons donc choisi d'évoquer les non-usages plutôt que les usages. Ainsi, quand nous leur fournissions une liste de réseaux plus de 95 % d'entre eux indiquaient ne pas avoir recours à Dailymotion, Twitter, Instagram, Snapchat, LinkedIn ou encore TikTok dans le cadre de leurs études. Seul YouTube est cité par environ 20 % des personnes répondantes sans toutefois que nous puissions vérifier ce qu'ils y consultent, car nous ne leur avons pas posé la question.

Les deux seuls réseaux qui sont utilisés par les étudiants et étudiantes dans le cadre de leurs études sont Facebook et WhatsApp, avec une nette préférence pour ce dernier (figure 3).

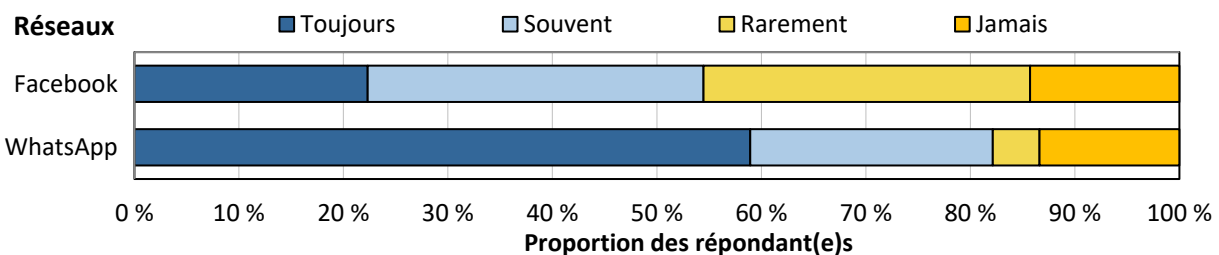


Figure 3

Usages de Facebook et WhatsApp des étudiants et étudiantes dans le cadre de leurs études

L'enquête a permis de mettre au jour le fait que pour les personnes répondantes, ceux qui les accompagnaient réellement dans le cadre de cette année de L3, en dehors du dispositif institutionnel, étaient majoritairement leurs pairs (« des étudiants de la promotion »).

Ils déclarent à peine, pour 10 % d'entre eux, l'être par un enseignant ou un formateur (hors L3 à distance), un peu plus de 15 % par un collègue de travail ou enfin 20 % par un membre de leur famille.

Les usages les plus fréquents sont de quatre ordres : les cours, les partages de ressources, les informations sur les examens ou encore l'organisation de la formation (figure 4).

De façon qualitative, ces données sont confirmées par nos observations de la page du groupe Facebook des étudiants et étudiantes.

Cours

Beaucoup d'éléments concernent des questions sur les cours ou encore un partage de fiches de cours.

Ils partagent aussi leurs impressions sur les cours, les éléments intéressants qu'ils y trouvent mais parfois les difficultés qu'ils rencontrent à les étudier.

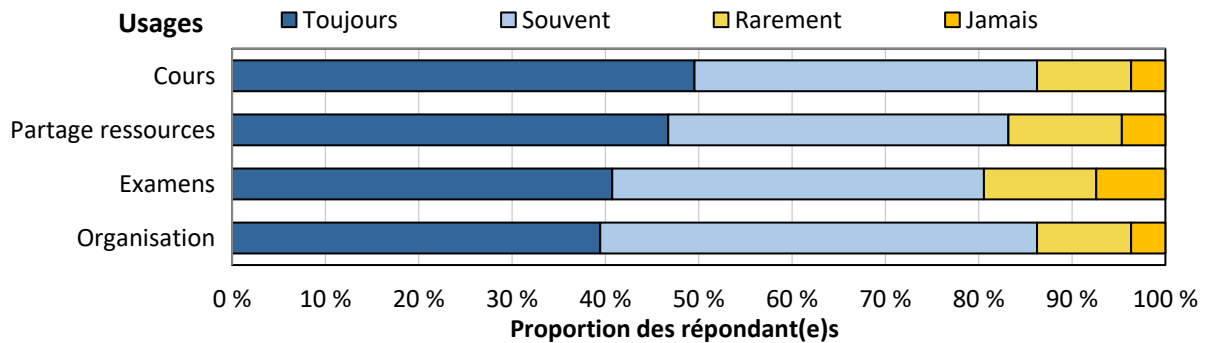


Figure 4

Usages par les étudiants et étudiantes de Facebook dans le cadre de la L3

Partages de ressources

On trouve sur le site beaucoup d'éléments concernant des sites ou encore des conseils sur la lecture des livres à consulter dans le cadre de la formation, voire pour plus tard puisque plusieurs se destinent au professorat des écoles, ainsi que des conseils sur les ressources accessibles. Certains vendent ou donnent des ouvrages par le biais de ce groupe.

Examens

Les étudiants et étudiantes se sont également construit des annales de sujets et diffusent d'anciens sujets. En effet, de façon formelle, seuls les sujets donnés l'année précédente sont accessibles aux étudiantes et étudiants afin qu'ils puissent s'exercer de façon complémentaire aux exercices d'entraînement aux examens.

