

# frantice.net

---

Industries de la  
connaissance,  
éducation, formation  
et technologies pour  
le développement

---

Numéro 1 - juillet 2010

---

# frantice.net

Industries de la connaissance, éducation, formation et technologies pour le développement

[www.frantice.net](http://www.frantice.net)

Numéro 1 – juillet 2010

Responsable éditorial  
Jacques Béziat (université de Limoges)

Revue en ligne soutenue par l'AUF - [www.auf.org](http://www.auf.org)  
Développée à l'université de Limoges - [www.unilim.fr](http://www.unilim.fr)  
Hébergée sous Lodel - [www.lodel.org](http://www.lodel.org)

ISSN 2110-5324

# SOMMAIRE

---

- p. 3      **Editorial**  
Jacques Wallet
- p. 5      **Des podcasts pour l'apprentissage au niveau universitaire**  
*Podcasts for the learning at the university*  
Bruno De Lièvre, Gaëtan Temperman, Elisabeth Dujardin
- p. 17     **L'expérience des cercles d'apprentissage au Burkina Faso**  
*Burkina Faso experience with learning circles*  
Issa Boro
- p. 24     **Appropriation des innovations dans les écoles normales supérieures : une étude des besoins, des avantages et contraintes de l'intégration des TIC**  
*Appropriation of the innovations in the Ecoles Normales Supérieures : a study of needs, advantages and constraints of the integration of ICT*  
Colette Mvoto Meyong
- p. 42     **Persévérance et abandon des apprenants à distance en Afrique subsaharienne francophone : quelques pistes de recherche**  
*Persistence and drop-out of distance learners in Sub-Saharan Francophone Africa: few research avenues*  
Dossou Anani Koffi Dogbe-Semanou
- p. 56     **Modalités de formation au tutorat à distance - Etude Comparative**  
*Modalities of training for distance tutoring - Comparative Study*  
Besma Ben Salah Jemli
- RESSOURCES, INSTRUMENTS, OUVERTURE
- p. 71     **Adjectif, un site portail pour la recherche**  
*Adjectif, a portal for the research*  
Georges-Louis Baron

## Editorial

Ce premier numéro de la revue frantice.net est essentiellement composé d'articles issus des journées scientifiques res@tice qui se sont tenues fin 2009 à Ouagadougou. Si l'intégralité des communications est consultable en ligne sur le site [www.resatice.org](http://www.resatice.org), le comité scientifique de frantice.net a sollicité pour son premier numéro plusieurs contributeurs pour qu'ils aillent plus loin et se risquent, à partir de leur communication à l'écriture d'un article scientifique. Contrairement aux apparences, cet exercice n'est pas facile, car les auteurs doivent se plier aux exigences de fond et de forme d'une revue scientifique.

Cinq contributions constituent la trame de ce premier numéro de frantice.net, le caractère international de la revue est d'emblée affirmé par les origines géographiques diversifiées des auteurs. Si l'on peut également souligner la diversité des approches, soulignons que toutes mettent en relation la pédagogie, avec les acteurs et les institutions, montrant à l'évidence que l'introduction d'une technologie « nouvelle » dans l'éducation ne saurait résoudre à elle seule tous les problèmes... Loin des vulgates trop souvent de mise, particulièrement dans les pays du SUD, ces contributions soulignent, s'il en était besoin, l'intérêt de la recherche dans le domaine de la technologie éducative.

Certains auteurs, dans ce premier numéro, sont des chercheurs confirmés, pour d'autres, il s'agit de leur première publication, tous ont joué le jeu des relectures et des recommandations. L'exigence scientifique de la revue est à la hauteur de son ambition

Issa Boro, du Burkina Faso, relate l'expérimentation des classes virtuelles à caractère pédagogique organisés par le *Global Teenager Project* (GTP) sous forme de cercles d'apprentissage. Ces échanges, tout en stimulant l'utilisation des TIC par les acteurs des cercles d'apprentissage, favorisent un apprentissage collaboratif à travers des échanges d'expériences, d'idées et de croyances permettant des découvertes mutuelles. Dans le contexte du Burkina Faso où l'accès à la technologie et la connectivité restent faibles, cette éducation non formelle apporte aux enseignants et élèves qui y participent un complément pédagogique appréciable.

Bruno De Lièvre, Gaëtan Temperman, Elisabeth Dujardin, du service de pédagogie générale et des médias éducatifs - Université de Mons en Belgique, analysent l'effet de l'intégration du podcasting dans un dispositif de formation à distance, sur la base d'un plan expérimental, ils comparent la performance des apprenants ayant bénéficié du dispositif par rapport à des apprenants n'ayant pas utilisé le dispositif ainsi que l'avis des apprenants concernant leur expérience d'apprentissage.

Dossou Anani Koffi Dogbe-Semanou de l'Université de Lomé, Togo, constate que si la FAD permet de lever certaines contraintes liées à la formation traditionnelle présentielle, particulièrement dans le contexte sub-saharien, elle n'est pas exempte de reproches. Ainsi la rareté des données sur l'abandon des apprenants dans la littérature consacrée à la FAD l'a conduit à une recherche exploratoire en vue de mieux apprécier le phénomène à partir des statistiques fournies par des dispositifs de formation à distance touchant surtout des apprenants résidant au Togo.

Colette Mvoto Meyong, ENSET, Université de Douala analyse les discours de dix administrateurs, quatre enseignants et six groupes d'étudiants des deux principales écoles normales supérieures du Cameroun ; pour déterminer les besoins relatifs à l'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'Enseignement supérieur.. Révélant les avantages et contraintes de l'intégration des TIC, les résultats interprétés offrent une description exhaustive de la situation innovante. Ils permettent d'actualiser un modèle de compréhension et de proposer un référent conceptuel des communautés d'apprentissage.

Besma Ben Salah Jemli (ISET, Tunisie), en s'appuyant sur les représentations et les attentes de tuteurs en formation, décrit le métier de tutorat sous l'angle des contextes d'action, des champs de compétences, des dispositifs de formation, des spécificités de la fonction... L'auteur en vient à pointer le fait que la question tutorale est, le plus souvent, improvisée, dans les dispositifs de formation autant que pour les acteurs concernés. Une préparation par la formation à cette fonction particulière devrait s'imposer pour toutes formations, qu'elles soient présentes ou à distance.

Partager des savoirs, comprendre la spécificité francophone, aider des jeunes collègues à publier, aider à la structuration du champ complexe pluri-disciplinaire de la technologie éducative, accepter sans exclusive aucune, des articles structurés autour de méthodologies diversifiées, aider tous les étudiants, quel que soit leur lieu de résidence, dans leurs travaux de recherche, tels sont les objectifs de cette nouvelle revue.

L'introduction des technologies impacte tous les domaines de l'enseignement et de la formation formelle, informelle, professionnelle, à distance, hybride ou en présence, pourtant la littérature de recherche reste timide et trop souvent confidentielle. Que l'université de Limoges qui héberge ce projet, avec le soutien de L'agence Universitaire de la Francophonie, soit, par avance, remerciée.

Bonne lecture ! Merci d'avance pour vos réactions, vos suggestions et vos... propositions d'articles !

Jacques Wallet, CIVIIC, université de Rouen, France

# Des podcasts pour l'apprentissage au niveau universitaire

## Podcasts for the learning at the university

**Bruno De Lièvre, Gaëtan Temperman, Elisabeth Dujardin**

Département des Sciences et de la Technologie de l'Éducation

Service de pédagogie générale et des médias éducatifs - Université de Mons, Belgique

---

### Résumé

Aujourd'hui, le podcasting est un moyen aisé pour diffuser un contenu via Internet vers des supports mobiles (iPod, baladeur, gsm,...). Notre problématique concerne l'analyse de l'effet de l'intégration du podcasting dans un dispositif de formation à distance. De nombreuses initiatives de développement de contenus pédagogiques voient actuellement le jour dans le cadre de l'enseignement universitaire (Dale et al., 2009). Pour guider leur conception et leur intégration dans une perspective de formation, une réflexion s'avère toutefois nécessaire sur le plan pédagogique. Dans notre contribution, nous voudrions tout d'abord décrire de quelle manière des podcasts ont été mis en œuvre au sein de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'université de Mons. Sur base d'un plan expérimental, notre article sera également l'occasion d'évaluer l'efficacité de celui-ci en analysant la performance des apprenants ayant bénéficié du dispositif par rapport à des apprenants n'ayant pas utilisé le dispositif ainsi que l'avis des apprenants concernant leur expérience d'apprentissage.

Mots clés : apprentissage mobile, support à l'apprentissage, podcast, scénario pédagogique

---

### Abstract

Today, podcasting is an easy means of diffusing information via the Internet to mobile devices (iPod, walkman, mobile phone,...). Our research analyzes the effect of integrating podcasting in a distance training mechanism. Numerous initiatives to develop pedagogical material for higher education are currently under way (Dale et al., 2009). To successfully design and integrate these tools in a training perspective, it is necessary to carefully think out the pedagogical aspects in advance. With our contribution, we would first like to describe how podcasts have been used in the Faculty of Psychology and Education at the University of Mons - UMONS. Our article will also evaluate the effectiveness of the experimental design that served as the basis of our research. This evaluation will be carried out through an analysis of the performance of the learners who used this mechanism with respect to learners who did not use it and through the analysis of the learners' opinions about their learning experience.

Keywords: mobile learning, support of learning, podcast, pedagogical script

## I. Le podcasting

### A. Définition

Le terme podcasting est un néologisme qui provient de la contraction entre les termes « iPod » et « Broadcasting ». Ils ont été associés pour indiquer que le contenu de l'iPod (ou de tout autre matériel mobile supportant les formats mp3 ou mp4) est alimenté de manière régulière via un agrégateur de flux (de type iTunes, Windows Media Player,...) qui intègre et met à jour des informations audio et/ou visuelles rendues accessibles à l'aide de technologies de type RSS. Celles-ci permettent de sélectionner et puis de télécharger automatiquement les contenus d'informations que les utilisateurs souhaitent obtenir. A chaque nouvelle version, tous les nouveaux épisodes sont proposés à l'utilisateur qui s'est abonné à un flux. Il ne doit pas rechercher les informations, celles-ci lui parviennent parce qu'il a manifesté à un moment donné son intérêt via l'abonnement au flux RSS.

Les podcasts<sup>1</sup> à l'origine essentiellement composés de fichiers audio peuvent aujourd'hui accepter l'intégration de fichiers images et de séquences vidéo. Cette évolution technologique a permis à Mc Combs et al. (2007) de distinguer trois formats de podcasts : les podcasts audio, les podcasts vidéo qui correspondent à des films compressés au format du baladeur et les podcasts mixtes qui combinent l'usage de différents médias (source audio, fichiers images, animations et séquences vidéo).

### B. Le podcasting en éducation

Les podcasts sont devenus un moyen de diffuser l'information qui concerne tous les secteurs d'activités : les stations de radio comme les organes de presse se les sont appropriés. Les universités ne sont pas en reste comme en témoigne le nombre des cours accessibles sur iTunes U<sup>2</sup> (pour University). Les universités anglophones s'y sont manifestées en masse dès le départ, aujourd'hui de plus en plus d'universités francophones en font aussi un outil de diffusion de la connaissance et de promotion de leur établissement.

Différents avantages sont attribués à l'usage des podcasts dans un contexte pédagogique : l'un d'entre eux souvent évoqué est de permettre à l'étudiant d'aborder le contenu à son rythme et d'y revenir autant de fois que nécessaire. D'autres y voient la possibilité de préparer l'étudiant avant le cours et, de la sorte, d'augmenter le degré d'interactivité en face à face lors de la séance de cours. Par exemple, en médecine, les podcasts peuvent servir à la présentation de situations qui seront traitées ensuite lors de discussions en classe. Le podcast peut aussi permettre que l'étudiant après le cours (ou à sa place) bénéficie des résumés ou des synthèses qui ne lui demandent pas de visualiser l'ensemble d'un cours, mais bien un condensé structuré de ses éléments importants. Selon Evans (2008), le fait de pouvoir étudier en réécoutant certaines parties de cours peut diminuer l'anxiété des étudiants pendant les périodes d'examens. Quant à Fernandez, Simo et Sallan (2009), ils mettent en avant que les podcasts offrent une meilleure vision d'ensemble de la matière aux étudiants. Le podcast peut aussi être utilisé pour rendre explicite un processus ou faciliter l'utilisation d'outils spécialisés. Avant d'entamer des travaux de laboratoire, des commentaires vidéos peuvent être mis à disposition des apprenants pour leur montrer comment utiliser tel ou tel matériel ou la manière de respecter les consignes d'hygiène ou de sécurité.

Des auteurs tels que Mc Combs et al. (2007) ou Maag (2006) considèrent le podcasting comme un outil doté d'un potentiel important pour l'apprentissage. Nous considérons que ces possibilités sont liées à la fois aux modalités d'accès à l'information, à la structuration de l'information et aux finalités d'usage du matériel médiatisé.

En ce qui concerne l'accès à l'information, à l'instar de Ola et Niclas (2005), nous estimons que la

---

<sup>1</sup> Le terme podcast désigne le produit multimédia disponible sur internet et diffusable sur tout support numérique.

<sup>2</sup> [http://www.apple.com/fr/education/itunesu\\_mobilelearning/itunesu.html](http://www.apple.com/fr/education/itunesu_mobilelearning/itunesu.html)

technologie RSS facilite grandement la tâche de l'apprenant. En effet, l'utilisateur n'est plus contraint d'aller chercher l'information, il peut s'abonner à un flux d'informations qui se met à jour automatiquement sur son support mobile (ordinateur, baladeur, téléphone,...). Concernant cette facilité de diffusion, Lee, Miller & Newham (2009) mettent toutefois en évidence le fait que les étudiants sont encore peu informés des possibilités et des facilités induites par cette modalité de communication.

Sur le plan de la structuration de l'information, le podcasting offre de multiples possibilités depuis l'information uniquement textuelle ou audio à l'information enrichie d'une combinaison de différents langages de communication. De l'enseignant filmé à une restructuration des informations à l'aide de différents médias (audio, images, animations et vidéos), l'outil est extrêmement souple pour répondre à différents besoins ou niveaux de formation ainsi que pour prendre en considération les moyens humains et techniques disponibles.

Concernant la finalité du matériel, on peut distinguer deux types d'usages possibles du podcast : un usage spontané et un usage intégré. L'usage spontané est le plus fréquent. Il correspond à la situation où le podcast est mis à disposition en parallèle au cours présentiel. L'apprenant va donc y faire appel librement en fonction de ses besoins que ce soit pour compenser son absence au cours (même si Deal (2007) et McKinney et al. (2009) ont mis en avant que la présence en classe ne diminue pas si le podcasting apporte des informations différentes de celles qui sont données au cours), soit pour réviser certains aspects du cours qu'il s'est moins bien approprié (Fernandez, Simo et Sallan, 2009), soit encore pour approfondir personnellement un domaine abordé au cours. Dans ce type d'usage, McKinney et al. (2009) mettent également en évidence le fait que le support incite les étudiants à vérifier et à structurer leurs notes de cours.

Dans le cadre d'une utilisation intégrée, le podcast mis à la disposition des apprenants constituera plutôt en une situation de départ pour susciter leurs questionnements concernant le contenu développé dans le cadre de travaux pratiques par exemple. Le matériel élaboré servira d'appui à l'activité pédagogique et constituera alors un objet d'apprentissage. Il permettra d'initier une série d'activités individuelles ou collaboratives en vue de réinvestir le contenu découvert dans le podcast. Cette démarche de décontextualisation propice au transfert des connaissances peut, par exemple, être envisagée au sein d'un environnement numérique de travail.

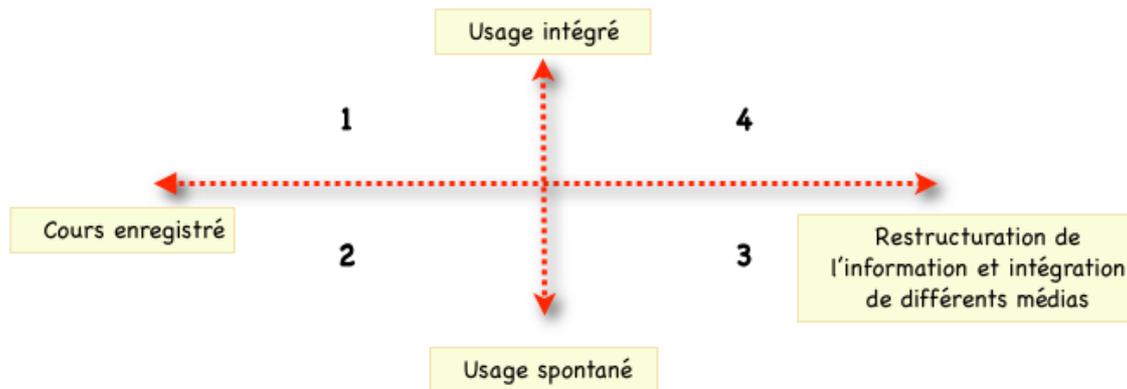
Au niveau des possibilités d'usage, la création et la publication de podcasts par les étudiants sont également mises en avant comme des activités efficaces (Dale & Pymm, 2009; Lazzari, 2009). Le podcast est alors l'objet de la production des étudiants qui ont dès lors l'occasion de traiter et de s'approprier un contenu tout en le mettant à la disposition d'autres apprenants.

Notre typologie d'usage des podcasts est illustrée par la figure 1 ci-dessous structurée à partir de deux axes. Le premier, horizontal est l'axe de la structuration qui part d'une situation où la structuration du podcast est pratiquement nulle dans la mesure où l'intégralité du cours de l'enseignant est uniquement filmée tandis qu'à l'autre extrémité de l'axe, nous trouvons une situation où le cours a été structuré d'une manière telle qu'il met en évidence les points essentiels d'un cours donné sous des formes qui peuvent être très différentes de celles du cours présentiel et très fortement illustrées par des schémas, tableaux, illustrations et séquences vidéos. L'axe vertical concerne la modalité d'usage. Il s'étend de l'utilisation spontanée (extrémité inférieure) de la part de l'apprenant qui écoute ou visualise le podcast si et quand il le souhaite sans consigne particulière de la part de l'enseignant. L'extrémité supérieure de l'axe représente l'usage intégré du podcast dans une séquence pédagogique conçue par l'enseignant au cours de laquelle il prévoit que l'apprenant visionne le podcast à un moment déterminé. L'étudiant traite de la sorte les informations qu'il contient pour les investir dans une activité d'appropriation et fait état de son degré d'appropriation du contenu.

Le croisement de ces deux axes permet de visualiser quatre situations pédagogiques où le podcasting est mis en œuvre. Les deux situations que nous allons apprécier dans la suite de ce texte se situent dans les zones 3 et 4 de la figure ci-dessous. Elles ont comme points communs le fait qu'il s'agit de podcasts structurés pour traiter de manière synthétique 6 thématiques d'un cours de pédagogie générale. La différence entre ces deux zones sera liée à l'axe vertical : une partie des apprenants

voyant les podcasts intégrés dans un scénario pédagogique (zone 4), d'autres sujets se voient proposer simplement d'utiliser les podcasts selon leur inspiration, besoin, volonté... bref de manière spontanée sans consigne particulière (zone 3).

**Figure 1 : Typologie d'usage des podcasts**



## II. Intégration des podcasts dans un scénario pédagogique

### A. Usage intégré

Le scénario pédagogique du projet dans lequel les podcasts s'intègrent s'articule autour de deux phases d'appropriation structurées par plusieurs tâches envisagées pour mobiliser cognitivement l'apprenant (D'Hainaut, 1983). Le tableau ci-dessous détaille ces activités spécifiques ainsi que les différentes modalités de travail prévues dans celles-ci (individuelle vs collective) et les outils privilégiés dans l'environnement d'apprentissage.

Le scénario décrit ci-dessous (tableau I) met en avant la manière dont les outils intégrés aux environnements numériques de travail peuvent être rendus complémentaires : les podcasts fournissent l'information de manière dynamique, mais ne possèdent que peu de capacités interactives. Les outils de communication (chat – forum) rendent possibles les interactions afin que les étudiants échangent concernant le contenu des podcasts et le collecticiel permet de déposer des documents afin de réaliser la tâche basée sur les podcasts.

**Tableau I : Scénario d'apprentissage pour le podcast intégré**

	Nature de la tâche	Modalités	Objectifs	Outils complémentaires
Etape 1	Exploration	Individuelle	1/ Identifier les concepts-clefs présentés dans chaque podcast 2/ Justifier le choix des concepts-clefs par une argumentation approfondie	Collecticiel
	Conceptualisation	Individuelle	Etablir des liens possibles entre les concepts découverts dans différents podcasts	Collecticiel
Etape 2	Résolution de problème	Individuelle	Analyser différentes études de cas à l'aide des concepts découverts dans les podcasts	Collecticiel
		Collective	Rédiger une analyse commune de ces études de cas	Collecticiel / Chat / Forum

## B. Usage spontané

L'usage spontané des podcasts est le fait de laisser les apprenants libres de consulter les podcasts au moment et à la fréquence qu'ils souhaitent. Toutefois, il faut noter que les étudiants qui ont bénéficié des podcasts n'y ont eu accès qu'à un moment déterminé dans leur processus d'apprentissage. Ces étudiants ont bénéficié d'un cours classique associé à des travaux pratiques menés de manière collaborative dont l'objectif était de leur permettre de mobiliser les concepts dans différentes études de cas. C'est une fois le cours terminé, pour préparer leur examen, que les podcasts ont été mis à leur disposition.

## III. Questions de recherche

Afin d'évaluer l'impact des podcasts sur les apprenants, nous analyserons les résultats d'un groupe disposant des ressources podcastées intégrées à un scénario pédagogique et d'un groupe qui n'a pas disposé de ressources podcastées. Les analyses réalisées porteront dans un premier temps sur ce que les étudiants retiennent lorsque l'objet d'apprentissage est constitué de podcasts intégrés à un scénario d'apprentissage. Ces résultats seront mis en perspectives avec ceux d'apprenants dont le scénario d'apprentissage n'était pas structuré autour des podcasts, mais plutôt autour d'autres activités d'intégration des concepts. Cette analyse nous permettra de mettre en avant ce que les podcasts peuvent amener comme bénéfice spécifique en termes d'apprentissage.

La première question à laquelle nous tenterons d'apporter des réponses sera : *Quelles sont les performances des apprenants bénéficiant, d'une part, d'un scénario pédagogique intégrant des podcasts et, d'autre part, d'un scénario pédagogique intégrant d'autres ressources d'apprentissage que les podcasts ?* (Question 1).

Afin de prendre en compte les avis des apprenants concernant les usages des podcasts, nous leur avons proposé en ligne un questionnaire leur permettant d'exprimer leurs opinions à ce sujet. Nous avons donc pris en compte les avis des apprenants qui ont utilisé les podcasts intégrés au scénario pédagogique et ceux qui les ont utilisés de manière spontanée en dehors du scénario pédagogique qui leur était destiné.

*Quelles sont les perceptions des apprenants bénéficiant, d'une part, de podcasts utilisés de manière intégrée à un scénario pédagogique et, d'autre part, de podcasts utilisés de manière spontanée ?* (Question 2).

Notre échantillon se compose au total de 28 étudiants : 14 qui ont bénéficié du scénario intégré (il s'agit de l'ensemble des étudiants qui ont été intégrés au scénario prévu) et 14 qui ont réalisé un usage spontané après avoir réalisé l'évaluation de leur degré de maîtrise des concepts (il s'agit de 14 étudiants qui ont un style d'apprentissage similaire à ceux qui ont utilisé le podcast). Ces profils ont été établis à partir du test des styles de Kolb (1984).

## IV. Dispositif d'analyse

La démarche mise en œuvre est balisée en 5 phases comme l'illustre le tableau II ci-dessous.

**Tableau II : Les 5 phases de la démarche**

Phases Groupes	1. Avant apprentissage	2. Phase d'apprentissage	3. Analyse des Performances	4. Mise à disposition de ressources	5. Analyse de la perception des étudiants
Podcast Intégré	Questionnaire sur les styles d'apprentissage	Podcasts intégrés au scénario	Evaluation du degré de maîtrise des concepts	Supports écrits du cours	Questionnaire d'opinion en ligne
Podcast Spontané		Cours en présentiel + Supports de cours	Evaluation du degré de maîtrise des concepts + Questionnaire sur les styles d'apprentissage	Podcasts à usage spontané	Questionnaire d'opinion en ligne

Lors de la première phase, nous avons pris de l'information sur les caractéristiques individuelles des apprenants du groupe bénéficiant des podcasts intégrés via deux questionnaires en ligne : l'un permettant de les positionner selon les styles d'apprentissage de Kolb et l'autre dressant leur profil pédagogique d'après De La Garanderie (1993). Les étudiants de groupe « podcast spontané » n'ont pas eu de tâche à réaliser au cours de cette phase.

La deuxième phase est celle durant laquelle se déroule l'apprentissage lui-même. Les étudiants du groupe « podcast intégré » ont effectué les activités prévues par le scénario d'apprentissage qui intègre l'usage des podcasts. Aucune autre ressource de cours ne leur a été fournie à ce stade. Quant aux étudiants du groupe « podcast spontané », ils ont réalisé leur apprentissage (voir le scénario pédagogique décrit dans le tableau I) avec toutes les ressources de cours (cours, notes,...) exceptés les podcasts.

La troisième phase de la démarche expérimentale consiste à évaluer de quelle manière les apprenants ont pu s'approprier le contenu des podcasts. Un post-test identique a été administré aux deux groupes étudiants. Les items du post-test sont conçus en prenant en compte le modèle taxonomique de D'Hainaut (1983). Trois niveaux ont été considérés : la reproduction (par exemple : citer des faits et concepts explicitement présents dans le podcast), l'application (par ex : mettre en œuvre des principes, des procédures évoqués dans le podcast, mais présentés dans une situation nouvelle) et la mobilisation (à partir d'un concept pédagogique donné, proposer un exemple de mise en œuvre). La prise en compte des niveaux taxonomiques nous permettra d'affiner notre analyse des acquis des apprenants. Au cours de cette phase, ont été également administrés les questionnaires sur les styles d'apprentissage aux étudiants du groupe « podcast spontané ».

La quatrième phase consiste à proposer aux étudiants le matériel d'apprentissage dont ils n'ont pu disposer précédemment. C'est ainsi que les étudiants qui avaient accès aux podcasts intégrés ont eu accès aux notes du cours (syllabus, diaporamas, glossaire) et que les étudiants qui n'avaient pas eu d'accès aux podcasts préalablement ont eu la possibilité de visualiser les podcasts.

Et enfin, la cinquième et dernière phase s'est penchée sur la perception des étudiants au sujet de l'outil podcasté. Nous avons administré aux étudiants des deux groupes un questionnaire d'opinion en ligne au sein de la plateforme Esprit<sup>3</sup>.

Il est donc important de rappeler que la question 1 prend en compte un groupe qui a utilisé les podcasts et l'autre pas, alors que la question 2 se penche sur la perception de ceux qui l'ont utilisé dans leur scénario d'apprentissage et de ceux qui l'ont utilisé de manière spontanée suite aux activités d'apprentissage.

<sup>3</sup> Plateforme de formation à distance : <http://ute3.umh.ac.be/esprit>

## V. Analyse des résultats

### A. Effets sur les performances (Question 1)

En termes de performances, nous allons mettre en avant les résultats obtenus dans leur globalité, ceux distingués en fonction des niveaux taxonomiques (reproduction, application et mobilisation) et ceux distingués en fonction de la stratégie pédagogique sous-jacente mise en œuvre (démarche déductive vs démarche inductive.)

#### 1. Résultats globaux

Dans le tableau III ci-dessous, nous pouvons constater tout d'abord que, lorsque l'on compare les performances globales au post-test, le score des apprenants des deux groupes est relativement peu élevé (51,07 % et 21,02 %), mais aussi qu'il existe des écarts importants entre ces deux groupes.

**Tableau III : Résultats globaux**

Groupes	N	Moyenne (%)	Coefficient de variation (%)
Podcast intégré	14	51,07%	32,76%
Sans podcast	14	21,02%	44,84%

Si on applique un test statistique pour apprécier l'importance entre les deux moyennes, nous observons qu'une différence significative peut être mise en évidence ( $t=5,81$ ;  $p=.000$ ). Ces différences peuvent s'expliquer par les dispositifs de formation mis en œuvre. Celui dont bénéficient plus les apprenants est celui pour lequel le dispositif a été conçu. Les étudiants qui ont réalisé d'autres activités que celles centrées sur le podcasting n'ont pas approfondi de la même manière les contenus abordés. Ce n'est pas étonnant d'autant plus que le questionnaire administré pour évaluer le degré de maîtrise, identique pour les deux groupes, est centré sur les problématiques et spécificités abordées dans le podcast. Ce résultat rejoint l'idée de Depover, Karsenti et Komis (2007) concernant l'usage d'un outil à potentiel cognitif au sein d'une formation, à savoir qu'un outil informatique peut mener les étudiants à acquérir des compétences de haut niveau s'il est intégré correctement au scénario pédagogique, nous pouvons y voir ici un effet de cet ordre. Mais celui-ci, s'il est positif dans le cas du scénario qui intègre le podcast, ne doit pas nous laisser interpréter l'inverse pour le scénario qui n'intègre pas le podcast. En effet, ce scénario met en œuvre d'autres compétences au travers d'autres activités dont il faudrait évaluer la pertinence en termes de performances. Gardons bien en tête que l'évaluation qui a été menée est centrée sur la plus-value potentielle des podcasts. Et si, manifestement, ces caractéristiques sont mieux appréhendées en ce qui concerne le scénario qui intègre les podcasts, et qu'elles le sont moins par ceux qui n'en ont pas bénéficié, il conviendrait de ne pas conclure à la supériorité d'un scénario sur l'autre en ce qui concerne la poursuite des objectifs du cours en tant que tels puisque nous ne les avons pas évalués spécifiquement dans ce cadre. Ce résultat va également dans le sens du modèle théorique de Dale (1969). Celui-ci met en évidence que le rappel d'informations s'élève à mesure que le niveau d'activité de l'apprenant augmente par une diversité des expériences d'apprentissage. Dans notre étude, nous pouvons considérer que l'interaction entre la tâche et l'usage d'un support médiatisé semble profitable pour l'apprentissage. Une autre explication à ces différences de résultats peut être attribuée au fait que pour les étudiants du scénario avec podcast, il s'agit d'une rétention de l'information immédiate contrairement aux

apprenants qui ont bénéficié du scénario sans podcast pour lesquels l'information en provenance des cours et des activités associées est plus lointaine dans le temps.

## 2. Résultats en fonction des niveaux taxonomiques

En ce qui concerne les résultats en fonction des niveaux taxonomiques, nous pouvons établir les mêmes constats que ceux opérés pour les résultats globaux, à savoir une différence en faveur des apprenants dont les podcasts sont intégrés au scénario pédagogique. Les différences sont significatives entre nos deux groupes ( $t$  reproduction= 4,09 ;  $p=0,001$ ,  $t$  application=4,75 ;  $p=0,000$  et  $t$  mobilisation= 5,51 ;  $p=0,000$ ). Les différences entre les deux groupes peuvent s'expliquer par le fait que les étudiants n'ont pas dû réaliser les mêmes tâches dans le cadre de leur scénario respectif. Notons toujours que le taux de réussite global reste relativement faible (à peine 50 %). Nous pouvons estimer que les podcasts constituent des supports de cours complémentaires, mais qu'ils ne sont certainement pas suffisants pour permettre un apprentissage entièrement autonome à distance susceptible d'aboutir à un degré de maîtrise élevé des connaissances. Il est également intéressant d'observer que les résultats des apprenants bénéficiant des podcasts sont plus homogènes pour les niveaux d'application (coefficient de variation : 37,58 %) et de mobilisation (coefficient de variation : 31,87 %) que les résultats des apprenants n'ayant pas eu accès aux podcasts (application : 71,42 % et mobilisation : 87,75 %).

**Tableau IV : Résultats par niveaux taxonomiques**

Groupes	N	Niveaux Taxonomiques	Moyenne (%)	Coefficient de variation (%)
Podcast intégré	14	Reproduction	56,10%	43,89%
		Application	50,04%	37,58%
		Mobilisation	51,90%	31,87%
Sans podcast	14	Reproduction	28,00%	25,54%
		Application	20,79%	71,42%
		Mobilisation	18,18%	87,75%

## 3. Résultats en fonction des stratégies pédagogiques

Sur les six podcasts proposés aux étudiants, quatre podcasts ont été construits sur un mode de raisonnement déductif alors que les deux autres ont été construits sur une démarche inductive.

**Tableau V : Résultats par mode de raisonnement**

Mode de raisonnement	Moyenne (%)	Coefficient de variation (%)
Podcasts inductifs	44,33%	43,82%
Podcasts déductifs	33,33%	34,17%

Si nous observons que fournir des exemples au préalable aux apprenants afin qu'ils construisent le concept en évoluant progressivement vers un niveau plus général (podcasts inductifs : 44,33 %)

semble plus bénéfique à l'apprentissage que la situation inverse (podcasts déductifs : 33,33 %), nous ne relevons cependant aucune différence d'un point de vue statistique ( $t = .726$  ;  $p = .481$ ) entre les deux modalités de raisonnement. Ce résultat va toutefois dans le sens des travaux liés au transfert de l'apprentissage qui soulignent l'importance du processus de décontextualisation des connaissances susceptible de guider de manière efficace la réutilisation de celles-ci dans de nouvelles situations où elles doivent être mobilisées (Tardif, 1997).

## B. Effets sur les perceptions des apprenants

Nous avons recueilli l'opinion des apprenants concernant leur expérience d'apprentissage à l'aide d'un questionnaire en ligne administré d'une part aux apprenants ayant eu un usage intégré des podcasts et d'autre part, aux étudiants ayant après le post-test utilisé les podcasts de manière spontanée (phase 5). Le questionnaire était composé de différents items construits à partir d'une échelle de Likert. Il permet aux étudiants d'exprimer leur opinion concernant des affirmations sur une échelle à 4 niveaux : 2 négatifs (Tout à fait en désaccord et Peu d'accord) et 2 positifs (D'accord et Tout à fait d'accord) excepté pour l'item 1.

### 1. Modalités d'usage du podcast

À l'aide de l'item 1, nous nous sommes intéressés à la manière dont les étudiants ont utilisé le podcast.

**Tableau VI : Modalités d'usage du podcast**

	Types d'usage	Oui	Non
<b>Item 1</b> : J'ai visionné un ou des podcasts du cours sur un ipod ou un baladeur multimédia portable.	Intégré	14,30%	85,70%
	Spontané	35,70%	64,30%

A la lecture du tableau VI, on peut observer que l'usage sur un support mobile est relativement réduit. Cette observation va dans le sens de l'étude de Deal (2007) qui met en avant que l'ordinateur reste l'outil privilégié pour lire les podcasts mis à disposition dans un contexte académique. Cette observation corrobore également celles de Lee, Miller & Newham (2009) qui mettent en avant que les étudiants sont généralement peu au fait des différentes modalités d'usage de ce type de média. À la lecture du tableau, nous pouvons enfin mettre en évidence que ce sont les étudiants qui ont un usage intégré qui utilise exclusivement l'ordinateur (85,7 %). Dans notre contexte, cette lecture préférentielle sur l'ordinateur pour ces étudiants est somme toute logique étant donné que les différentes tâches sollicitées dans l'environnement nécessitent en parallèle un travail à l'aide d'un traitement de texte.

## 2. Pertinence des podcasts

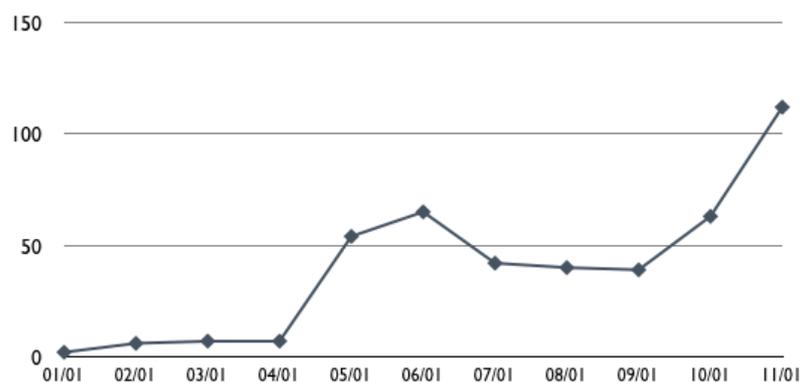
**Tableau VII : Pertinence du podcast**

Items	Types d'usage	Tout à fait en désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord
<b>Item 2</b> : Lors de la première visualisation, j'ai compris l'ensemble de la thématique développée.	Intégré	0%	35,70%	50%	14,30%
	Spontané	0%	0%	50%	50%
<b>Item 3</b> : Je comprends mieux les concepts qui ont été développés dans les podcasts que les autres concepts du cours.	Intégré	0%	35,70%	42,80%	21,50%
	Spontané	0%	35,70%	35,70%	28,60%
<b>Item 4</b> : Les concepts sont plus faciles à comprendre au sein des podcasts plutôt que dans le glossaire.	Intégré	0%	21,44%	50%	28,60%
	Spontané	0%	28,60%	35,70%	35,70%
<b>Item 5</b> : J'ai trouvé que les informations présentées dans le podcast étaient bien structurées.	Intégré	0%	7,10%	78,60%	14,30%
	Spontané	0%	0%	50%	50%
<b>Item 6</b> : Les podcasts constituent un support utile au cours.	Intégré	0%	7,10%	35,70%	57,10%
	Spontané	0%	0%	28,60%	71,40%
<b>Item 7</b> : Les podcasts constituent une source plus motivante que le syllabus traditionnel.	Intégré	0%	35,70%	50%	14,30%
	Spontané	0%	28,60%	21,40%	50%
<b>Item 8</b> : J'aime les podcasts car ils permettent de présenter l'information selon différentes modalités de communication.	Intégré	0%	7,10%	64,30%	28,60%
	Spontané	0%	7,10%	57,10%	35,70%

De manière globale, nous pouvons mettre en évidence à la lecture du tableau VII que les apprenants ont une perception positive par rapport à la pertinence des podcasts et ce que quel que soit le contexte dans lequel le média est utilisé (spontané vs intégré). Nous pouvons considérer que cette opinion

positive du support peut avoir potentiellement un effet bénéfique sur leur dynamique d'apprentissage. Certaines nuances apparaissent toutefois si l'on compare l'avis des apprenants ayant utilisé le support de manière spontanée à celui des apprenants ayant eu un usage intégré se révèle également instructive en particulier au niveau de l'item 2 (compréhension immédiate) et au niveau de l'item 5 (structuration du podcast). Concernant l'item 2, un usage spontané proposé à la suite du cours amène les étudiants à considérer que la compréhension du podcast lors de sa première visualisation est plus facile que les étudiants n'ayant pas eu le cours au préalable ( $p : .008$ ). Une expérience d'apprentissage préalable permet d'expliquer ces différences relatives à l'accès à l'information. Ce bénéfice lié à la complémentarité (présentiel et podcast) est également mis en avant au niveau de l'item 5 où les apprenants ayant un usage spontané estiment plus positivement la structuration proposée dans le podcast que les apprenants n'ayant pas bénéficié du cours en présentiel ( $p : .0038$ ). Ces différences d'opinions nous amènent à penser que la découverte du podcast offre aux apprenants une situation propice pour activer et pour réorganiser les connaissances abordées lors du cours présentiel. Cette hypothèse est cohérente avec l'usage réel par les apprenants des podcasts en mode spontané. A l'approche de l'examen, nous constatons que les étudiants utilisent de manière de plus en plus importante les ressources podcastées mises à leur disposition (voir figure 2). Ce comportement va d'ailleurs dans le sens de l'étude de Evans (2008) qui met en évidence un lien entre la baisse de l'anxiété et la consultation des podcasts pendant les périodes d'examens et de McKinney et al. (2009) qui observent le fait que les podcasts stimulent les étudiants à réorganiser leurs notes de cours.

**Figure 2 : Evolution des connexions au site des podcasts pendant la période de préparation aux examens**



Ces résultats nous amènent à penser que la pertinence du podcast dans un contexte académique passe probablement plus par une restructuration de l'information plutôt que par un cours filmé et mis en ligne ensuite sous forme de podcast. Ce support de cours complémentaire aux notes de cours donne de cette manière l'opportunité à l'enseignant de différencier les processus d'apprentissage de ses étudiants (Perrenoud, 1995).

## VI. Conclusions

Nos résultats mettent en avant que la plus-value du podcast se situe dans l'exploitation pédagogique de la complémentarité des sources d'informations, mais aussi dans la nécessaire intégration du principe d'activité cher aux constructivistes en faisant appel à la mobilisation cognitive de l'apprenant. Si la médiatisation de l'information à l'aide d'un podcast apparaît bénéfique pour l'apprentissage, la question de la médiation en étayant la découverte du média par une tâche spécifique l'est tout autant. Nos recommandations vont donc dans le sens d'une réflexion pédagogique qui doit intégrer des moyens technologiques plutôt que de donner trop d'importance à la technologie au détriment de la réflexion sur ce qui crée réellement la qualité de l'apprentissage. En termes de perspective, il peut être intéressant d'observer plus avant la manière dont les apprenants

s'approprient les informations fournies dans un podcast en fonction de la nature des médias utilisés (multimédias vs audio). De manière à évaluer l'effet conjugué de l'activité de l'apprenant, il nous semble également utile lors de nouvelles études de croiser cette variable relative à la médiatisation avec les modalités de médiation relative à la présence ou non d'activités de mobilisation des informations contenues dans ces podcasts.