L'organisation

En ce qui concerne les messages liés à l'organisation de la formation, les informations qu'ils véhiculent sont souvent complémentaires à celles déjà diffusées par les acteurs du système formel. Par exemple, ils transmettent des copies d'écran de l'espace numérique de travail pour montrer avec quel menu ils peuvent accéder à leurs inscriptions pédagogiques. Un autre exemple concerne les regroupements pour lesquels certains se posaient des questions sur l'attribution de tuteurs et tutrices en méthodologie.

Discussion et perspectives

Cette recherche a permis de mettre au jour la perception positive de l'accompagnement par les étudiants et étudiantes de L3 à distance. Elle concerne globalement l'ensemble du dispositif, à savoir la mise en place :

- d'un tuteur ou d'une tutrice à l'année;
- d'un tuteur ou d'une tutrice dans les méthodologies de recherche;
- d'enseignantes et enseignants correcteurs des EEE (examens blancs);
- d'un tuteur ou d'une tutrice pour le cours d'anglais;
- d'un coordinateur ou d'une coordinatrice pédagogique.

Ces données tendraient à indiquer que malgré les évolutions du rapport au média qu'ont pu entretenir les étudiants et étudiantes pendant la pandémie de COVID-19, une médiation humaine institutionnalisée reste importante. Ainsi, un dispositif de formation à distance ne peut réellement fonctionner de façon efficiente que si l'accompagnement de l'étudiant ou étudiante tel qu'il est décrit par Denis (2003), Depover *et al.* (2011), Glikman (2011) ou encore Racette *et al.* (2017) est mis en place.

Parallèlement, cette recherche confirme que l'accompagnement par les pairs représente une part importante de l'aide que peuvent s'apporter les étudiantes et étudiants entre eux, et ce, au travers des réseaux sociaux.

Les résultats de nos enquêtes ont confirmé qu'il s'agissait bien d'un tutorat par les pairs au sens de Papi (2013; 2014) ou encore Poyet (2022). En effet, quand on les interroge sur la personne qui les accompagne ou les aide dans le cadre de leurs études en dehors du dispositif formel, on constate que c'est très majoritairement un étudiant ou une étudiante de la promotion.

De même, alors que nous pensions que beaucoup de réseaux auraient pu être mis à contribution par les étudiants et étudiantes dans le cadre de leur formation, par exemple LinkedIn pour entrer en contact avec d'autres salariés ou étudiants ou encore Dailymotion pour aller consulter des vidéos pédagogiques liées à leurs apprentissages, les résultats ont plutôt indiqué des non-usages. Seuls Facebook et WhatsApp sont utilisés par la majorité des étudiants et étudiantes. Ces données confirment au moins pour ces deux réseaux (à l'époque MSN Messenger et non WhatsApp) ce qu'indiquait Fluckiger (2011) sur les usages complémentaires de ces médias au regard de ceux proposés par l'établissement dans le cadre de travaux collaboratifs.

De la même façon, la comparaison entre les usages de Facebook par les étudiants et étudiantes et l'analyse des contenus proposés par le site montre *in fine* que ce qui est véhiculé sur ce média par les étudiants et étudiantes est bien souvent de même nature que pour l'accompagnement formel, notamment en ce qui concerne les réflexions et partages autour des cours, des examens ou encore de l'organisation de la formation.

Même si ces données montrent que l'accompagnement se fait par les pairs, en dehors du dispositif institutionnel et avec des réseaux sociaux, il n'est pas possible de les imputer à des modifications d'usages liés à la période postpandémique.

En perspective de ces premiers résultats, pour mieux comprendre les effets postpandémiques d'une formation sur des étudiantes et étudiants, déjà impliqués dans un dispositif de formation à distance, il importerait de poursuivre notre investigation dans une démarche plus qualitative en interrogeant un échantillon des inscrits de 2019-2022 sur ces points. Nous pourrions alors nous intéresser plus particulièrement aux différences constatées quant au lien entre leur âge et leur usage dans le cadre de l'accompagnement. De même, si WhatsApp a été clairement mis en avant par les étudiants de 2019-2022, l'enquête quantitative ne permettait pas d'avoir des informations sur leurs usages réels, contrairement à Facebook auquel nous avons pu accéder avec leur autorisation.

Enfin, en perspective, il serait possible de poursuivre cette recherche en les questionnant sur les usages qu'ils ont d'autres réseaux non recensés jusqu'à présent. En effet, sur le forum général de la formation 2022-2023, des messages ont été publiés sur la possibilité de se retrouver sur Discord, généralement utilisé par les amateurs de jeux vidéos pour communiquer pendant la pratique du jeu en ligne. Ceci pourrait alors constituer une piste complémentaire pour ajouter une autre variable liée à ces pratiques ludiques et à l'accompagnement dans les formations en ligne, notamment entre pairs.