### Références bibliographiques

- Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching*, third edition. New York : The Dryden Press.
- Dale, C., & Pymm, J. M. (2009). Podagogy: The iPod as a learning technology. *Active Learning in Higher Education*, 10(1), p. 84-96.
- Deal A. (2007). *Podcasting: a teaching with technology white paper*, White Paper, Carnegie Mellon University.
- De La Garanderie, A. (1993). *Les profils pédagogiques, discerner les aptitudes scolaires*. Paris : Editions Bayard.
- D'Hainaut, L. (1983). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles : Editions Labor.
- Depover, C., Karsenti, T. & Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : Favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Ste Foy : Presses Universitaires du Québec.
- Evans C. (2008). "The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education", *Computers & Education*, vol. 50, n° 2, p. 491-498.
- Fernandez V., Simo P., Sallan J. M. (2009). "Podcasting: A new technological tool to facilitate good practice in higher education", *Computers & Education*, in Press, Corrected Proof, 2009.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*, Englewood Cliffs. NJ : Prentice Hall.
- Lazzari M. (2009). Creative use of podcasting in higher education and its effect on competitive agency, *Computers & Education*, vol. 52, n° 1, 2009, p. 27-34.
- Lee M. J., Miller C., Newnham L. (2009). Podcasting syndication services and university students: Why don't they subscribe?, *The Internet and Higher Education*, vol. 12, n° 1, 2009, p. 53-59.
- Maag, M. (2006). Podcasting and MP3 players : Emerging education technologies. *Computers, Informatics, Nursing*, 24(1), p. 9-13.
- McCombs, S., Liu, Y., Crowe, C., Houk, K. & Higginbotham, D. (2007). Podcasting Best Practice Based on Research Data. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007*, p. 1604-1609, Chesapeake, VA: AACE.
- McKinney D., Dyck J. L., Luber E. S., (2009) iTunes University and the classroom: Can podcasts replace Professors ?", *Computers & Education*, vol. 52, n° 3, 2009, p. 617-623.
- Ola, A., Niclas, L. (2005). *RSS : The Future of Internal Communication ? Report from the school of Mathematics ad System Engineering, Väjä University : Sweden*.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.
- Tardif, J. (1997). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les éditions logiques.

# L'expérience des cercles d'apprentissage au Burkina Faso

## Burkina Faso experience with learning circles

**Issa Boro**

Université de Ouagadougou, Burkina Faso

---

### Résumé

Depuis 2003 des élèves du Burkina Faso, organisés en classes virtuelles, participent à des échanges en ligne à caractère pédagogique organisés par le Global Teenager Project (GTP) sous forme de cercles d'apprentissage. Un cercle d'apprentissage rassemble pendant 10 semaines des classes virtuelles de différents horizons pour discuter d'un thème donné par le canal du courrier électronique. Ces échanges, tout en stimulant l'utilisation des TIC par les acteurs des cercles d'apprentissage, favorisent un apprentissage collaboratif à travers des échanges d'expériences, d'idées et de croyances permettant des découvertes mutuelles. Dans le contexte du Burkina Faso où l'accès à la technologie et la connectivité restent faibles, cette éducation non formelle apporte aux enseignants et élèves qui y participent un complément pédagogique appréciable.

**Mots clés :** cercle d'apprentissage, apprentissage collaboratif, enseignement secondaire, éducation non formelle

---

### Abstract

Since 2003 students from Burkina Faso, shared in virtual classrooms, participate in the Global Teenager Project (GTP) online exchanges with educational nature through learning circles. A learning circle gathers for 10 weeks virtual classes from different backgrounds to discuss a particular topic through the email. These exchanges, while stimulating the use of ICT by the learning circles participants, promote collaborative learning through exchange of experiences, ideas and beliefs, allowing mutual discovery. In the context of Burkina Faso where the access to technology and the connectivity remain weak this non-formal education provides an interesting educational addition to teachers and students who participate in it.

**Keywords:** learning circles, collaborative learning, secondary education, non formal education

## I. Introduction

Le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) a beaucoup influencé la pédagogie et les modes d'apprentissage (Karsenti, 2005). Avec l'entrée de plus en plus remarquable de l'Internet dans leur culture, les apprenants développent leur habileté à trouver de l'information et échanger avec leurs pairs pour acquérir de façon commode, rapide et facile des connaissances ou des compétences, bouleversant au passage les hiérarchies (Karsenti, 2005). L'adoption de l'Internet comme canal d'apprentissage s'est accompagné du développement du concept d'apprentissage collaboratif, avec l'apparition de communautés virtuelles d'apprentissage ou de formation. Parmi les diverses activités pédagogiques qui se développent sur Internet figurent les cercles d'apprentissage du Global Teenager Project (GTP) auxquels prennent part des élèves du Burkina Faso depuis 2003. Ce sont des activités collaboratives en ligne dans lesquelles ils échangent des informations avec des écoles réparties dans différents endroits du monde. L'objectif de cette étude est de déterminer l'intérêt pédagogique que ces classes du Burkina Faso, avec un faible accès à la technologie et une faible connectivité, tirent de leur participation à cette activité informelle. Dans ce but une description des cercles d'apprentissage sera nécessaire ainsi qu'une revue des avantages qui leur sont théoriquement reconnus.

## II. Présentation du cercle d'apprentissage

Introduits par Riel (1994), les cercles d'apprentissage sont des communautés virtuelles sans localisation fixe mettant en contact des classes virtuelles pour des échanges d'information. Chaque classe virtuelle est composée d'un groupe de 4 à 30 élèves d'un même établissement, âgés de 12 à 18 ans et travaillant sous la direction d'un enseignant. L'enseignant participe de façon volontaire et rassemble des élèves volontaires d'un même niveau pour former sa classe. Un cercle d'apprentissage rassemble 8 à 12 classes d'horizons divers autour d'un thème proposé en histoire, littérature, sciences, math ou des sujets d'actualité. Pendant 10 semaines, les classes d'un même cercle d'apprentissage échangent à travers l'Internet sur le thème proposé dans le but d'apprendre à travers ces contacts et produire des synthèses à partager dans les publications du cercle. Le cercle d'apprentissage comprend 6 étapes :

- La préparation : la semaine précédant l'ouverture du cercle d'apprentissage est consacrée à la préparation des classes et à la vérification des accès à la plate-forme de communication ; cette plate-forme était exclusivement un groupe de discussion, depuis 3 ans des wikis sont également utilisés, élargissant les capacités médiatiques et la collaboration des participants.
- La présentation : au cours de la première semaine chaque classe envoie au cercle d'apprentissage deux lettres de présentation ; une pour présenter l'enseignant, l'autre pour présenter la classe virtuelle. Les participants sont encouragés ici à parler d'eux-mêmes de manière créative, en faisant ressortir leurs particularités et différences éventuelles.
- Le questionnement : pendant les deuxième et troisième semaines chaque classe envoie au cercle une question en rapport avec le thème proposé qui est choisi en rapport avec les programmes d'enseignement ; la question doit être ouverte pour éviter les réponses brèves et inciter à la réflexion et la recherche, tenir compte de la diversité culturelle et des limites de temps du cercle d'apprentissage.
- Les réponses : pendant les quatre semaines suivantes chaque classe réfléchit et mène des recherches sur les questions des autres classes de son cercle, puis rédige et envoie une réponse pour chacune de ces questions..
- Le compte-rendu : pendant les deux semaines suivant la phase de réponse chaque classe travaille à présenter une synthèse des réponses que sa question a reçu, en faisant ressortir les objectifs visés par sa question et les informations recueillies à travers les réponses reçues.

- La fermeture du cercle d'apprentissage : pendant la dernière semaine chaque classe envoie au cercle une lettre d'au revoir dans laquelle elle donne ses impressions et sentiments sur l'expérience qu'elle vient de vivre, et critique éventuellement le cercle d'apprentissage.

Le but de ces échanges est de favoriser à travers ces contacts un apprentissage collaboratif dans le sens de Walckiers et De Praetere (2004, p.56) :

« Est apprentissage collaboratif toute activité d'apprentissage réalisée par un groupe d'apprenants ayant un but commun, étant chacun source d'information, de motivation, d'interaction, d'entraide... et bénéficiant chacun des apports des autres, de la synergie du groupe et de l'aide d'un formateur facilitant les apprentissages individuels et collectifs. »

Chaque cercle d'apprentissage du GTP est encadré par un facilitateur ayant en charge l'organisation pratique du cercle et le guidage des classes à travers les différentes étapes. Les participants ainsi encadrés sont théoriquement sensés en tirer des avantages pédagogiques.

### III. Cadre théorique

Au-delà des compétences technologiques qu'ils mettent en jeu, les cercles d'apprentissage offrent aux participants l'opportunité d'élargir leur horizon à travers la découverte de réalités et visions d'autres régions. Le monde ne se limite plus à leur environnement, leur culture et leurs convictions, ils acquièrent une meilleure idée de la diversité géographique et des échanges interculturels. Les cercles d'apprentissage offrent également aux participants l'opportunité de s'exercer à la recherche et la documentation à travers les efforts requis pour collecter les informations nécessaires aux réponses qu'ils fourniront aux questions des autres participants. Les recherches sont effectuées aussi bien en bibliothèque ou auprès de personnes ressources que sur Internet. La présentation des résultats sous forme de réponse à une question renforce les compétences en rédaction. La phase de compte-rendu fait appel aux capacités de synthèse des participants, ce qui ajoute à l'impact attendu de l'utilisation du groupe de discussion sur le développement de l'esprit critique (Depover, Karsenti et Komis, 2007).

La participation encadrée à de telles activités pédagogiques destinées à réaliser des productions communes favorise un apprentissage collaboratif en ligne structuré (Walckiers et De Praetere, 2004).

Riel (1997) affirme les retombées éducatives suivantes aux cercles d'apprentissage :

- Ils améliorent l'apprentissage chez les élèves en élargissant leur vision de la diversité géographique et culturelle.
- Ils encouragent la propriété des idées à travers la participation de chaque groupe d'élèves aux interactions.
- Ils développent les compétences en lecture et rédaction à travers les techniques de communication utilisées pour échanger les idées entre pairs.
- Ils améliorent l'exécution des programmes d'enseignement par la fourniture d'un cadre novateur et stimulant pour l'enseignement des matières traditionnelles.
- Ils stimulent la créativité chez les enseignants par le partage d'idées de projet avec des collègues de par le monde, les incitant à développer de nouvelles techniques pédagogiques.
- Ils élargissent le champ d'enseignement et d'apprentissage en portant les élèves au-delà de la classe pour tirer des renseignements de leurs ressources familiales et communautaires, les rendant plus conscients de leur environnement social et physique.

- Ils contribuent à l'intégration pédagogique de l'informatique et des télécommunications en faisant acquérir aux enseignants et élèves des compétences techniques à travers l'usage de ces technologies pour travailler et collaborer à distance.

Dans le cas du Burkina Faso, quelques participants ont été retenus pour l'observation des effets pédagogiques de leur participation selon la méthodologie suivante.

#### IV. Méthodologie

La présente étude s'appuie sur l'analyse des productions de classes du Burkina Faso lors de leur participation aux cercles d'apprentissage du GTP, ainsi que celle de l'avis d'un enseignant du Burkina Faso ayant participé à ces cercles. Les productions d'élèves analysées sont essentiellement le résumé par la classe des réponses reçues pour la question qu'elle a posé aux autres classes, et la lettre d'au revoir qui est sensée présenter les sentiments de la classe à la fin d'une session de cercles d'apprentissage. Le résumé est sensé synthétiser les informations reçues par la classe à travers les réponses que les autres classes envoient pour la question posée par la classe qui en est l'auteure. La rédaction de ce résumé est librement faite par la classe avec cependant les recommandations de faire ressortir l'objectif de sa question et l'apprentissage qu'elle a pu en tirer. 6 résumés étaient disponibles dont 2 des cercles d'apprentissage de septembre 2005 et 4 des cercles d'apprentissage de février 2006. En ce qui concerne les lettres d'au revoir de classes du Burkina Faso, 4 seulement étaient disponibles dont 2 de septembre 2005 et 2 de février 2006. Les classes concernées sont issues aussi bien de la capitale (Ouagadougou) que de villes secondaires (Banfora, Ouahigouya, Po).

Dans un souci de triangulation, les informations tirées de l'analyse des productions d'élèves sont rapportées à des points de vue d'enseignant ayant suivi une fois au moins tout le processus du cercle d'apprentissage. Le choix de tels enseignants a été guidé d'une part par la condition d'une participation récente (moins de 3 ans) et d'autre part par la disponibilité de l'enseignant à s'exprimer sur le sujet. Ainsi une seule enseignante a été retenue et a exprimé par écrit ce qu'elle considère être l'intérêt des cercles d'apprentissage et les avantages qu'elle y perçoit pour les élèves.

Ces documents ont fait l'objet d'un codage avec le logiciel Weft QDA selon les catégories inspirées du cadre théorique : effet sur la vision géographique et culturelle (vision), effet sur la conscience de l'environnement social et physique (conscience environnementale), effet sur les compétences en lecture et en rédaction (lecture et rédaction), effet sur l'expression des idées (Expression), effet sur la créativité des enseignants (créativité), stimulation pour l'enseignement des matières traditionnelles (stimulation), effet sur les compétences TIC (intégration des TIC). L'analyse a consisté en la recherche dans ces documents d'éléments traduisant les effets annoncés dans le cadre théorique. Cependant la portée des résultats est limitée par le fait qu'il ne s'agit pas d'une évaluation formelle des effets des cercles d'apprentissage sur l'apprentissage chez les élèves du Burkina Faso. Cette étude se limite à la détection de retombées positives à travers des documents non initialement destinés à cet usage.

#### V. Résultats

L'analyse des productions retenues laisse percevoir des effets de la participation des classes aux cercles d'apprentissage. L'expression des différentes variables à travers les résumés et les lettres d'au revoir des classes burkinabé a été synthétisée dans le tableau 1. L'effet du cercle d'apprentissage sur la vision géographique et culturelle des élèves est révélé par le fait qu'ils trouvent enrichissants les échanges qui leurs font découvrir les autres ; ils réagissent en donnant leurs opinions sur des réalités d'ailleurs, traduisant leur perception de la diversité culturelle et géographique.

*Nous pouvons retenir à la fin de ces échanges que l'adoption de la peine de mort est d'abord une décision politique. Le plus souvent ce sont les*

*partis politiques au pouvoir qui l'utilisent comme arme pour intimider les opposants.*

Ils révèlent leur conscience de leur milieu et de leur contexte en les présentant à leurs interlocuteurs du cercle d'apprentissage. Dans leurs résumés ils font référence à leurs lectures et s'efforcent de rédiger correctement la présentation des idées, mettant en relief leurs opinions personnelles. Ils expriment leur engouement pour ces échanges de correspondances entre élèves, ce qui peut être un indice léger de l'intégration des TIC dans leurs pratiques.

**Tableau I : effets des cercles d'apprentissage à travers les productions des classes**

Variable	Expression des classes	Nombre d'occurrences	Taux
Vision	Échanges enrichissants, opinions sur des réalités d'ailleurs	3	30%
Conscience environnementale	Présentation du contexte local	2	20%
Lecture et rédaction	Lecture des réponses reçues, rédaction d'un compte-rendu	6	50%
Expression	Développement d'idées et opinions personnelles	4	40%
Créativité	-----	0	0%
Stimulation	-----	0	0%
Intégration des TIC	Engouement pour les correspondances entre élèves	1	10%

Mais ces documents d'élèves ne fournissent aucune information sur la créativité des enseignants et l'effet de ce cadre d'apprentissage sur l'exécution des programmes d'enseignement. L'analyse des commentaires de l'enseignant sur les avantages des cercles d'apprentissage (dont les résultats sont synthétisés dans le tableau II) corrobore les informations recueillies des productions d'élèves à propos des effets sur la vision, la conscience environnementale, la lecture et la rédaction, l'expression personnelle.

*Enfin cet apprentissage facilite la tâche de l'enseignant en ce sens qu'il permet aux élèves de chercher eux-mêmes les informations sur un thème et de les partager avec celles de leurs camarades à distance. Ces informations viendront ainsi compléter ou renforcer ce que l'enseignant donne en classe. De même la collaboration avec les autres collègues du cercle facilite aussi la tâche de l'enseignant à travers les conseils et les échanges d'idées sur les méthodes pédagogiques.*

Ces commentaires ne renseignent pas sur l'intégration pédagogique des TIC mais indiquent l'avantage des liens professionnels entre les enseignants d'un cercle d'apprentissage, ce qui stimule la créativité à travers les échanges d'idées et d'expériences pédagogiques. L'enseignant est stimulé dans sa pratique par le rôle actif des élèves et les informations qu'il tire de leur collaboration avec leurs camarades.

**Tableau II : effets des cercles d'apprentissage à travers les opinions d'une enseignante**

Variable	Avantage rapporté
Vision	Découverte et ouverture vers l'extérieur
Conscience environnementale	Informations complétant celles reçues de l'enseignant
Lecture et rédaction	Amélioration et renforcement du niveau d'expression et de rédaction
Expression	Partage d'opinion, échange d'idées, renforcement de la participation en classe des élèves
Créativité	Liens professionnels entre enseignants pour échanges d'idées, d'expériences, de techniques et méthodes pédagogiques.
Stimulation	Méthode active d'apprentissage, feed-back riche pour l'enseignant
Intégration des TIC	-----

## VI. Discussion

Les cercles d'apprentissage offrent donc aux élèves l'opportunité d'améliorer et consolider leurs aptitudes en lecture et rédaction comme l'ont constaté Thomas et Hofmeister (2002). Si ce développement est lié à la complexité cognitive du support de communication (Thomas et Hofmeister, 2002) le niveau du taux d'occurrence chez les élèves s'explique par des pratiques liées à la difficulté d'accès aux TIC pour les élèves du Burkina Faso. Dans ce contexte où l'accès à un ordinateur est plutôt réservé pour les enseignants, encore davantage pour les élèves, il est courant que des classes virtuelles du cercle d'apprentissage travaillent essentiellement hors connexion et même sans ordinateur, à partir de copies imprimées des messages de leurs interlocuteurs. Cela explique le faible cas que les classes concernées par l'étude font des compétences techniques qu'elles auraient dû acquérir en travaillant et en collaborant à l'aide des technologies. Néanmoins les échanges leur permettent d'élargir leur horizon et leur donnent l'opportunité de s'exercer à la lecture et la rédaction. Les réflexions et recherches nécessaires pour répondre aux questions de leurs partenaires les incitent à une meilleure connaissance de leur milieu et de leur environnement. Et cet exercice les incitent à une meilleure auto-perception comme l'on relevé Thomas et Hofmeister (2002) dans une moindre mesure. Les effets bénéfiques sont également reconnus pour l'enseignant mais la portée des résultats est réduite par le nombre de participants. La généralisation de ces effets pour les élèves est également limitée par le nombre réduit de classes et le manque d'information sur l'organisation du travail dans ces classes.

## VII. Conclusion

Les cercles d'apprentissages en ligne offrent donc un cadre informel favorisant un apprentissage collaboratif intéressant aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève qui y prend part. À un stade de développement où les élèves découvrent et utilisent souvent les TIC sans aucun encadrement et se perdent souvent dans leurs effets pervers, les cercles d'apprentissage pourraient constituer une

activité saine permettant aux classes d'en tirer de réels avantages pédagogiques. Dans quelle mesure leur organisation au plan national pourrait-elle encourager un usage éducatif des TIC chez les élèves tout en favorisant l'atteinte des buts de l'éducation ? Une étude plus approfondie permettrait de mieux préciser les avantages pédagogiques à tirer de ce type d'activités et les meilleures conditions d'organisation.

### Eléments Bibliographiques

Depover, C., Karsenti, T., Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Karsenti, T. (2005). Les technologies de l'information et de la communication dans la pédagogie. In Gauthier, C. et Tardif, M.. *La pédagogie : Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours*. 2<sup>e</sup> éd. Montréal : Gaëtan Morin, 2005, chap. 12, p. 256-273

Riel, M.. (1997). *Learning circle introduction*. Récupéré le 18 octobre 2009 de <http://iearn.org/circles/lcguide/p.intro/a.intro.html>

Riel, M.. (1994). Learning Circles : Virtual Communities for Elementary and Secondary Schools. In *Education at a distance*, 8(1), 8-12. Récupéré le 18 octobre 2009 de <http://lrs.ed.uiuc.edu/Guidelines/Riel-93.html>

Thomas, M., Hofmeister, D. (2002). *Virtual learning circles : Utilizing online message board interactions for strengthening literacy development*. Récupéré le le 5 juin 2010 de [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1a/6a/ce.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/6a/ce.pdf)

Walckiers, M., De Praetere, T. (2004). L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must. In *Distance et savoir*, 2004, vol. 2, n° 1, p. 53-75.

# Appropriation des innovations dans les écoles normales supérieures : une étude des besoins, des avantages et contraintes de l'intégration des TIC

## Appropriation of the innovations in the *Ecoles Normales Supérieures* : a study of needs, advantages and constraints of the integration of ICT

**Colette Mvoto Meyong**

Ph.D., ENSET, Université de Douala

---

### Résumé

Partant des discours de 10 administrateurs<sup>1</sup>, quatre enseignants et six groupes d'étudiants des deux principales écoles normales supérieures du Cameroun; l'analyse détermine les besoins relatifs à l'usage des technologies de l'information et de la communication -TIC- dans l'Enseignement supérieur<sup>2</sup>. Le cadre conceptuel et l'orientation qualitative/interprétative de la méthodologie considèrent les fondements de l'approche systémique. Révélant les avantages et contraintes de l'intégration des TIC, les résultats interprétés offrent une description exhaustive de la situation innovante. Ils permettent d'actualiser un modèle de compréhension et de proposer un référent conceptuel des communautés d'apprentissage.

**Mots clés** : innovation en éducation, intégration des TIC, communauté d'apprentissage, représentations sociales

---

### Abstract

From the speech of 10 administrators, four teachers and six groups of students from the two main higher teacher-training schools of Cameroon, the analysis assesses the needs of using information and communication technology (ICT) in higher education in Cameroon. The conceptual framework and the qualitative/interpretative orientation of the methodology take into consideration the fundamentals of the systemic approach. The results bring out the advantages and the constraints of integrating ICT, and also provide an exhaustive description of the innovative situation. They allow us to update a comprehension model and to propose a conceptual reference for learning communities.

**Keywords**: innovation in education, ICT integration, learning community, social representations.

---

<sup>1</sup> Dans ce texte, le masculin est utilisé pour désigner toute personne

<sup>2</sup> Les termes enseignement supérieur et université sont utilisés de manière interchangeable.

## I. Problématique

Les changements démographiques, scientifiques et technologiques impliquent l'Enseignement supérieur dans des processus continus d'adaptation aux exigences sociales (AIU, 2008 ; AUF, 2004 ; Charlier, et Peraya, 2003; UNESCO, 2007 ; OCDE 2008)<sup>3</sup>. Pour assurer la formation des maîtres, la formation continue aux compétences professionnelles et aux métiers, la recherche et l'innovation, les universités veulent réussir l'intégration des TIC et apprivoiser la complexité des formations ouvertes et à distance –FOAD- (AUF, 2004, 2005 ; Balancier, Georges, Jacobs, Martin et Poumay, 2006 ; Ben Salah, 2008 ; UNESCO, 2004). Quant à ces innovations en Afrique francophone, nous examinons la réalité camerounaise.

Au Cameroun, l'état des ressources essentielles pour le fonctionnement des universités est critique. Les conditions de travail sont difficiles, tant pour les étudiants que pour le personnel d'encadrement (Affa'a, Grisé et Verna, 2003 ; Tcheeko et Yatchou et Tangha, 2001). On assiste à un exode massif des ressources humaines vers les pays industrialisés (Association pour le développement de l'éducation en Afrique-ADEA-, 2003 ; Kouamé Aka, 2000). Pour remédier à cet état des lieux, le pays est de plain-pied dans des réformes favorables à l'intégration des TIC. Le ministère des postes et télécommunications installe des télécentres ; les abonnements individuels à l'Internet augmentent (Nkuipou, 2007). La coopération Nord-Sud soutient les partenariats (Haut Conseil de la Coopération Internationale, 2002), « comme si la communauté internationale avait voulu briser la fracture numérique en même temps que la distance intercontinentale » (Cachaldora, 2006, p. 35).

Dans ce cadre, l'AUF appuie la création des centres technologiques et des laboratoires de recherche, le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) conduit des projets de développement d'Internet; et les Fonds Francophones des Inforoutes renforcent les actions du Système Francophone d'Édition et de Diffusion. Bref; « la formation à distance prend de l'envol au Cameroun » (Essonno, 2004) et les étudiants s'activent dans les cybercafés et des centres technologiques (Essonno, 2006).

Toutefois, l'ampleur des problèmes et la persistance des besoins pédagogiques suscitent des questionnements au sein de la communauté universitaire (Banque mondiale, 2004 ; Tonye, 2008). Force est de constater que peu d'analyses qualitatives de ces besoins interprètent la pensée des acteurs de terrain. Et pourtant, cette approche permettrait de mieux cerner les conditions d'appropriation des innovations pédagogiques chez les enseignants (Atlet, 2001). Cela étant, notre étude se fonde sur les discours de ceux qui vivent les innovations *in situ*.

Le but est de répondre à la question principale suivante : *Quels sont les besoins face à l'intégration pédagogique des TIC selon les administrateurs, les enseignants et les étudiants des écoles normales supérieures camerounaises?* Élaborer un cadre conceptuel pertinent le permet.

## II. Cadre conceptuel

Dans une perspective systémique, l'innovation est un outil de régulation social, un processus continu de communication et d'apprentissage, une production collective, une perturbation nouvelle liée aux mentalités et aux compétences à améliorer (Cros, 2004 ; Monetti, 2002). Parce que négociée dans des mouvements personnels plus ou moins auto-organisés, cette intervention humaine est empreinte d'intersubjectivité et d'objectivation de sens (Adamczewski, 2006). Sur le plan pédagogique, son succès repose sur l'engagement, l'implication, la motivation, et les représentations des enseignants

---

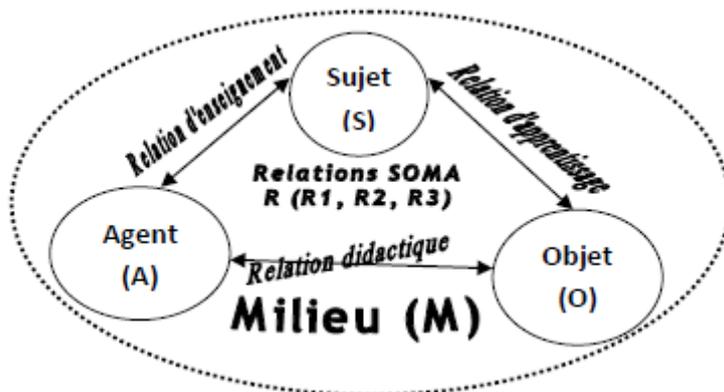
<sup>3</sup> AIU (Association internationale des universités) ; AUA (Agence universitaire de la francophonie) ; UNESCO (United National Education, Scientific and Cultural Organisation) ; OCDE (Organisation internationale du commerce et du développement économique).

(Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec, 2006 ; Perrenoud, 2003). Le modèle de Legendre (1983) est notre principal référent conceptuel d'une situation de formation innovante.

### A. Modèle SOMA de Legendre

Le modèle SOMA met en relief l'interdépendance de quatre composantes du système situation pédagogique : *Sujet S*, *Objet O*, *Agent A* et *Milieu M* (figure 1).

**Figure 1 : Modèle SOMA d'une situation pédagogique (adapté de Legendre, 1983)**



D'après Legendre (1983), le Sujet S désigne un apprenant ou un groupe d'individus en état d'apprentissage. Ses caractéristiques cognitives, socioaffectives (représentations et croyances, attitudes et intérêts, motivation et besoins), ses expériences et habiletés exercent une influence sur ses choix stratégiques. L'Objet d'apprentissage O désigne les objectifs à atteindre, soit les savoirs et les programmes. L'Agent A inclut les « ressources d'assistance » de l'apprenant (enseignant, tuteurs, pairs, documents et outils) et les processus (travail individuel ou collectif, cours magistral). Le Milieu M fait référence à trois éléments : l'environnement éducatif humain (enseignant, orienteurs, conseillers), les opérations (administratives et d'évaluation), et les moyens disponibles (locaux, équipements, matériel didactique, temps, finances).

Legendre expose en outre un système R de trois relations biunivoques : la relation d'apprentissage  $R_1$  (S-O), la relation d'enseignement  $R_2$  (A-S) et la relation didactique  $R_3$  (A-O) et une l'équation d'apprentissage (App.) à résoudre [App. = f(S, O, M A)]. Cette équation symbolise la réalisation d'une activité individuelle par le Sujet selon la richesse du Milieu et la complexité de l'Objet.

Nous constatons que par la composante Agent, le modèle SOMA fait une place à l'intégration des TIC et à la dynamique d'une communauté d'apprentissage.

### B. TIC : intégration et communauté d'apprentissage

Les TIC incluent toute technologie utilisée pour créer, collecter, stocker, traiter et exploiter des informations, indifféremment du lieu et du temps. Ces outils renvoient à la convergence entre la microélectronique, l'ordinateur, les réseaux de télécommunications fixes, sans fil et par satellite. Ils désignent aussi diverses applications comme l'Internet, le téléphone mobile, et les systèmes de gestion des données -son, texte, image fixe et vidéo- (Howell et Lundall, 2000, Union international des télécommunications, 2004).

Intégrer les TIC, explique Mangenot (2000), c'est leur conférer une valeur ajoutée, c'est réussir à les mettre au service de l'apprentissage. S'engager dans cette innovation suppose qu'il y ait au moins un gain en ce qui concerne : la réduction du temps de formation et de la taille des groupes d'apprenants,

la participation active de chaque apprenant, l'appropriation des savoirs et la motivation. Facilitant l'accès à une multitude d'informations en réseau, les TIC permettent de combiner des supports multiples dans une même application, en faveur de l'interactivité et de la connectivité, de la flexibilité d'utilisation et la diversification des échanges (Bates, 2002 ; Cartier, 2001). L'intégration des TIC peut susciter une remise en cause du mode d'acquisition linéaire des connaissances et une réduction des contraintes de la formation conventionnelle (Linard, 2003) et en particulier dans le cadre d'une communauté d'apprentissage.

La communauté d'apprentissage, selon Dillenbourg, Poirier et Carles (2003), désigne un ensemble social homogène. Elle diffère d'un groupe formel par le fait que sa composition, sa taille et ses domaines d'expertise sont relativement préétablis. Elle diffère aussi d'un groupe d'amis parce qu'elle n'est pas tributaire de la sympathie entre ses membres au même titre que cette dernière.

L'interdépendance, les échanges et la participation dans le cadre d'un projet d'intérêt commun font partie de ses caractéristiques essentielles.

Même si les avantages des TIC semblent reconnus en Afrique, leur exploitation pédagogique stagne au stade exploratoire (AUF, 2004 ; Essono, 2001, 2003 ; Guidon et Wallet, 2007 ; Karsenti, 2006). Néanmoins, on relève l'émergence des politiques d'intégration des TIC, l'évolution des réseaux de télécommunications, et l'engagement croissant des chefs de file gouvernementaux en faveur des FOAD (Ben Salah, 2008 ; Farrell et Isaacs, 2007 ; UNESCO, 2003). Dans l'analyse des besoins liés à ces innovations, les représentations sociales sont des outils d'accès à la connaissance des bénéficiaires.

### C. Représentations sociales

Le terme représentations inclut les conceptions et les perceptions. Pour les psychologues de la cognition (Bourgeois et Nizet, 1997 ; Richard, 1990), les conceptions renvoient à une structure de connaissances relativement stabilisées, un savoir de base nécessaire à l'action, à la compréhension des messages et des situations réelles. Les perceptions définissent une vision circonstancielle de la réalité. Selon les psychosociologues de la lignée de Moscovici (Abric, 1994 ; Doise, 1990 ; Jodelet, 1997 ; Sanchez, 2001, les représentations sont individuelles et collectives, donc *sociales*.

Les représentations sociales constituent un ensemble d'images mentales, d'idées et de mots qu'une personne peut exprimer à un moment donné, lorsqu'un thème est évoqué ou face à une situation complexe. Octroyant ainsi un sens à nos conduites, elles sont des systèmes de référence pour l'interprétation d'une réalité (Moscovici 1961). Il n'y a donc pas de jugement à porter sur ces « cadres de pensée socialement établis » (Bonardi et Roussieu, 1997), par exemple lorsqu'il faut relever les indicateurs des besoins qu'implique une intégration des TIC.

Une analyse de ces besoins peut se préoccuper de la valeur ajoutée l'innovation et des contraintes émergentes selon les acteurs de terrain. Dans cette lancée, deux sous-questions guident notre étude :

- a) Quelles représentations les administrateurs, les enseignants et les étudiants des écoles normales supérieures camerounaises expriment-ils quant à la situation de formation vécue dans leurs établissements ?
- b) Quelles représentations les administrateurs, les enseignants et les étudiants des écoles normales supérieures camerounaises expriment-ils quant aux avantages et contraintes de l'intégration des TIC ?

Le cadre méthodologique explicite l'orientation épistémologique de la recherche et il justifie les choix de l'approche de terrain et du modèle d'analyse des données.

### III. Cadre méthodologique

Les principes de la perspective qualitative et interprétative de la « méthode de cas » (Merriam, 1998) adoptée corroborent les fondements de l'approche systémique selon lesquels toute composante d'une situation d'éducation interagit avec son environnement (Legendre 1983 ; Sallaberry, 2000). Cette méthode de recherche est par ailleurs une tradition d'analyse des représentations sociales (Rouquette et Rateau 1998). Grâce à la multiplication des sites, elle favorise une émergence de nouvelles interactions, de nouveaux concepts, ou une redéfinition d'un savoir (Gagnon, 2005 ; Karsenti et Demers, 2004 ; Yin, 2003). La description des sites de l'étude, l'École Normale Supérieure (ENS) et l'École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET), se réfère à de divers documents (ADEA, 1999; ENSET, 2001; Essono, 2004 ; Ministère de l'enseignement supérieur-MINESUP-, 2004).

#### A. Sites de la recherche

Créée en 1962, l'ENS de Yaoundé est la première école de formation à l'enseignement secondaire du Cameroun. Cette école forme aussi des conseillers d'orientation scolaire et elle assure la mise à niveau des instituteurs. Les programmes offerts concernent les langues, la philosophie et diverses sciences (éducation, physiques; mathématiques, chimie, géologie, biologie, histoire, géographie économie). Les enseignants et les étudiants ont accès aux ordinateurs des cybercafés, aux laboratoires informatiques de la ville et au Centre Universitaire de technologie de l'information de l'AUF. Ils partagent la même ambition que leurs collègues de l'ENSET : réussir l'intégration pédagogique des TIC.

Créée en 1978, l'ENSET de Douala forme des professeurs d'enseignement technique. Cette école promeut la recherche fondamentale et appliquée dans des domaines divers et elle participe à la conception et à la réalisation des projets industriels, à l'expertise auprès des administrations nationales, des organisations nationales et internationales. Les formations offertes visent, entre autres, l'acquisition des habiletés en techniques industrielles et administratives. La disponibilité des TIC est donc primordiale, mais les étudiants ont accès à un seul laboratoire informatique.

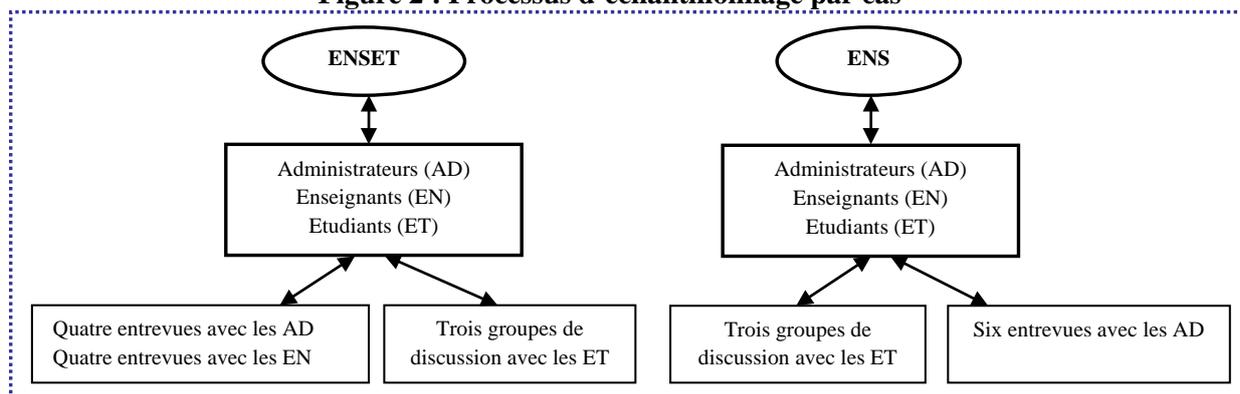
#### B. Collecte des données

Afin de diminuer les perturbations des activités sur sites de la recherche et délimiter la cueillette des données dans le temps, le processus d'échantillonnage par cas incluait la *diversification* et de *saturation*<sup>4</sup> (figure 2).

---

<sup>4</sup> La « diversification » consiste à diversifier les profils des répondants pour favoriser l'émergence de différentes opinions. La saturation de la connaissance implique de recruter des répondants jusqu'à ce que les données collectées n'apportent plus de nouvelles informations ( Pires, 1997 ; Van Der Maren, 2003)

Figure 2 : Processus d'échantillonnage par cas



Pour dégager une vision globale du phénomène étudié, la démarche de collecte des données inclut : la *triangulation des méthodes*, soit l'exploitation de plusieurs techniques de collecte des données ; et la *triangulation des sources*, soit la diversification des sources d'information (Savoie-Zajc, 2004), dont les points de vue des acteurs de terrain. L'analyse documentaire, le questionnaire de renseignements personnels, l'entrevue individuelle et le groupe de discussion sont nos outils de terrain.

L'analyse des documents a offert une la description générale des sites. Les renseignements du questionnaire ont clarifié les profils des participants (statut officiel dans l'école, rôle, niveau d'étude, et âge). Alternier les entretiens d'un site à l'autre et les réaliser au sein de l'établissement nous a permis de rester sensible à la subjectivité des participants et de maintenir un climat de confiance mutuelle sur le terrain, « au plus proche du naturel » (Merriam 1998). Cette stratégie facilite l'analyse des discours produits.

### C. Analyse des discours

Le choix du modèle mixte d'analyse de contenu se justifie par la possibilité de considérer à la fois les catégories « prédéterminées » et les catégories « émergentes » du corpus discursif. Les catégories prédéterminées sont des unités de sens correspondant aux concepts décrits. Les catégories émergentes regroupent les concepts entretenant peu ou presque pas de liaisons apparentes avec le cadre conceptuel (Huberman et Miles, 1994; L'Écuyer, 1990; Paillé et Mucchielli, 2003).

Afin d'assurer un contact permanent avec le contenu analysé, une *reconstitution-narration* sous forme récit argumentatif impliquait l'utilisation du *support papier* comme outil physique.

L'exploitation du logiciel *Inspiration* a facilité l'élaboration des réseaux de concepts. Le premier temps de ce travail de compréhension était une transcription à l'ordinateur des enregistrements des entretiens sur des bandes magnétiques audio. En second lieu, une *déconstruction-reconstitution* des verbatims permettait de les soupeser, de les resituer et de mieux interpréter les résultats de l'analyse.

### IV. Résultats de l'analyse

Pour cerner les besoins des sites de la recherche, l'analyse discute d'abord des caractéristiques de la situation de formation vécue. Cette discussion met ensuite en exergue les avantages et les contraintes de l'intégration des TIC. Les résultats obtenus conduisent à une actualisation du modèle de Legendre (1983).

## **A. Situation de formation vécue : besoin en ressources et failles des pratiques professionnelles.**

Les besoins déterminés sont d'ordres humain, matériel, financier, temporel et informationnel.

### **1. Manque d'enseignants et du personnel de soutien**

Tous les répondants notent un manque de personnes de soutien et ses incidences. Ceux de l'ENSET signalent un besoin de formateurs qualifiés, tandis que ceux de l'ENS ne le mentionnent pas. Cette divergence peut s'expliquer par le fait que l'ENSET offre surtout des formations en gestion administrative et en techniques industrielles. Ces programmes sont peu répandus dans l'Université de Douala et par conséquent, le nombre d'enseignants disponibles est restreint. En outre, l'ENSET est une école mise sur pied vingt ans après la création de l'ENS, de surcroît abritée par Yaoundé I, le plus ancien campus universitaire local (ENSET, 2001 ; MINESUP, 2004).

De fait, par ses nombreuses spécialités, la mobilité du personnel et les nombreux programmes offerts, l'ENS ne manque pas d'enseignants. Ces programmes se regroupent dans des spécialités communes aux universités d'État du Cameroun (Essono, 2004). En particulier, l'Université de Yaoundé I comprend nombre d'enseignants pouvant intervenir, tant dans leur établissement ou faculté que dans un autre du même campus. Hormis l'insuffisance des sources d'informations et du temps, les résultats interprétés révèlent des besoins matériels incluant celui des TIC et la carence des ressources financières.

### **2. Manque de ressources matérielles, financières, informationnelles et temporelles**

Les discours analysés laissent émerger des constats identiques : la vétusté des locaux, le sous-équipement des bibliothèques et des laboratoires, la désuétude du matériel didactique. Même le ministère de l'enseignement supérieur note un « manque d'espace en bibliothèque, des revues techniques ou scientifiques d'actualité et d'aides pédagogiques » (MINESUP, 2004, p. 20). Ces constats relèvent une croissance exponentielle de la population estudiantine, une carence des ressources financières, une baisse des allocations budgétaires de l'État et les faibles salaires des enseignants.

Concernant les ressources financières, nos répondants reconnaissent l'urgence de réduire les coûts d'accès aux TIC et d'augmenter l'accessibilité d'Internet en Afrique, en offrant une exemption des taxes fiscales et des frais de douanes (Ben Salah, 2008 ; Butcher, 2004 ; Nkuipou, 2007). Leurs propos renvoient en outre aux réflexions critiques sur les politiques nationales d'intégration des TIC et les stratégies locales de résolution de problèmes (Tiemtore, 2007 ; Bollag, 2003 ; Ng'ethe, 2003). Les mêmes propos rappellent le problème d'expansion d'Internet en Afrique (Brunet et Katambwe, 2004).

Quant aux ressources d'information et au facteur temps, tous les administrateurs mentionnent des difficultés à faire respecter les échéanciers des activités pédagogiques. Les étudiants expriment un besoin d'accès aux documents pertinents en tant que repères des parcours de formation et des programmes offerts, des objectifs visés, et des attentes des apprenants. Ils insistent sur l'urgence d'actualiser, de diffuser et de respecter le code éthique. Certains établissent un lien entre les besoins et les pratiques professionnelles.