Références

- Baudrit, A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.baudr.1999.01>
- Baudrit, A. (2007a). *Le tutorat : richesses d'une méthode pédagogique*. De Boeck Supérieur.
- Baudrit, A. (2007b). Tutorat entre pairs : les processus de régulation mis en œuvre par les élèves. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 113-127). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0113>
- Boru, J.-J. (1996). Du tuteur à la fonction tutorale : contradictions et difficultés de mise en œuvre. *Recherche et formation*, (22), 99-114. <https://doi.org/10.3406/refor.1996.1349>
- Carignan, I., Bissonnette, S. et Beaudry, M.-C. (2021). L'école virtuelle : faute de pain, on mange de la galette! *Médiations et médiatisations*, (8). <https://doi.org/10.52358/mm.vi8.201>
- Colin-Michaux, M. et Cros, F. (1984). *Groupements différenciés d'élèves. Le tutorat : une relation d'aide pédagogique et éducative*. INRP.
- de Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Presses universitaires de France.
- de Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Presses universitaires de France.
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance? *Distances et savoirs*, 1(2003/1), 19-46. <https://doi.org/10.3166/ds.1.19-46>
- Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J. et Jaillet, A. (dir.). (2011). *Le tutorat en formation à distance*. De Boeck Université.
- Depover, C. et Quintin, J.-J. (2011). Tutorat et modèles de formation à distance. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat et la formation à distance* (p. 15-27). De Boeck.
- Fluckiger, C. (2011). De l'émergence de nouvelles formes de distance : les conséquences des nouvelles pratiques de communication ordinaires sur la FAD dans le supérieur. *Distances et savoirs*, 9(2011/3), 397-417. <http://cairn.info/revue-distances-et-savoirs...>
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning » : panorama des formations ouvertes et à distance*. Presses universitaires de France.
- Glikman, V. (2011). Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité? Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 137-158). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.depov.2011.01.0137>
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, (102), 55-67. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1305>

- Jacquinet-Delaunay, G. (2002). Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence. Dans R. Guir (dir.), *Pratiquer les TICE* (p. 103-113). De Boeck Supérieur.
- Karsenti, T., Poellhuber, B., Roy, N. et Parent, S. (2020). Le numérique et l'enseignement au temps de la COVID-19 : entre défis et perspectives – Partie 1. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(2), 1-4. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n2-01>
- Langevin, L. (2009). Accompagnement pédagogique : une expertise à développer. Dans D. Bédard et J.-P. Bécharde (dir.), *Innovier dans l'enseignement supérieur* (p. 139-150). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bedard.2009.01.0139>
- Lesage, P. (1975). La pédagogie dans les écoles mutuelles au XIX^e siècle. *Revue française de pédagogie*, (31), 62-70. <https://doi.org/10.3406/rfp.1975.1592>
- Miras, G. et Burrows, A. (2021). Pédagogie à l'université française et crise sanitaire : pratiques (pas si) exceptionnelles ou transformations durables? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 194-211. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-17>
- Papi, C. (2013). *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur : enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels*. L'Harmattan.
- Papi, C. (2014). *Formation à distance : dispositifs et interactions*. ISTE.
- Papi, C et Rinaudo, J.-L. (dir.). (2022). *(E)liens en éducation et formation : quelles dynamiques?* Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck Supérieur.
- Poyet, F. (2022). Incidence du numérique sur les liens sociaux dans le contexte de la formation et de l'éducation à distance : état des lieux de la recherche francophone (2008-2018). Dans C. Papi et J.-L. Rinaudo (dir.), *(E)liens en éducation et formation : quelles dynamiques?* (p. 17-34). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Racette, N., Poellhuber, B. et Bourdages-Sylvain, M.-P. (2017). Quelles sont les caractéristiques de l'emploi et du travail des tuteurs en formation ouverte et à distance? *Distances et médiations des savoirs*, (18). <https://doi.org/10.4000/dms.1835>
- Savarieau, B. V., Simonian, S. et Béziat, J. (2021). Pérennité et mutations en formation à distance à l'université : retour sur le vécu des vingt années d'existence du campus numérique FORSE. *Médiations et médiatisations*, (6), 48-67. <https://doi.org/10.52358/mm.vi6.196>
- Thibault, F. (2006). Autour des campus numériques français. Repères dans les initiatives du ministère en charge de l'enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 4(2006/1), 109-112. <http:// Cairn.info/revue-distances-et-savoirs...>
- Thouroude, L. (2007). Étudier en licence. Dans J. Wallet (dir.), *Le campus numérique FORSE : analyses et témoignages* (p. 31-45). Publications des Universités de Rouen et du Havre. <https://doi.org/10.4000/books.purh.1808>

UNESCO. (2020). *COVID-19 : une crise mondiale pour l'enseignement et l'apprentissage*.
<http://unesdoc.unesco.org/...>

Wallet, J. (dir.). (2007). *Le campus numérique FORSE : analyses et témoignages*. Publications des Universités de Rouen et du Havre. <https://doi.org/10.4000/books.purh.1808>

Wittorski, R. (1996). Évolution des compétences professionnelles des tuteurs par l'exercice du tutorat. *Recherche et formation*, (22), 35-46. <https://doi.org/10.3406/refor.1996.1344>