### **3. Pratiques professionnelles : gestion administrative et méthodes pédagogiques**

La planification des activités, la collaboration socioprofessionnelle, les approches d'enseignement et d'évaluation sont les composantes des pratiques professionnelles décrites par nos répondants. Les points de convergence de leurs discours touchent le manque d'autonomie, de soutien et de compétences comme cause sources de l'insatisfaction au travail et de la démobilité des enseignants.

### **a. Manque d'autonomie, de soutien et de compétences : insatisfaction au travail et démobilitation**

Au regard des discours recueillis : le soutien de l'État est insuffisant et les administrateurs ont besoin de plus d'autonomie, les enseignants veulent améliorer leurs compétences, mais il manque d'accompagnement technique et pédagogique. En effet, les administrateurs remettant en question leur style de *leadership* utilisent le mot *laxisme* à l'endroit de l'État. D'autres avouent ne pas être en mesure d'offrir l'accompagnement nécessaire aux enseignants. Ils ne peuvent donc pas combler les attentes des étudiants qui, à leur tour, exposent les conditions critiques de travail dans leurs écoles.

Selon ces apprenants, les enseignants vont souvent *voir ailleurs*, au détriment de leurs obligations professionnelles parce qu'ils tentent de surmonter les problèmes d'ordre financier. Reconnaisant l'impact de la *fuite des cerveaux* sur la prestation des services de formation (ADEA, 2003 ; Butcher, 2004), ils soulèvent le problème d'émigration des formateurs et chercheurs chevronnés camerounais vers les pays industrialisés. Cette réalité justifie en partie l'insatisfaction au travail et la démobilitation croissante des enseignants.

Notre constat renvoie aux écrits traitant des obstacles à la construction des innovations dans les universités africaines (Affa'a et coll., 2003 ; AUA, 2001, 2005 ; AUF, 2005 ; Bekele, 2001) et en l'occurrence, les failles de la gestion administrative, la planification et la collaboration.

### **b. Failles de la planification des activités et manque de collaboration socioprofessionnelle**

Quant à la planification des activités pédagogiques, tous les répondants reconnaissent l'importance de développer une réflexion fondamentale sur la socioconstruction d'une nouvelle culture dans l'université (AIPU, 2007 ; AIU, 2008). Les documents officiels, précisent les enseignants et les étudiants, ne sont pas souvent accessibles ou diffusés à temps dans leurs écoles, les calendriers et les échéanciers des activités ne peuvent donc pas être respectés, les apprenants ne sont pas bien informés, et les programmes offerts peuvent changer, avec des objectifs flous. A cet égard, certains administrateurs signalent la nécessité de disposer d'une politique explicite d'encadrement des apprenants et de motivation des enseignants.

Concernant la collaboration socioprofessionnelle, tous les administrateurs souhaitent communiquer avec les décideurs politiques. Ils insistent sur la nécessité de pouvoir cerner les enjeux de l'intégration des TIC, mettant ainsi en exergue les freins stratégiques et organisationnels, pédagogiques, culturels et juridiques de l'innovation (Ben Salah, 2008 ; Farrell et Isaacs, 2007). Cependant, ceux de l'ENS notent à peine les écueils d'ordre éthique dans leur école. Pareille omission semble liée au besoin d'autonomie sur lequel reviennent tous les répondants. Les étudiants de l'ENSET trouvent d'ailleurs un lien entre ces écueils et le manque de collaboration entre l'administration, le corps étudiant, et les enseignants. Cette réalité, reconnaissent-ils, décourage les acteurs de terrain à s'engager dans les projets d'innovation (Banque mondiale, 2004 ; MINESUP, 2004).

Dans l'ensemble, nos répondants insistent sur le besoin d'impliquer chaque bénéficiaire dans l'élaboration des projets d'innovation. Ils relèvent ainsi l'incidence du rapport au changement dans la culture de l'école. Les points de convergence de leurs explications renvoient à l'incidence négative des artefacts culturels comme les routines politiques et les vestiges sociohistoriques (Ki-Zerbo, 2003). Cette remise en question de la gestion administrative est le point d'ancrage du changement des pratiques professionnelles dans les champs de l'éducation et de formation (Langelin et Bruneau, 2000). Une assertion qui rend pertinent le besoin de formation continue en regard de la complexité de l'innovation des méthodes pédagogiques.

### **c. Méthodes pédagogiques : innovation et besoin de formation continue**

Les administrateurs et les enseignants des deux sites déclarent vouloir innover les méthodes pédagogiques. Ceux de l'ENS rapportent comment ils incitent les étudiants à exploiter les TIC pour

prolonger l'apprentissage hors de la salle de classe. Les étudiants constatent d'ailleurs les efforts des enseignants qui tentent de s'éloigner d'un cadre de référence pédagogique traditionnel. Ils explicitent aussi leurs stratégies autodidactes pour accéder aux documents électroniques. En ce sens, les études traitant de l'appropriation des FOAD en Afrique francophone relèvent l'importance d'offrir des occasions de formation continue et un soutien professionnel aux enseignants (Essono, 2006 ; Karsenti, 2006 ; Tonye, 2008).

Par ailleurs, comme le MINESUP (2004), certains administrateurs avouent que les enseignants utilisent des stratégies d'évaluation *pleines d'affectivité*. En effet, précisent les enseignants et les étudiants, les apprenants ne sont pas toujours évalués conformément aux enseignements reçus. Cela étant, tous les répondants expriment l'urgence de réviser le système d'évaluation en vigueur. Changer la conception de la formation est donc un besoin urgent sur les sites étudiés. Les acteurs de ces lieux relèvent par ailleurs les avantages et les contraintes de l'intégration des TIC.

## **B. Avantages de l'intégration des TIC**

En plus de multiplier des occasions de se former et d'apprendre à enseigner autrement, expliquent nos répondants, savoir exploiter les TIC peut augmenter l'accessibilité des programmes de formation et de diverses ressources.

### **1. Accessibilité de formation et diversification des ressources**

La multiplication des sources d'informations, l'augmentation de l'accès aux documents pédagogiques et de recherche sont les avantages de l'intégration des TIC les plus nommés sur les sites étudiés. Les acteurs de terrain rencontrent justifier leur désir d'apprendre, entre autres, par la possibilité de résoudre des problèmes liés à l'insuffisance du soutien pédagogique et technique. Lorsque les conditions le permettent, selon les mêmes répondants, apprendre par le biais des TIC peut impliquer une interaction sociale plurielle, la consultation de la même ressource par plusieurs personnes et l'accessibilité à un même cours, sans aucune limite d'effectif, ni contrainte spatiotemporelle majeure. Ces propos font référence aux notions de flexibilité, de réflexivité, d'interactivité et de connectivité inhérentes aux FOAD (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 ; Walckiers et Praetere, 2004).

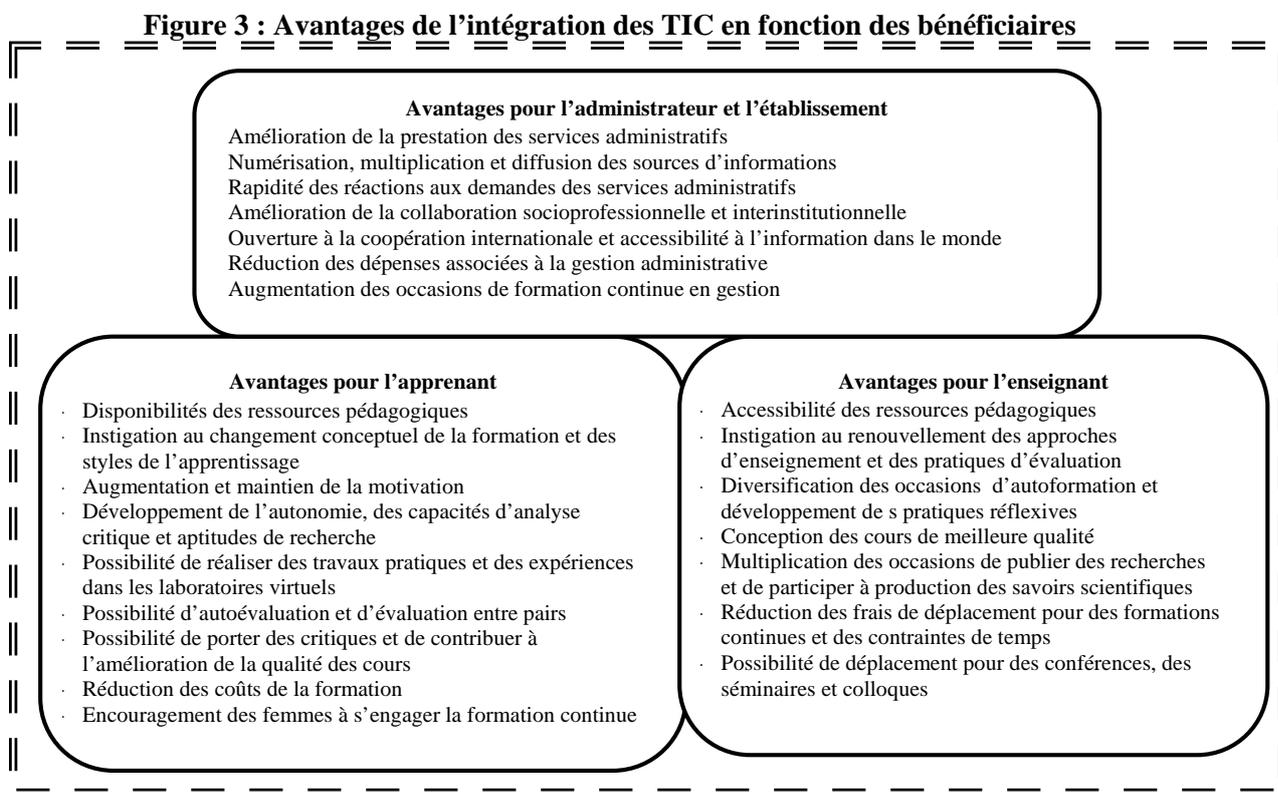
Les étudiants expliquent comment l'exploitation des contenus d'Internet leur permet d'accéder à des laboratoires virtuels et d'exploiter divers logiciels, des cours et des documents et articles de recherche. Leurs explications rejoignent les constats des discours sur les innovations technologiques en Afrique (AUA, 2005 ; Butcher, 2004 ; Cachaldora, 2006). En particulier, pour Cachaldora (2006), les chercheurs camerounais manifestent un engouement pour les TIC parce qu'apprivoiser leur complexité offre de multiples occasions de produire des recherches scientifiques. Sur divers plans, les répondants des deux sites mentionnent la possibilité de modifier l'identité sociale de leurs écoles par le biais des changements conceptuels.

### **2. Changements conceptuels : cultures, pratiques et comportements**

Les changements conceptuels se rapportent à l'innovation des pratiques au sein de l'école et leurs implications chez les apprenants et les enseignants, soit l'abandon d'un paradigme éducationnel jugé caduc pour une nouvelle vision de l'action pédagogique, « une autre manière de symboliser l'apprentissage » (Altet, 2001). Sous cet angle, ils mentionnent la possibilité de modifier leurs rôles, de développer des pratiques réflexives et un nouveau savoir-agir socioprofessionnel en apprivoisant les innovations technopédagogiques (Bouissou et Brau-Anthony, 2005 ; Bonamy et Charlier, 2003 ; Charnier et Cartier, 2006).

Relatant les stratégies d'évaluation courantes dans leur école, les étudiants voient en une intégration des TIC un moyen de contrer les attitudes complaisantes de certains enseignants. Ils qualifient leurs comportements de *peu éthiques* et ils insistent sur la possibilité d'apprendre à respecter la diversité

culturelle et de cerner la complexité du savoir-interagir. Les mêmes répondants voient une occasion de redéfinir les valeurs de l'école grâce à la maîtrise des politiques de diffusion et d'exploitation des contenus en ligne. Leurs propos rencontrent le discours de Linard (2003) sur l'importance de la culture de l'école et du paradigme socioculturel dominant, soit l'*habitus* de l'environnement. La figure 3 regroupe les avantages des TIC relevés selon le statut des bénéficiaires (figure3).



L'analyse rapporte aussi l'essentiel des contraintes associées aux avantages des TIC.

### C. Contraintes des TIC : exigences et limites

Les résultats interprétés révèlent une croissance des besoins contextuels à la cadence des changements souvent exposés sous la notion de « mondialisation » (ADEA, 2003 ; OCDE, 2006, 2007 ; Tientcheu, 2004 ; UNESCO, 2005). En effet, les administrateurs et les enseignants reviennent sur l'obligation de se former à l'élaboration des cours à distance et à l'évaluation des apprenants. Ils mentionnent le manque d'affectivité lié à l'éloignement physique de l'enseignant et l'apprenant. À ce sujet, Leborgne-Tahiri (2002) note le risque de démotivation et d'abandon des cours en ligne chez les étudiants résidant dans les pays d'Afrique subsaharienne, tandis que Tcheeko et coll. (2001) relèvent des limites relationnelles, sensorielles et motrices inhérentes aux FOAD.

Assumer le rôle de formateur à distance, pour l'ensemble des répondants, crée l'obligation d'être disponible, de concevoir et d'actualiser les contenus des cours, de guider les interactions et cordonner divers échanges au sein des communautés d'apprentissage. Devant ces exigences, ils reconnaissent que le temps est une contrainte et la distance amène à développer des compétences transversales (Balancier et coll., 2006 ; Karsenti, 2006). En outre, les enseignants de l'ENSET se questionnent quant à la pertinence d'un savoir-agir acquis uniquement dans des laboratoires virtuels. Ils reprennent les propos de Keasar, Baruch et Grobgeld-Dahan (2005), à savoir que les cours de sciences de niveau

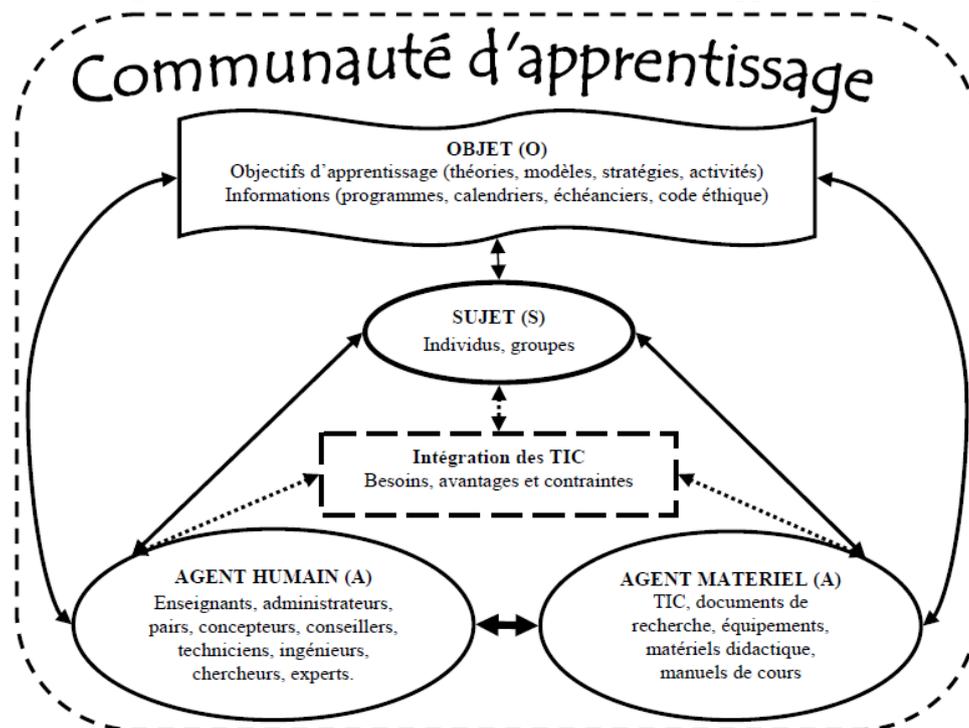
universitaire en ligne sont relativement rares parce qu'ils se basent surtout sur l'enseignement en salle de classe. Toutefois, ils sont améliorés grâce à la réalisation d'une portion d'activités en ligne.

Concevoir ces activités, pour nos répondants, est une entreprise de longue haleine. Leurs explications renvoient au constat selon lequel tout intervenant dans une socioconstruction des connaissances par le biais des TIC doit demeurer conscient des perturbations inhérentes à « la coexistence de l'extension sans précédent du pouvoir individuel de s'informer, d'agir et de communiquer, avec l'affaiblissement et la perte de contrôle des instances collectives d'orientation et de régulation » (Linard, 2003, p. 245). Finalement, sous l'acronyme *SOCAA*, les résultats de notre analyse viennent actualiser le modèle SOMA, en situant les propos de Legendre dans le cadre d'une communauté d'apprentissage.

#### D. Modèle SOCAA d'une communauté d'apprentissage

Sous l'acronyme *SOCAA* (Sujet, Objet, Communauté d'apprentissage, Agent humain, Agent matériel), le regard systémique élaboré met en exergue les éléments des microsystèmes interagissant dans une infrastructure humaine et matérielle incluant les TIC (figure 4).

Figure 4 : Modèle SOCAA d'une communauté d'apprentissage



Dans une situation d'apprentissage intégrant les TIC :

- le Sujet S désigne un apprenant ou des groupes d'individus engagés dans un processus de socioconstruction des connaissances, de partage d'expériences, et d'échange d'ordre culturel ;
- l'Objet O fait référence aux objectifs d'apprentissage (théories, modèles, stratégies, activités) et aux informations essentielles sur les programmes offerts (programmes, contenus des cours, calendriers des activités pédagogiques, échéanciers, code éthique) ;

- la Communauté d'apprentissage **C** est vue comme un environnement socioconstructif dont la complexité repose sur la diversité des milieux d'appartenance de ses membres et des ressources de formation;
- l'Agent humain **A** inclut toute personne et groupe d'acteurs agissant en faveur de l'amélioration de la qualité de l'apprentissage (administrateurs, formateurs, apprenants conseillers, techniciens, ingénieurs) ;
- l'Agent matériel **A** comprend l'infrastructure physique (bureaux, salles de classe, bibliothèques, laboratoires, équipements et le matériel didactique) et les TIC comme des solutions matérielles. Ces outils font référence aux ordinateurs et aux logiciels, aux réseaux et aux services connexes, aux médias utilisés pour collecter des informations, traiter, stocker et présenter les données sous diverses formes : voix, texte, dessins, images fixes et vidéos (UIT, 2004).

La conclusion générale rappelle le développement de l'analyse et elle met en exergue la contribution et les limites de notre compréhension de la pensée sociale des acteurs de terrain.

## V. CONCLUSION

Partant des constats recensés quant aux réflexions critiques sur l'intégration des TIC et considérant du modèle SOMA de Legendre (1983) comme référent conceptuel, l'analyse s'est campée sur les discours des acteurs de la situation de formation innovante étudiée. Expliquant comment une étude peut combiner l'approche systémique et la méthode de cas dans une perspective qualitative/interprétative, le cadre méthodologique décrit les sites de la recherche, l'ENS et l'ENSET, deux écoles normales supérieures camerounaises. Il expose aussi les outils de terrain exploités, la stratégie d'échantillonnage adoptée, et la démarche de déconstruction/reconstitution des discours produits par 10 administrateurs et quatre enseignants, et six groupes d'apprenants. L'interprétation des résultats obtenus rapporte les besoins de la situation problématique et elle met en exergue les avantages et les contraintes de son innovation selon le statut des bénéficiaires.

Par ailleurs, actualiser la proposition de Legendre à travers le modèle SOCAA d'une communauté d'apprentissage est une contribution importante dans l'évolution des connaissances sur l'innovation des pédagogies universitaires. Cependant, au regard des limites propres à toute étude exploratoire, qualitative et interprétative, le modèle élaboré reste ouvert aux modifications substantielles et basées sur les recherches prolongeant la réflexion critique sur l'intégration des TIC au Cameroun ou l'appropriation des FOAD dans les universités francophones d'Afrique. Dans cette perspective, une étude pourrait par exemple viser la généralisation de nos constats en exploitant d'autres orientations épistémologiques ou une autre approche méthodologique.

### Eléments bibliographiques

Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

Adamczewski, G. (2006). *Innovation*. Récupéré le 27 mars 2007 de <http://www.biblioconcept.com/>

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) (1999). *La réforme d'un système national d'enseignement supérieur : l'exemple du Cameroun*. Récupéré le 4 avril 2005 de <http://www.adeanet.org/publications/>

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) (2003). *Fuite de cerveau : l'Afrique pillée de ses compétences vitales. Lettre de l'ADEA*, avril-septembre. 2003. Récupéré le 26 avril 2007 de <http://www.adeanet.org/newsletter/>

Affa'a, F.-M., Grisé J., Verna G. (2003). À propos de quelques obstacles à la mise en œuvre du plan stratégique de développement de l'enseignement supérieur du Cameroun. Document de travail. Récupéré le 20 décembre 2006 de <http://rd.fsa.ulaval.ca/html/asp/>

Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) (2007). Introduction. *Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation*. Actes du 24<sup>e</sup> Congrès de l'AIPU Récupéré le 12 octobre 2008 de [http://aipu2007.umontreal.ca/pdf/actes\\_](http://aipu2007.umontreal.ca/pdf/actes_)

Association Internationale des universités (AIU) (2008). *L'enseignement supérieur et la recherche répondant aux impératifs locaux et mondiaux*. 13e Conférence générale de l'AIU. Récupéré le 17 décembre 2008 de [http://www.unesco.org/iau/conferences/Utrecht/fre/thematic\\_fr.html](http://www.unesco.org/iau/conferences/Utrecht/fre/thematic_fr.html)

Atlet, M. (2001). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. Dans L. Paquay et al. (Éds.). *Former des enseignants professionnels* (p. 27-39). Bruxelles : De Boeck Université.

Association des universités africaines (AUA) (2001). *Déclaration sur l'université africaine pour le troisième millénaire*. Récupéré le 3 juin 2006 de <http://www.aau.org/releases/declarationfr.htm>

Association des universités africaines (AUA) (2005). *Notre intérêt commun. Rapport de la commission pour l'Afrique* du 11 mars 2005. Récupéré le 3 juin 2006 de <http://www.commissionforafrica.org/french/>

Agence universitaire de la francophonie (AUF) (2004). *Rapport sur les formations ouvertes et à distance*. Dans M. Dumitru Topan (Éd.). Conseil scientifique de l'AUF/Groupe de travail FOAD, Bucarest, mai 2004.

Agence universitaire de la francophonie (AUF) (2005). *Les universités africaines dans le contexte de la transformation de l'Université*. Rapport général du séminaire, Yaoundé, mars 2005. Récupéré le 17 décembre 2008 de <http://www.crufaoci.bf.refer.org/docpdf/yao2005pv.pdf>

Balancier, P., Georges, F., Jacobs, S., Martin, V., Poumay, M. (2006). *L'e-learning dans l'Enseignement Supérieur : Environnement International Francophone*. Dans Rapport de synthèse rédigé pour l'Agence Wallonne des Télécommunications. Récupérée le 11 décembre 2008 de [http://www.awt.be/contenu/tel/edu/e-learning\\_labset.pdf](http://www.awt.be/contenu/tel/edu/e-learning_labset.pdf)

Banque mondiale (2004). *Rapport d'État du Système éducatif Camerounais. Synthèse des principaux résultats pour une politique éducative nouvelle*. Récupéré le 20 avril 2006 de <http://www.poledakar.org/IMG/pdf/Synthese.pdf>

Bates, T. (2002). *La cyberformation dans l'enseignement supérieur : le développement de stratégies nationales*. Paris : Unesco.

Bekele, A. (2001). Quelques réflexions sur les universités africaines : La quête pour une main-d'œuvre qualifiée. *Institut International de L'Unesco pour le Renforcement des Capacités en Afrique* 3(3), septembre 2001. Récupéré le 2 février 2004 de : <http://www.unesco-iicba.org/index.php>

Ben Salah, B. (2008). Introduction d'innovation technopédagogique dans les établissements d'enseignement/formation des pays francophones : Représentations des acteurs initiateurs. Récupéré le 10 décembre 2008 du site <http://edison.u-strasbg.fr/openconf/papers/77.pdf>

Bollag, B. (2003). *Amélioration de l'enseignement supérieur en Afrique sub-saharienne : Ce qui marche !* Récupéré le 15 mars 2005 de <http://siteresources.worldbank.org/AFRICAEXT/>

Bonamy, J., Charlier, B. (2003). Un dispositif efficace. Dans B. Charlier et D. Peraya (Éds.). *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (p. 181-195). Bruxelles : De Boeck Université.

- Bouissou, S, Brau-Antony, C. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques. *Carrefours de l'éducation* 20(2), 111-122. Récupéré le 18 octobre 2008 de <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2005-2-p-113.htm>
- Bourgeois, E., Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Brunet, P J., Katambwe J. M (2004). Synthèse des résultats, recommandations et conclusion finale. Dans P. Brunet, O. Tiemtoire et M. Vettraino-Soulard (Éds.) *Les enjeux éthiques d'Internet en Afrique de l'Ouest : vers un modèle éthique d'intégration*. Chapitre VII. Récupéré le 7 décembre 2006 de <http://www.idrc.ca/openebooks/072-1/>
- Butcher, N. (2004). *L'infrastructure technologique et l'utilisation des TIC dans le secteur de l'Éducation en Afrique. Vue générale*. Récupéré le 5 avril 2005 de <http://www.adeanet.org/publications/docs/>
- Cachaldora, C. (2006). Les TIC à l'aide des scientifiques du Sud. *Revue TICE et Développement*, 2, 31-44. Récupéré le 5 janvier 2009 de <http://www.revue-tice.infodocument.php>
- Cartier, M. (2001). Les inforoutes et l'éducation, mythes et réalités. Pour passer des infrastructures aux inforoutes. Dans M. Kaszap, D. Jeffray, et G. Lemire (Éds.), *Exploration d'Internet, recherche en éducation et rôles des professionnels de l'enseignement* (pp. 9-59). Sainte Foy : Presses de l'Université de Laval.
- Chanier, T., Cartier, J (2006). Intégration des TIC par les enseignants: premiers résultats *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3 (3). Récupéré le 21 mai 2007 de [http://www.profetic.org/revue/IMG/pdf/RITPU-Vol\\_3\\_3.pdf](http://www.profetic.org/revue/IMG/pdf/RITPU-Vol_3_3.pdf)
- Charlier, B., Peraya D. (2003). Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur. Bruxelles : De Boeck.
- Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. Paris, L'harmattan.
- Dillenbourg, P., Poirier, C., Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage: e-jargon ou nouveau paradigme ? Dans A. Taurisson et A. Sentini (Éds.), *Pédagogies.Net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage* (pp. 11-47). Montréal : Presses Universitaires du Québec. Récupéré le 4 mars 2005 de <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/>
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. Dans R. Ghiglione, C. Bonnet, et J. F., Richard. (Éds.). *Traité de Psychologie Cognitive* (p. 111-174). Paris: Dunod.
- Essono, L. (2006). Préparer et construire l'avenir par les TIC. Éditorial. *TICE et Développement*, 0b, 1-5. Récupéré le 23 mai 2007 de <http://www.revue-tice.infodocument.php?id=707>
- Essono, L. M. (2005). CEMAC : les experts d'Afrique Centrale pour l'amélioration des approches de l'enseignement. *Nouvelles de la formation à distance*. Récupéré le 13 octobre 2006 de <http://thot.cursus.edu/rubrique>
- Essono, L. M. (2004). La formation à distance prend son envol au Cameroun. *Nouvelles de la formation à distance*. Récupéré le 17 décembre 2006 de <http://thot.cursus.edu/rubrique>
- Essono, L. M. (2003). La formation à distance en Afrique francophone à l'heure des TIC : Bilan, perspectives et interrogations. Récupéré le 17 décembre 2006 de <http://www.africanti.org/resultats/colloque2003/Communications/ESSONO4.pdf>
- Farrell, G., Isaacs, S. (2007). *Survey of ICT and Education in Africa: A Summary Report, Based on 53 Country Surveys*. Washington, DC: *infoDe/World Bank*. Récupéré le 26 octobre 2008 de <http://www.infoDev.org/>

Fonkoua, P. (2006). La formation des enseignants et le développement durable en Afrique: d'une situation locale à une préoccupation globale. *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante*, 22(2), p. 43-49.

Guidon J., Wallet J (2007). *Formation à distance en Afrique sub-saharienne francophone : Études comparées*. ADEA/RESAFAD/UNESCO, 2004-2007. Récupéré le 18 décembre 2008 de [http://www.centre-inffo.fr/forum-mondial/IMG/pdf/TICE\\_Afrique\\_07-2.pdf](http://www.centre-inffo.fr/forum-mondial/IMG/pdf/TICE_Afrique_07-2.pdf)

Haut Conseil de la Coopération Internationale (2002). *Enseignement supérieur, recherche et coopération avec les pays en développement*. Rapport du groupe de travail, 24 sept. 2002. Récupéré le 4 mai 2003 de <http://www.hcci.gouv.fr/travail/avis/>

Henri, F., Lundgren-Cayrol K. (2001). Apprentissage collaboratif à distance : Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Howell, C., Lundall, P. (2000). *Computers in Schools: A National Survey of Information Communication Technology in South African Schools*. Education Policy Unit. Cape Town: University of the Western Cape. Récupéré le 26 octobre 2008 de [http://www.school.za/schoolsurveys/suveys\\_index.htm](http://www.school.za/schoolsurveys/suveys_index.htm)

Huberman, A. M., Miles, M. B. (1994). L'analyse des données qualitatives : Recueil et nouvelles méthodes. Bruxelles : De Boeck Université.

Jodelet, D. (1997). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris : PUF.

Karsenti, T. (2006). « Comment favoriser la réussite des étudiants d'Afrique dans les formations ouvertes et à distance (FOAD) : principes pédagogiques ». *TICE et développement*, Récupéré le 2 mai 2007 de <http://www.revue-tice.info/document.php?id=696>

Karsenti, T., Demers S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (Éds.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 209-233). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Keasar, T., Baruch, R., Grobgeld-Dahan E. (2005). An evaluation of web enhanced instruction in college level biology courses Australasian. *Journal of Educational Technology*, 21(4), 533-545. Récupéré le 25 mai 2006 de <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet21/>

Ki-Zerbo, J. (2003). *À quand l'Afrique ?* Paris : Éditions de l'Aube.

Kouame, Aka. (2000). Exode des compétences et développement des capacités: Quelques réflexions à partir du cas Camerounais. Dans S. Tapsoba et al. (Éds.). *Brain drain and capacity building in Africa* (pp. 156-171). Dakar : ECA/IDRC/IOM. Récupéré le 7 mars 2003 de [http://www.uneca.org/eca\\_resources/](http://www.uneca.org/eca_resources/)

Langelin, L., Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur. Vers un nouveau scénario*. Issy-les-Moulineux. : ESF.

Leborgne-Tahiri, C. (2002). Universités et nouvelles technologies en Afrique de l'Ouest francophone. Passé, présent et avenir. Dakar : BREDA

L'Ecuyer, R. (1990). Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Ville Marie : Nathan.

- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. Dans B. Albero (Éd.). *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 241-263). Paris : Hermès Sciences/Lavoisier. Récupéré le 12 juin 2006 de <http://www.e-pathie.org/Linard%202003.pdf>
- Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Les Langues modernes* 3, 38-44. Récupéré le 4 décembre 2006 de [http://w3.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/systemique.rtf](http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/systemique.rtf)
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Ministère de l'enseignement supérieur (MINESUP) (2001). *Loi d'orientation de l'enseignement supérieur*. Récupéré le 7 mars 2007 de <http://www.minesup.gov.cm/fra/>
- Ministère de l'enseignement supérieur (MINESUP) (2004). *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur au Cameroun*. 47<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation, Genève, septembre 2004. Récupéré le 12 mars 2007 de <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47df>.
- Monetti, V. (2002, Éd.) État des lieux : qu'est-ce que l'innovation en éducation ? *Certitudes et paradoxes de l'innovation. État des lieux, états d'esprit* (p. 17-80). Paris : INRP.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Nkuipou, N. (2007). La prise en compte de l'accès communautaire dans la stratégie nationale des TIC : le cas du Cameroun. *Atelier sur les Politiques et Stratégies nationales des TIC*, Douala, juin 2007. Récupéré le 7 mars 2007 de <http://www.epolafrica.org/douala06/>
- Organisation de la coopération et de développement économique (OCDE) (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society / 3 vol. Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report*. Récupéré le 12 novembre 2008 de <http://www.oecd.org/document/9/>
- Organisation de la coopération et de développement économique (OCDE) (2007). *L'Enseignement supérieur et régions: Concurrence mondiale, engagement local*. Récupéré le 12 novembre 2008 de <http://www.oecd.org/document/20/0,3343,fr>
- Organisation de la coopération et de développement économique (OCDE) (2006). Rapport sur le Forum 2006 de l'OCDE (Éd.). *Équilibrer la mondialisation*. Paris, mai 2006. Récupéré le 11 novembre 2007 de <http://www.oecd.org/site/0,3407,fr>
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (2003). État des lieux. A quels problèmes le système éducatif est-il confronté aujourd'hui? *Éducation et Management*, 24, 26-29. Récupéré le 20 octobre 2008 de <http://www.unige.ch/fapse/SSE/>
- Pires A, P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupard, J.-P. et al. (Éds.). *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113 -169). Boucherville : Gaétan Morin.
- Richard, J. F. (1990). *Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Collins.
- Rouquette, M.-L., Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble

- Sallaberry, J.-C. (2000). Complexité des situations d'éducation et théorie des systèmes. *Revue Internationale des Sciences de l'éducation*, 3, 11-26. Récupéré le 12 décembre 2006 de <http://cat.inist.fr/?aModele=a>
- Sanchez, M.-O. (2001). L'influence de la formation sur les représentations de la vieillesse recherche auprès d'un groupe d'aides a domicile De l'assistance à la reconnaissance de la personne vieillissante. Maîtrise en Sciences de l'Éducation, Université Paris XII Val de Marne. Récupéré le 2 avril 2007 de <http://www.serpsy.org/formation>
- Savoie-Zajc, L. (2004). Recherche qualitative interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP
- Tcheeko L., Yatchou R., Tangha C. (2001). Outils pour le téléenseignement : expériences et précautions. *Réinventer la pédagogie, les nouveaux paradigmes éducatifs*. IXe Sommet de la Francophonie, Beyrouth, 25-27 septembre 2001. Récupéré le 20 novembre 2006 de <http://www.initiatives.refer.org/>
- Tiemtore, Z. (2007). Les TIC dans l'éducation en Afrique subsaharienne : espoir fondé de développement ou émergence d'une nouvelle utopie ? Étude de cas des écoles de formation des enseignants au Burkina Faso. Récupéré le 26 octobre 2008 de <http://gdrtics.u-paris10.fr/pdf/doctorants/2007/papiers/Tiemtore>
- Tientcheu, B. (2004). L'Université, renaissance africaine et mondialisation. La mission prophétique des jeunes universitaires chrétiens africains dans nos sociétés en crise. Dans M. DeGiglio-Bellemare, et G. Miranda García (Éds.). *Talitha Cum! The Grace of Solidarity in a Globalized World* (pp 48-66). Geneva : WSCF Publications. Récupéré le 23 octobre 2007 de <http://talitha.volatileworks.org/PDFs/03>
- Tonyé, E. (2008). La formation continue et à distance (FOCAD) en Afrique Centrale : étude de faisabilité contextualisée. *Réseau des chercheurs en technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (RES@TICE)*. Récupéré le 20 avril 2009 de <http://www.resatice.org/tonye>
- Union internationale des télécommunications (2004). Rapport du Groupe de travail sur les mécanismes de financement des TIC au service du développement. Examen des tendances. Analyse des retards et des pratiques prometteuses. Récupéré le 19 décembre 2008 de <http://www.itu.int/wsis/tffm/final-report-fr>.
- United National Education, Scientific and cultural organization (UNESCO) (2003). *Développements récents et perspectives de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne au 21ème siècle*. Réunion des partenaires de l'enseignement supérieur. Récupéré le 9 novembre 2007 de <http://portal.unesco.org/education/en/files/>
- United National Education, Scientific and cultural organization (UNESCO) (2004). Technologies de l'information et de la communication en éducation : Un programme d'enseignement et un cadre pour la formation continue des enseignants. Division de l'enseignement supérieur, ED/HED/TED/1.
- United National Education, Scientific and cultural organization (UNESCO) (2005). IX<sup>e</sup> consultation collective UNESCO/ONG sur l'enseignement supérieur dans le cadre du suivi de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (1998-2005). Paris, avril 2005. Récupéré le 11 décembre 2008 de <http://unesdoc.unesco.org/images/>
- United National Education, Scientific and cultural organization (UNESCO) (2007). *La contribution de l'enseignement supérieur aux systèmes éducatifs nationaux : les défis actuels de l'Afrique*. Comité scientifique régional pour l'Afrique. Récupéré le 17 décembre 2008 de <http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL>

Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. 2<sup>e</sup> Édition. Bruxelles : De Boeck Université

Walckiers M., De Praetere, T. (2004). L'apprentissage collaboratif en ligne : huit avantages qui en font un must. *Distances et savoirs* (2)1, 1-23. Récupéré le 5 mai 2004 de:  
<http://www.cnÉd.fr/ds/numero2.1>.

Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* 3<sup>e</sup> éd. Thousand Oaks, CA : Sage.

# Persévérance et abandon des apprenants à distance en Afrique subsaharienne francophone : quelques pistes de recherche

## Persistence and drop-out of distance learners in Sub-Saharan Francophone Africa: few research avenues

**Dossou Anani Koffi Dogbe-Semanou**

Doctorant, Université de Lomé, Togo

---

### Résumé

La formation à distance (FAD) est de plus en plus considérée comme une solution idoine, et parfois même la panacée, à la crise éducative que connaît l'Afrique subsaharienne francophone (ASSF). Cette conviction que la FAD constitue « l'avenir obligé » de l'éducation en ASSF est renforcée par les évolutions qu'elle a connues grâce aux TIC.

Mais force est de constater que si la FAD permet de lever certaines contraintes liées à la formation traditionnelle présentielle, elle n'est pas exempte de reproches. Parmi ces reproches, il y a le taux d'abandon élevé des apprenants. La rareté des données sur l'abandon des apprenants dans la littérature consacrée à la FAD en ASSF nous a amené à diligenter une recherche exploratoire en vue de mieux apprécier le phénomène dans cette partie du continent.

A partir des statistiques fournies par des dispositifs de formation à distance touchant surtout des apprenants résidant au Togo et de quelques entrevues ; nous avons relevé certains objectifs de recherche et proposé des pistes pour des investigations plus poussées sur la persévérance et l'abandon des apprenants à distance.

Mots clés : formation à distance, formations ouvertes et à distance, persévérance, abandon, Afrique subsaharienne francophone

---

### Abstract

Distance learning (DL) is increasingly regarded as a suitable solution, and sometimes the panacea, to the educational crisis in Sub-Saharan Francophone Africa (SSFA). The belief that DL is "obligatory future" of education in SSFA is reinforced by its developments through ICT.

It is clear that DL removes some constraints related to presential training. But as a learning mode, it is not itself above some criticisms, especially the high drop-out rate of students. The scarcity of data in the specialized literature on the drop-out of distance learners in SSFA led us to conduct an exploratory study to better assess the phenomenon in this part of the continent.

This research is based on statistics, provided by distance education programs targeting learners resident in Togo, and some interviews. It results some research objectives and avenues for further investigations on the persistence and dropout of distance learners.

Keywords: distance learning, open and distance learning, persistence, drop-out, sub-Saharan francophone Africa

## I. Introduction

L'importance et l'utilité socio-économique des systèmes de formation à distance (FAD)<sup>1</sup> continuent d'être démontrées au fil des années à travers des initiatives et des expériences de plus en plus nombreuses dans le monde.

Dans les pays développés, surtout anglo-saxons, ce mode de transmission du savoir a, depuis longtemps, cessé d'être marginalisé. La FAD n'est plus considérée comme un système de formation au rabais. Elle constitue, pour les systèmes éducatifs de ces pays, une composante à part entière, au même titre que la formation présentielle traditionnelle.

Dans les pays du Sud en général et en Afrique subsaharienne francophone (ASSF) en particulier, il est vrai que la FAD n'a pas encore totalement intégré les systèmes éducatifs. Sans de réelles planifications, ici et là des initiatives ont été prises et des expériences sont menées avec plus ou moins d'appuis, de réussite et de pérennité. Mais la nécessité pour ces pays de chercher une alternative à la crise que traversent leurs systèmes éducatifs d'une part, et d'autre part la vulgarisation de plus en plus croissante des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans ces pays font que les acteurs se tournent de plus en plus vers la FAD avec la conviction qu'elle constitue « l'avenir obligé » de l'éducation en Afrique (Karsenti, 2006).

Pour ne pas décevoir cette conviction et pour pérenniser les programmes FAD en ASSF, il est plus que nécessaire que ceux-ci soient fondés sur des recherches. Ces recherches doivent non seulement permettre d'identifier et éclairer les obstacles au développement de la FAD dans cette partie du continent mais aussi de mettre l'accent sur les réussites et les apports de ce mode de formation à l'éducation.

Parmi les problèmes que connaît la formation à distance et qui exigent des actions urgentes, il y a, selon les spécialistes du domaine, l'abandon des apprenants (Chomienne, Contamines, Arsenault et Cardinal, 2005 ; Henri et Kaye, 1985).

Comprendre et contourner l'abandon en FAD sont vraiment des urgences si l'on sait que c'est à cette aune (taux d'abandon) que l'efficacité des dispositifs offrant ce mode de formation est souvent mesurée (Karsenti, 2006).

La prise en compte de ces urgences se traduit dans les pays de longue tradition de FAD par le foisonnement des recherches sur l'abandon et la persévérance des apprenants. De ces recherches, il ressort que les taux d'abandon en formation à distance sont toujours très élevés à travers le monde.

D'après une recension de Bourdages (1996), dans les formations à distance de niveau universitaire, les taux d'abandon varient entre 30 et 80 % : British Open University (55 %), Espagne (37 %), Afrique du Sud (50 %), Costa Rica (76 %), Pakistan (80 %), Venezuela (79 %), Australie (30 à 40 %), Canada (30 à 70 %). Ce taux élevé d'abandon est confirmé par Gauthier (2001) qui avance un taux d'abandon moyen de 80 % (de 70 à 90 %). Audet (2008), dans une récente recension confirme également qu'en FAD, les taux d'abandon semblent plus élevés.

Les recherches portant sur la FAD en ASSF abordent rarement la question de la persévérance et de l'abandon des apprenants. Les quelques auteurs qui en parlent, avancent des taux d'abandon plus ou moins élevés (30 à 60 %) (Valerien, Guidon, Wallet et Brunswic, 2003) ou des taux d'abandon relativement faibles (10 %) (Arnaud, 2001 ; Karsenti, 2006).

---

<sup>1</sup> Nous définissons la FAD, à la suite de Glikman (1998), comme toute formation dans laquelle l'essentielle du processus enseignement / apprentissage se déroule en dehors de la relation directe, face à face, entre enseignant et apprenant. Et nous considérons, comme elle (Glikman, 2002), les formations ouvertes et à distance (FOAD) comme « une forme dérivée » de la FAD.

La rareté des données sur la persévérance et l'abandon des apprenants à distance en ASSF et la contradiction des quelques chiffres évoqués nous invitent à nous interroger sur ce qu'il en est concrètement du phénomène en Afrique subsaharienne francophone.

C'est cette question qu'adresse cet article, résultat d'une recherche exploratoire ayant pour objectif non seulement de découvrir les proportions de persévérance et d'abandon des apprenants dans les programmes FAD touchant l'ASSF, mais aussi :

- d'analyser les taux de persévérance et d'abandon de ces apprenants ;
- de dégager des objectifs de recherche à partir de cette analyse ;
- d'identifier des pistes de recherche.

Dans l'impossibilité de couvrir, dans cette recherche exploratoire, toute l'Afrique subsaharienne francophone, nous nous sommes surtout intéressés à quelques programmes FAD qui ont touché le Togo<sup>2</sup>.

## II. Matériel et Méthodes

Nous précisons que nous nous intéressons, dans le cadre de cette recherche, à la persévérance et à l'abandon au programme et non au cours comme cela a été le cas des récentes études sur le sujet dans l'espace francophone (Chomienne *et al.*, 2005 ; Poellhuber et Chomienne, 2006). Cette orientation méthodologique est dictée par le fait que, compte tenu de la présentation des offres de formation, la majorité des apprenants à distance en ASSF est constituée de personnes s'inscrivant à un programme pour en obtenir la certification et non pour valider seulement quelques unités d'enseignement. Dans ce sens, nous tenons comme apprenant ayant abandonné, celui qui est considéré comme tel par l'institution assurant la formation.

### A. Programmes FAD couverts par l'étude

En prenant le cas du Togo, nous avons retenu non seulement des programmes FAD en cours, mais également des programmes offerts dans un passé récent. Il s'agit nommément :

- des formations ouvertes et à distance (FOAD) offertes par des universités du Sud et du Nord avec le soutien de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) ;
- du programme d'appui à la mobilisation de l'épargne dans la francophonie (PAMEF) sanctionné par un certificat d'habilitation à la gestion des coopératives d'épargne et de crédit offert par l'Université africaine pour le développement coopératif (UADC), ex Institut supérieur panafricain d'économie coopératif (ISPEC) basé à Cotonou au Bénin en partenariat avec la Faîtière des unités coopératives d'épargne et de crédit du Togo (FUCEC-TOGO) ;
- du programme de formation en communication multimédia offert de 1998 à 2007 dans le cadre des activités du Réseau africain pour la formation à distance (RESAFAD) en partenariat avec l'Université de Lomé.
- des programmes des cours par correspondance offert par l'Institut africain pour le développement économique et social (INADES – Formation Togo) ;

---

<sup>2</sup> Pour avoir un aperçu de la place qu'occupe la FAD dans le système éducatif togolais, lire Guidon et Wallet (2007 : 96-107).

## B. Données et outils de collecte

Pour atteindre notre premier objectif qui consiste à découvrir les proportions de persévérance et d'abandon des apprenants dans les programmes concernés par l'étude, nous avons exploité les rapports d'activités de ces programmes fournissant des informations chiffrées sur le résultat des apprenants.

Pour explorer les facteurs explicatifs de la persévérance et de l'abandon des apprenants des programmes concernés, nous avons eu des entretiens avec le responsable pédagogique de la formation en communication multimédia à l'Université de Lomé et avec le tuteur du programme PAMEF au Togo.

## III. Résultats

### A. Taux d'abandon dans les programmes

#### 1. Abandon dans les FOAD soutenues par l'AUF

Notre exploration ne nous a pas permis d'avoir les résultats des apprenants résidant au Togo inscrits aux différentes formations ouvertes et à distance soutenues par l'AUF. Nous avons pu, néanmoins, exploiter les synthèses des résultats par domaine<sup>3</sup> publiés par le pôle de gestion de la FOAD de l'agence sur le site dédié aux programmes FOAD. Il est certes vrai que ces données ne concernent pas uniquement les apprenants subsahariens francophones, mais étant donné que ceux-ci sont largement majoritaires dans ces programmes (80 %) ; ces chiffres nous semblent un bon point de départ pour notre exploration.

Nous avons donc, à partir des synthèses des résultats par domaine portant sur 157 promotions, exploité les données de 106 promotions d'apprenants. Ces promotions sont celles dont les résultats sont complètement fournis. Le taux d'abandon<sup>4</sup> varie d'une formation à une autre et, dans une même formation, d'une promotion à une autre avec des pics entre 50 et 72 %. La répartition des promotions selon le taux d'abandon donne le tableau ci-dessous.

---

<sup>3</sup> Ces résultats sont disponibles aux adresses suivantes consultées le 20 mars 2009 :  
[http://foad.refer.org/IMG/pdf/DIPLOMES-FOAD-2000-2008-Droit\\_Eco-2.pdf](http://foad.refer.org/IMG/pdf/DIPLOMES-FOAD-2000-2008-Droit_Eco-2.pdf)  
[http://foad.refer.org/IMG/pdf/DIPLOMES-FOAD2000-2008-Sc\\_vie.pdf](http://foad.refer.org/IMG/pdf/DIPLOMES-FOAD2000-2008-Sc_vie.pdf)  
[http://foad.refer.org/IMG/pdf/DIPLOMES-FOAD2000-2008-TIC\\_Services.pdf](http://foad.refer.org/IMG/pdf/DIPLOMES-FOAD2000-2008-TIC_Services.pdf)  
[http://foad.refer.org/IMG/pdf/DIPLOMES-FOAD-2000-2008-Ensgt\\_Form.pdf](http://foad.refer.org/IMG/pdf/DIPLOMES-FOAD-2000-2008-Ensgt_Form.pdf)  
[http://foad.refer.org/IMG/pdf/DIPLOMES-FOAD-2000-2008-Sc\\_Fond.pdf](http://foad.refer.org/IMG/pdf/DIPLOMES-FOAD-2000-2008-Sc_Fond.pdf)  
[http://foad.refer.org/IMG/pdf/DIPLOMES-FOAD-2000-2008-Sc\\_Ing.pdf](http://foad.refer.org/IMG/pdf/DIPLOMES-FOAD-2000-2008-Sc_Ing.pdf)

<sup>4</sup> Nous avons calculé, pour chaque promotion, le nombre d'apprenant ayant abandonné en additionnant le nombre de « Abandon en début de formation » et de « Défaillant » fournis par l'AUF.

**Tableau I : Répartition des promotions FOAD – AUF selon l'abandon**

Abandon en %	0	1 à 5	5 à 10	10 à 20	+ de 20	Total Promotion
<b>Domaines</b>						
TIC et Services	10	2	4	5	5	<b>26</b>
Sciences de la Vie et de la Terre	1	0	3	5	11	<b>20</b>
TIC Enseignement et Formation	8	0	3	5	8	<b>24</b>
TIC Sciences de l'Ingénieur et Sciences Fondamentales	3	0	3	4	7	<b>17</b>
Droit, Economie et Sciences Politiques	3	1	4	4	7	<b>19</b>
<b>Total promotion</b>	<b>25</b>	<b>3</b>	<b>17</b>	<b>23</b>	<b>38</b>	<b>106</b>

Sources : <http://foad.refer.org/article659.html>, consultée le 20 mars 2009

Le tableau I fait apparaître d'une part que la majorité des promotions (61 sur 106) connaît un taux d'abandon dépassant 10 % et d'autre part que dans un grand nombre de promotions l'abandon est très faible ou inexistant.

## 2. Abandon dans le programme PAMEF au Togo

Les taux d'abandon dans le programme PAMEF au Togo sont sur l'ensemble des promotions très faibles selon les rapports.

**Tableau II : Abandon des apprenants PAMEF au Togo**

Promotion	Inscrits	Abandon	
		Effectif	%
<b>1997</b>	10	0	0
<b>1998</b>	17	10	58,82
<b>1999</b>	27	1	3,7
<b>2000</b>	58	7	12,06
<b>2001</b>	60	2	3,33
<b>2002</b>	57	2	3,51
<b>2003</b>	50	3	6
<b>2004</b>	58	2	3,45
<b>2005</b>	48	1	2,08
<b>2006</b>	102	3	2,91
<b>2007</b>	82	3	3,65
<b>2008</b>	110	3	2,73
<b>Total</b>	<b>679</b>	<b>35</b>	<b>5,15</b>

Sources : Rapports pédagogiques du PAMEF au Togo

Il ressort du tableau II que la persévérance des apprenants du programme PAMEF au Togo est très forte. À part les 10 abandons sur 17 inscrits de la promotion de 1998 (58,82 %), le taux d'abandon dépasse rarement 5 %.

### 3. Abandon dans le programme de communication multimédia au Togo

Pour le programme de formation en communication multimédia, de 1998 à 2003, quatre promotions ont été formées pour le diplôme universitaire de communicateur multimédia (DUCM). Deux autres promotions se sont ajoutées pour le diplôme universitaire professionnel de communicateur multimédia (DUPCM).

**Tableau III : Abandon des apprenants en communication multimédia**

Diplôme	Promotion	Inscrit	Abandon	
			Effectif	%
DUCM	1998 - 1999	9	0	0
	2000 - 2001	12	1	8,33
	2001 - 2002	25	10	40
	2002 - 2003	28	7	25
DUPCM	2005 - 2006	12	2	16,67
	2006 - 2007	10	1	10
<b>Total</b>		<b>96</b>	<b>21</b>	<b>21,87</b>

*Sources : Archives de la DRPI - Université de Lomé*

Les résultats montrent, sur l'ensemble des promotions, un taux non négligeable d'abandon (21,87 %) et une variation assez significative de ce phénomène d'une promotion à une autre.

### 4. Abandon dans les programmes d'INADES-Formation au Togo

L'offre d'INADES-Formation Togo est faite de trois programmes de « cours par correspondance ». Il s'agit notamment du cours d'apprentissage agricole (CAA), du cours de formation pour l'autopromotion rurale (FAR) et du cours de gestion des petits projets (GPP). L'évolution de l'effectif des apprenants de ces programmes de 2004 à 2008 se présente, dans le rapport d'activités 2008 d'INADES-Formation Togo, comme le montre le tableau IV.

**Tableau IV : Evolution de l'effectif des apprenants d'INADES-Formation Togo**

Rubriques	CAA					FAR					GPP				
	2004	2005	2006	2007	2008	2004	2005	2006	2007	2008	2004	2005	2006	2007	2008
Nouvelles inscriptions	70	38	103	45	28	5	4	0	2	1	13	7	3	19	12
Nombre d'abonnés en cours	555	273	0	0	0	30	33	0	0	0	61	34	0	0	0
Nombre d'abonnés en fin d'études	46	29	31	31	28	1	1	0	0	0	6	5	6	10	13

*Sources : Rapport d'activités 2008 d'INADES-Formation Togo*

En observant, dans le tableau IV, l'évolution du nombre d'abonnés en cours, surtout pour les années 2006, 2007 et 2008, nous pouvons remarquer une forte déperdition des apprenants. Nos calculs pour cerner l'ampleur de cette déperdition nous ont permis de dresser le tableau V.

**Tableau V : Abandon des apprenants d'INADES-Formation Togo**

	CAA	FAR	GPP
Nombre d'apprenants inscrits [*]	811	41	103
Nombre d'apprenants en fin d'études [**]	165	2	40
Nombre d'abandons probables	646	39	63
% d'abandons probables	79,65 %	95,12 %	61,17 %

Sources : *Rapport d'activités 2008 d'INADES-Formation Togo.*

[\*] Nombre d'apprenants inscrits : somme des nouvelles inscriptions de 2004 à 2007 et nombre d'abonnés en cours en 2004.

[\*\*] Nombre d'apprenants en fin d'études : somme des nombres d'abonnés en fin d'études de 2004 à 2008.

L'abandon dans les programmes d'INADES-Formation Togo, comme le montre le tableau V est très élevé (60 à 96 %). Dans le cours de formation pour l'autopromotion rurale (FAR), en particulier, peu d'apprenants ont pu achever leur formation.

## B. Facteurs explicatifs de la persévérance et de l'abandon

Les entretiens que nous avons réalisés nous ont révélé que la persévérance et l'abandon dans les programmes FAD au Togo sont liés à plusieurs facteurs. Ces facteurs relèvent d'une part des caractéristiques des apprenants (les facteurs personnels) et d'autre part des caractéristiques du programme ou de l'institution assurant la formation (les facteurs institutionnels). Les réponses des interviewés sont citées sous forme de témoignages dans les sous-sections qui suivent.

### 1. Facteurs personnels

Dans la catégorie des facteurs explicatifs de la persévérance et de l'abandon dans les programmes FAD au Togo liés aux caractéristiques des apprenants, il y a les motivations des apprenants, leur « pouvoir d'achat », leur capacité d'autodiscipline et leur situation professionnelle.

#### a. Motivations des apprenants

D'après les entretiens, les motivations des apprenants font partie des facteurs décisifs de l'abandon et de la persévérance des apprenants dans les programmes FAD au Togo. Selon le responsable pédagogique du programme DUCM au Togo, la première des choses qui expliquent la persévérance ou l'abandon dans les programmes c'est la motivation liée à la possibilité d'utiliser, à des fins professionnelles, les compétences acquises. Il affirme que :

*« Au cours de la formation au DUCM, nous avons pu relever que ceux qui abandonnaient étaient plus ceux qui n'avaient pas tout de suite en vue la possibilité d'obtenir un travail une fois qu'ils avaient fini la formation. Mais lorsqu'ils avaient la possibilité d'améliorer leurs conditions professionnelles, là ils persévéraient »* (responsable DUCM).

Nous avons également retrouvé ce lien établi entre la motivation de l'apprenant et sa persévérance dans les propos du tuteur du programme PAMEF au Togo quand il avance, pour expliquer le taux élevé de persévérance, que :

*« Les personnes qui sont inscrites savent ce qu'elles cherchent, elles savent pourquoi elles sont inscrites et ce à quoi cette formation est destinée »* (tuteur PAMEF).

C'est également la motivation des apprenants ou plus précisément l'absence de motivation qui explique, toujours selon le tuteur PAMEF, le taux élevé d'abandon de la promotion 1998. D'après lui :

*« C'était dû au fait que il y avait des personnes qui n'avaient pas été averties avant leur inscription<sup>5</sup>. Donc pour elles le besoin n'étant pas née d'elles-mêmes, elles n'ont pas jugé nécessaire de poursuivre cette formation. C'est comme pour elles c'était imposé donc c'est ce qui a fait que il y a eu ce taux d'abandon élevé »* (tuteur PAMEF).

### **b. Capacité d'autodiscipline et situation professionnelle des apprenants**

Notre entretien avec le tuteur du programme PAMEF au Togo a également révélé un autre facteur explicatif de la persévérance et de l'abandon qui est la capacité d'autodiscipline de l'apprenant. Pour lui :

*« Quand on parle de formation à distance, ça voudrait dire que vous n'êtes pas tout le temps avec votre encadreur, le formateur. Mais ici [dans le PAMEF] le fait est que les gens arrivent à s'auto discipliner leur permettant de pouvoir continuer leurs activités professionnelles et extra professionnelles et en même temps de suivre cette formation »* (tuteur PAMEF).

C'est également cette capacité de l'apprenant à concilier ses activités professionnelles, extra professionnelles et la formation qui explique, toujours selon le tuteur, les quelques abandons qui surviennent.

*« Parmi les deux personnes qui ont déjà abandonné cette année [promotion 2009 avec 113 inscrits] il y a une qui venait de trouver un emploi. Donc c'est pour des raisons de pouvoir concilier ses activités professionnelles avec la formation qui la pousser à renoncer à ce programme »* (tuteur PAMEF).

### **c. « Pouvoir d'achat » des apprenants**

La capacité des apprenants à faire face aux coûts de la formation est un facteur qui explique également la persévérance et l'abandon des apprenants à distance au Togo. Le responsable pédagogique du DUCM au Togo a évoqué ce facteur pour expliquer certains abandons dans le programme qu'il a géré. Pour lui :

*« Le deuxième élément qui est important au niveau de ceux qui ont abandonné dans la formation que nous avons assurée, c'est la part des frais pris en charge par les apprenants eux-mêmes. [...] Le fait de ne pas disposer de ces moyens faisait que certains d'entre eux ont dû abandonner »* (responsable DUCM).

## **2. Facteurs institutionnels**

Au niveau de la catégorie des facteurs explicatifs de la persévérance et de l'abandon dans les programmes FAD au Togo liés aux caractéristiques du programme ou de l'institution de formation,

<sup>5</sup> Le programme PAMEF accueille majoritairement les apprenants venant des institutions de micro finance ; ces structures prennent en charge l'inscription de leurs employés.

se trouvent les systèmes d'entrée, les formes d'encadrement, le coût de la formation, l'attrait du programme et sa certification.

### **a. Systèmes d'entrée**

La manière dont les apprenants accèdent aux programmes est un facteur explicatif de la persévérance ou de l'abandon, selon le tuteur PAMEF et le responsable pédagogique DUCM.

Pour le responsable pédagogique du DUCM au Togo :

*« Le taux d'abandon est faible [au DUCM] en ce sens que nous avons un système de présélection<sup>6</sup> qui nous permettait de pouvoir s'assurer que ceux qui vont suivre cette formation ont suffisamment de motifs pour la faire, ont suffisamment de raisons pour la faire. [...] Nous avons un mécanisme de présélection qui nous permettait de détecter ceux qui peuvent persévérer » (responsable DUCM).*

Nous avons également perçu ce lien entre le système d'entrée et la persévérance et l'abandon des apprenants dans les explications du tuteur PAMEF au Togo quand il avance que :

*« Pour les personnes qui viennent des structures de micro finance, pour la plupart du temps, ces personnes sont avisées en dehors du cas de 1998. Ces personnes étant avisées, c'est comme un engagement qu'ils prennent au niveau de leurs structures donc ils font tout pour arriver à la fin de la formation sauf des cas rares de maladie » (tuteur PAMEF).*

Le programme PAMEF étant essentiellement et prioritairement ouvert aux personnes venant des institutions de micro finance, nous pouvons comprendre que ce système d'entrée explique le fort taux de persévérance.

### **b. Formes d'encadrement**

Nos entretiens nous ont révélé que les formes d'encadrement que sont le tutorat et les regroupements présentiels expliquent, pour une grande partie, les taux élevés de persévérance.

Pour le programme PAMEF, l'encadrement des apprenants se fait par un système de tutorat qui, d'après notre interviewé, est très décisif dans la persévérance au programme.

*« L'apprenant peut à tout moment faire référence au tuteur ou à toute personne ressource au niveau de la FUCEC pour avoir des éclaircissements sur les points qui lui paraissent obscurs dans le déroulement du programme. Les personnes ressources répondent à leurs préoccupations dans le cadre de la réalisation des modules, que ce soit par coup de téléphone ou bien lorsque ces personnes [apprenants] viennent directement à la FUCEC, elles arrivent à toujours avoir satisfaction » (tuteur PAMEF).*

L'importance du tutorat dans la persévérance des apprenants a été également soulevée par le responsable pédagogique du DUCM quand il affirme que :

*« Dans notre dispositif, ce qui a été déterminant, c'est la présence auprès de l'apprenant des formateurs ou des tuteurs. Et cela a joué énormément, parce que ceux qui avaient tendance à aller un peu à la démotivation étaient tout de suite pris en charge. Et le fait d'apporter des solutions à leurs problèmes faisait en sorte qu'ils ne décrochaient pas » (responsable DUCM).*

---

<sup>6</sup> L'entrée au DUCM se fait sur étude de dossier suivi d'un test de sélection portant sur le traitement de texte avec Microsoft Word.

Dans le cas du PAMEF comme du DUCM, outre le tutorat, l'encadrement des apprenants est assuré à travers des séances de regroupement.

Pour le PAMEF, il est institué au moins quatre rencontres de groupe obligatoires. Selon le tuteur interviewé :

*« On met un accent très important sur ces rencontres de groupe. [...] Les échanges sont très enrichissants pour toutes les personnes qui y participent. C'est un élément motivant, les rencontres de groupe où vous trouvez des gens qui viennent de plusieurs structures avec des pratiques qui ne sont pas toujours les mêmes et tout cela participe à l'enrichissement des pratiques dans les institutions de micro finance » (tuteur PAMEF).*

Dans ces propos, nous pouvons percevoir le lien fait entre les échanges lors des rencontres de groupe, la motivation et la persévérance des apprenants. Ce lien entre regroupement, motivation et persévérance est plus clairement établi dans les propos du responsable pédagogique du DUCM, selon qui :

*« Il y avait [dans le cadre du DUCM] un système de regroupement qui permettait de suivre et de contrôler les activités d'apprentissage. N'eut été ce dispositif d'accompagnement, peut être que beaucoup d'apprenants qui étaient inscrits auraient abandonné, parce qu'ils se seraient sentis abandonnés à leur sort » (responsable DUCM).*

### **c. Coût de la formation**

Un autre facteur explicatif de la persévérance au programme FAD qui nous a été révélé est le coût de la formation. Pour le tuteur PAMEF, le coût élevé du programme est, pour l'apprenant un investissement qu'il faut sauvegarder en allant jusqu'au bout de la formation. D'après lui :

*« Par rapport aux coûts, personne ne peut accepter faire un investissement et ne pas s'attendre aux résultats de cet investissement. Le coût actuel, avec les frais de documents, de la formation tourne autour de 250 000 F CFA ; à ça il faut ajouter le temps que les gens mettent à réaliser ces modules, venir aux rencontres, les frais de déplacement, donc tous ça doit tourner autour de 300 000 à 350 000 F CFA selon les cas de figure. Donc la formation étant un investissement, les gens font tout pour rentabiliser ces investissements et il ne sert à rien d'abandonner en cours de formation s'il n'y a pas des raisons de force majeure » (tuteur PAMEF).*

### **d. Attrait du programme et certification**

L'attrait du programme fait référence à l'intérêt qui est porté aux compétences visées par la formation et la représentation que s'en font les apprenants et leur milieu. Ces compétences, la représentation qui en est faite et la certification sont des facteurs qui expliquent la persévérance selon nos interviewés.

D'après le responsable pédagogique du DUCM :

*« La manière dont les apprenants s'imaginaient les TIC était déjà un facteur qui les motivait à s'inscrire dans la formation et à persévérer dans les études. Surtout que la formation était une formation à l'utilisation des TIC. Dans un milieu où utiliser les TIC était perçu comme étant une façon d'être à la pointe, où ces outils valorisaient la personne qui les utilise » (responsable DUCM).*

En ce qui concerne la certification, toujours selon le responsable pédagogique du DUCM :

*« La question de la certification était très importante dans le dispositif que nous avons eu à piloter, parce que l'apprenant s'attendait effectivement à obtenir un diplôme qui*

*était un diplôme international, un diplôme français. Donc il y avait une forte motivation à la base »* (responsable DUCM).

Ces mêmes idées ont été relevées dans les propos de tuteur du programme PAMEF, quant il souligne que :

*« De plus en plus aussi les gens sont intéressés par le secteur de la micro finance. Et quant bien même le certificat n'est pas un diplôme académique reconnu par le CAMES [Conseil africain et malgache de l'enseignement supérieur] les gens voient la pertinence de ce certificat »* (tuteur PAMEF).

## **IV. Discussions**

### **A. Constats et objectifs de recherche émergents**

#### **1. A propos des taux d'abandon**

L'abandon des apprenants à distance dans les programmes touchant l'ASSF en général et le Togo en particulier est loin d'être négligeable. Dans certains programmes, les taux d'abandon sont les mêmes que ceux, très alarmants (60 à 96 %), qu'on retrouve dans la littérature internationale sur le sujet (Audet, 2008).

Le phénomène d'abandon étant loin d'être une simple péripétie dans les programmes FAD en ASSF, il est donc nécessaire que les recherches portant sur la formation à distance dans cette partie du continent s'intéressent à la persévérance et à l'abandon des apprenants. Des investigations scientifiques rigoureuses doivent être diligentées pour identifier les facteurs explicatifs de la persévérance et de l'abandon des apprenants à distance en Afrique subsaharienne francophone.

L'analyse des proportions d'abandon dans les programmes explorés a également montré que certains dispositifs touchant les apprenants résidant en ASSF connaissent très peu d'abandon (5 à 10 %) et même pas d'abandon du tout. Ces taux élevés de persévérance supposent l'efficacité, du moins une efficacité interne, de certains dispositifs FAD touchant les apprenants subsahariens francophones. Ces dispositifs mettraient donc en œuvre des pratiques de l'ingénierie pédagogique qui concourent à la persévérance des apprenants. Et il y a intérêt, pour le développement et la pérennisation de la formation à distance en Afrique subsaharienne francophone, que ces pratiques soient mises en lumière et capitalisées. La mise en lumière de ces pratiques passe obligatoirement par une analyse minutieuse de la manière dont ces dispositifs prennent en compte les déterminants de la persévérance et de l'abandon afin d'aboutir à ces taux élevés de rétention.

Mais force est aussi de constater, à travers les chiffres, que la mise en œuvre des pratiques de l'ingénierie pédagogique qui favorisent la persévérance des apprenants n'est pas toujours systématique dans les dispositifs FAD touchant l'ASSF. En effet, nous avons pu remarquer une fluctuation significative des taux de persévérance d'un dispositif à l'autre, et surtout au sein d'un même dispositif, d'une promotion à une autre que l'on ne peut pas mettre tout simplement sur le compte d'une défaillance personnelle des apprenants. Et il serait intéressant, pour la capitalisation des pratiques favorisant la persévérance, de mettre en lumière les raisons de la non systématisation de ces pratiques.

#### **2. A propos des facteurs de la persévérance et de l'abandon**

Plusieurs facteurs ont pu être identifiés comme explicatifs de la persévérance et de l'abandon des apprenants dans les dispositifs touchant les apprenants en ASSF, comme le montre le tableau VI.

**Tableau VI : Synthèse des facteurs de persévérance et d'abandon en ASSF**

Catégories	Facteurs	Sources
<b>Personnelles</b> (caractéristiques de l'apprenant)	Motivations, autodiscipline, pouvoir d'achat, antécédents scolaires, styles et stratégies d'apprentissage...	Nos entretiens, Arnaud (2001 ; 2003), De Lièvre, Depover, Quintin et Decamps (2002), Karsenti (2006), AUF (2008).
<b>Environnementales</b> (extra académique de l'apprenant)	Situation professionnelle, événements de la vie privée, technologies (électricité, Internet)...	Nos entretiens, Arnaud (2001).
<b>Institutionnelles</b> (caractéristiques du dispositif)	Scénario pédagogique, tutorat, regroupement, attrait du programme, certification, centres de ressources, système d'entrée...	Nos entretiens, De Lièvre <i>et al.</i> (2002), Mahmoud et Zghidi (2003), Karsenti (2006).

*Sources : Notre recherche exploratoire.*

Parmi ces multiples facteurs identifiés, il apparaît que les facteurs comme la motivation et l'encadrement soient plus significatifs, parce qu'ils sont plus directement liés à la décision des apprenants de persévérer ou d'abandonner leur formation et d'autres qui le sont moins. Il serait donc intéressant de cerner les facteurs les plus déterminants (significatifs) dans la persévérance et l'abandon des apprenants en ASSF.

## B. Quelques pistes de recherche

### 1. Déterminants de la persévérance et de l'abandon

Motivations de l'apprenant et dispositifs d'encadrement (tutorat et regroupement) se sont révélés, lors de nos entretiens, comme très déterminants dans la persévérance et l'abandon dans les programmes. Mais il ressort également de ces entretiens que ces facteurs significatifs sont influencés par d'autres éléments identifiés comme explicatifs de la persévérance et de l'abandon. La motivation de l'apprenant par exemple est, selon les entretiens, influencé par le coût de la formation, l'attrait du programme et la certification. Ces interactions entre différents facteurs suggèrent la difficulté de les isoler pour en saisir les influences respectives. Les déterminants de la persévérance et de l'abandon sont plus à chercher dans la combinaison de plusieurs facteurs comme le suggèrent les théories interactionnelles (Sauvé *et al.*, 2007).

### 2. Pratiques favorisant la persévérance

Les pratiques de l'ingénierie pédagogique que les dispositifs de formation à distance mettent en place pour avoir des taux élevés de persévérance sont, d'après notre étude, surtout la sélection à l'entrée et une forte médiation sous forme de tutorat et de regroupement comme l'ont également remarqué De Lièvre *et al.* (2002).

Dans tous les dispositifs ayant des taux élevés de persévérance, il y a, à l'entrée, un mécanisme de sélection plus ou moins rigide (étude de dossier, test de présélection). Ces mécanismes de sélection ont pour objectif, non seulement de vérifier les pré requis pour la formation, mais également de cerner la forme et le degré de motivation de l'apprenant. Ces dispositifs mettent également un accent particulier sur l'encadrement des apprenants sous forme de tutorat et de regroupement. Ce fort degré de médiation permet sans doute aux apprenants de se sentir moins isolés, « abandonnés à eux-mêmes » et d'alimenter leur motivation.

Mais il y a intérêt, pour la capitalisation de ces pratiques, de s'interroger sur leur pérennité. Nous pensons, pour notre part, qu'elles ne seront pérennes que si elles sont congrues par rapport aux objectifs visés par les projets FAD en Afrique subsaharienne francophone.

## V. Conclusion

La formation à distance ne saurait constituer une alternative viable à la crise éducative que traverse l'Afrique subsaharienne francophone que si ses promoteurs prennent le temps de s'intéresser aux problèmes inhérents à ce mode d'accès aux savoirs. Il est dangereux pour la FAD de continuer toujours par prouver, en ASSF, son efficacité à travers des discours institutionnels pseudo scientifiques ignorant les contraintes réelles comme le problème d'abandon des apprenants.

Notre étude exploratoire qui a précisément porté sur la question de l'abandon révèle des chiffres significatifs qui, d'une part, indiquent que ce phénomène est loin d'être négligeable dans les programmes FAD touchant des apprenants subsahariens francophones et, d'autre part, suscitent des questions et pistes de recherche.

Persévérance et abandon des apprenants subsahariens francophones s'expliquant par une multiplicité de facteurs, il serait intéressant que des investigations scientifiques soient diligentées pour mieux les apprécier. Ces études gagneraient en pertinence si elles ne perdent pas de vue les interactions existantes entre les différents facteurs explicatifs de la persévérance et de l'abandon.

Les pratiques de l'ingénierie pédagogique que certains dispositifs touchant l'ASSF mettent en œuvre pour contourner le problème de l'abandon doivent également être interrogées. Ces pratiques très souvent qualifiées de « bonnes pratiques » doivent être mises en lumière pour cerner, non seulement leurs fondements et leur fonctionnement mais aussi pour voir dans quelle mesure elles sont pertinentes par rapport aux objectifs assignés à la FAD dans cette partie du continent. Dans quelle mesure ces pratiques sont congrues aux objectifs des programmes FAD en ASSF, si elles en font des formations « sélectives et élitistes » ?

## Eléments bibliographiques

Arnaud, M. (2001). *La mise en place d'une structure d'apprentissage collaboratif est-elle une bonne mesure de lutte contre l'abandon dans l'enseignement à distance ?* Récupéré le 17 février 2009 du site de l'Université de Lille 1, <http://aecse2001.univ-lille1.fr/cdrom/Coms/Arnaud.htm>

Arnaud, M. (2003). Les limites actuelles de l'apprentissage collaboratif en ligne. *Revue Sticef.org, Vol. 10, 2003, Rubrique*. Récupéré du site de la revue : [http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2003/arnaud-04s/sticef\\_2003\\_arnaud\\_04s.pdf](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2003/arnaud-04s/sticef_2003_arnaud_04s.pdf)

Agence universitaire de la francophonie (AUF). (2008). *Enquête auprès des étudiants ayant participé aux formations soutenues par l'AUF en 2006-2007. Analyses qualitatives*. Récupéré le 10 octobre 2009 du site de l'AUF dédié aux FOAD, [http://foad.refer.org/IMG/pdf/KA\\_rapport\\_analyse\\_qualitative.pdf](http://foad.refer.org/IMG/pdf/KA_rapport_analyse_qualitative.pdf)

Audet, L. (2008). *Recherche sur les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaire en formation à distance. Recension des écrits. Document 1 : synthèse*. Récupéré le 5 janvier 2009 du site du Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada, [http://www.refad.ca/nouveau/rechercheperseverance\\_FAD/pdf/Perseverance\\_synthese\\_Mars\\_2008.pdf](http://www.refad.ca/nouveau/rechercheperseverance_FAD/pdf/Perseverance_synthese_Mars_2008.pdf)

Bourdages, L. (1996). La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance. *Revue DistanceS, Vol. 1, n° 1*. Récupéré du site de la revue : [http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D1\\_1\\_e.pdf](http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D1_1_e.pdf)

- Chomienne, M., Contamines, J., Arsenault, B., Cardinal, M. (2005). *Amélioration de la persévérance dans les cours en ligne au collégial. Cadre conceptuel*. Récupéré le 27 mars 2009 sur le site du projet Amélioration de la persévérance dans les cours en ligne au collégial, [http://dieppeweb.ccnb.nb.ca/recherche/docs/BTA-Cadre\\_conceptuel-26042006.pdf](http://dieppeweb.ccnb.nb.ca/recherche/docs/BTA-Cadre_conceptuel-26042006.pdf)
- De Lièvre, B., Depover, C., Quintin, J.-J., Decamps, S. (2002) Les technologies peuvent-elles être la source de pédagogies plus actives ? *Actes de 19ème Colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire*. Récupéré le 17 février 2008 de l'Archive ouverte EduTice, [http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/02/96/63/PDF/C009\\_1\\_.pdf](http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/02/96/63/PDF/C009_1_.pdf)
- Gauthier, PhD. (2002). La dimension cachée du E-LEARNING. De la motivation à l'abandon ? *Revue de psychologie de la motivation*. Récupéré le 17 février 2009 sur le site personnel de l'auteur, [http://www.phd-gauthier.net/ePortfolioPhDGauthier/Publications/Entr%C3%A9es/2007/12/31\\_Publications\\_de\\_1980\\_a\\_2007\\_files/ArticleMotivationAbandon.pdf](http://www.phd-gauthier.net/ePortfolioPhDGauthier/Publications/Entr%C3%A9es/2007/12/31_Publications_de_1980_a_2007_files/ArticleMotivationAbandon.pdf)
- Glikman, V. (1998). Formation à distance. Dans Ph. CHAMPY, C. ETEVE (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. 2<sup>e</sup> édition (p. 462-467). Paris, France : Nathan.
- Glikman, V. (2002). Des cours par correspondance au « E-learning ». Paris, France : Presses universitaires de France.
- Guidon, J., Wallet, J. (dir.). (2007). Formation à distance en Afrique Sub-Saharienne francophone : Etudes comparées. Récupéré le 10 octobre 2009 du site de Edusud, [http://www.edusud.org/adea/publi\\_adea\\_format\\_web\\_5\\_decembre.pdf](http://www.edusud.org/adea/publi_adea_format_web_5_decembre.pdf)
- Henri, F., Kaye, A. (dir.). (1985) *Le savoir à domicile : Pédagogie et problématique de la formation à distance*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T. (2006). Comment favoriser la réussite des étudiants d'Afrique dans les formations ouvertes et à distance (foad) : principes pédagogiques. *TDR, Numéro 0b, octobre 2006*. Récupéré du site de la revue : <http://www.revue-tice.infodocument.php?id=696>
- Mahmoud, S., Zghidi, S. (2003). Retour d'expérience d'une formation collaborative à distance : profils des apprenants et répercussions sur le déroulement de la formation DESS UTICEF. *Revue ISDM, n° 10, Spécial Colloque TICE*. Récupéré du site de la revue : [http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms10/isdms10a87\\_mahmoud.pdf](http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms10/isdms10a87_mahmoud.pdf)
- Poellhuber, B., Chomienne, M. (2006). *L'amélioration de la persévérance dans les cours de formation à distance : les effets de l'encadrement et de la collaboration*. Récupéré le 5 janvier 2009 sur le site du Cégep@distance, Collège de Rosemont, <http://www.cdc.qc.ca/parea/RapportPAREAPoellhuberChomienne0306Final.pdf>
- Sauve, L. et al. (2007). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires. Rapport final*. Récupéré le 27 mars 2008 du site du projet SAMI-Persévérance, [http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Fichiers/SAMI-\\_rapport\\_final\\_vf\(1\).pdf](http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Fichiers/SAMI-_rapport_final_vf(1).pdf)
- Valérien, J., Guidon, J., Wallet, J., Brunswic, E. (2003). *Enseignement à distance et apprentissage libre en Afrique Subsaharienne : Etat des lieux dans les pays francophones*. Récupéré le 10 octobre 2009 du site de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique, [http://www.adeanet.org/adeaPortal/publications/doc\\_fr/enseign\\_distance\\_12092002.pdf](http://www.adeanet.org/adeaPortal/publications/doc_fr/enseign_distance_12092002.pdf)

# Modalités de formation au tutorat à distance - Etude Comparative

## Modalities of training for distance tutoring - Comparative Study

**Besma Ben Salah Jemli**

Institut Supérieur des Etudes Technologiques (ISET), Sousse, Tunisie

---

### Résumé

L'enseignement et la formation sont en pleine mutation dictée par de nouvelles offres, de nouveaux objectifs mais aussi par l'élan des TIC. De nouveaux profils ont vu le jour : responsable de centre « virtuel » de formation, designer pédagogique, ergonomiste d'applicatifs éducatifs, formateur de classe virtuelle, e-tuteur (Gil, 2004). Pour assurer leurs rôles, les tuteurs à distance devront acquérir de nouvelles compétences, il semble alors évident de concevoir des formations pour ces acteurs (Ceron, 2003) qui leur permettent d'harmoniser les pratiques et de suivre une cohérence dans les actions vis-à-vis des étudiants et des groupes de travail (Charlier & all, 1999). Néanmoins, la difficulté de former les tuteurs tient à la faible expérience qu'on a de leur métier. Ces formations relèvent encore d'une certaine forme d'inconnu (Gil, 2004).

Cet article s'intéresse à la formation des tuteurs appelés à intervenir à distance pour relever trois dispositifs assurés par des structures formelles et informelles de formation. L'intérêt de cette recherche évaluative-adaptative (Van Der Maren, 2007) est de comparer les choix pédagogiques et les outils utilisés par ces dispositifs assez distincts pour être en mesure de les adapter mieux à leurs contextes et leur apporter des mesures correctives.

Mots clés : enseignement à distance, formation des tuteurs, dispositifs, tutorat, métier de tuteur

---

### Abstract

Teaching and training are developing not only according to the new offers, objectives but also to the rhythm of ICT. New profiles have emerged: responsible for "virtual" centre of training, instructional designer, ergonomic for education applications, virtual classroom teacher, e-tutor (Gil, 2004). To fulfil their roles, distance learning tutors should acquire new skills, then, it seems obvious to design trainings for these actors (Ceron, 2003) to allow them to harmonize practices and to monitor coherence of their activities towards students and working groups (Charlier & all, 1999). Nevertheless, the difficulty to train tutors is due to the shortness of the experience we have on their profession. These courses are still some kind of unknown (Gil, 2004).

This study focuses on the training of tutors required to intervene remotely in three procedures performed by formal and informal training. The interest of this evaluative adaptive research (Van Der Maren, 2007) is to compare the educational choices and the means used by these devices quite different to be able to better adapt them to their environments and provide corrective actions.

Keywords: distance learning, training of tutors, procedures and devices, tutoring, tutor job

## I. Introduction

L'enseignement et la formation sont en pleine mutation dictée par de nouvelles offres, de nouveaux objectifs mais aussi par l'élan des TIC. D'un autre point de vue, les manières d'apprendre évoluent : les générations de l'ère du numérique (digital natives) venant d'une culture de l'immédiateté, remplacent d'anciennes générations d'apprenants, faut-il alors que les manières d'enseigner suivent.

De nouveaux profils ont vu le jour : responsable de centre « virtuel » de formation, concepteur ou designer pédagogique, ergonomiste d'applicatifs éducatifs, formateur de classe virtuelle synchrone, tuteur ou e-tuteur (Gil, 2004). Pour assurer leurs rôles, les tuteurs à distance devront acquérir de nouvelles compétences, il semble alors évident de concevoir des formations pour ces acteurs (Ceron, 2003) qui leur permettent d'harmoniser les pratiques et de suivre une cohérence dans les actions vis-à-vis des étudiants et des groupes de travail (Charlier & all, 1999).

Bien que reconnue comme activité fondamentale dans les formations à distance, le tutorat est encore mal défini et peu institutionnalisé. Ainsi, il n'existe que très peu de formations au tutorat et peu d'outils pour aider à la réalisation de cette activité alors que paradoxalement de plus en plus d'enseignements médiatisés informatiquement sont proposés et nécessitent l'accompagnement des apprenants par un ou des tuteurs (Garrot, 2008). La difficulté de former les e-tuteurs tient à la faible expérience qu'on a de leur métier [...] Ces formations relèvent encore d'une certaine forme d'inconnu (Gil, 2004).

Ainsi, l'article commencera par présenter les trois dispositifs formant le contexte de l'étude, on exposera ensuite la méthodologie adoptée par cette recherche évaluation. Après une synthèse des rôles des tuteurs à distance et des compétences (pédagogiques, organisationnelles, relationnelles et techniques) nécessaires à leur mission, on analysera les spécificités des divers dispositifs de formation (objectifs, contenu, nature des activités, stratégie pédagogique, outils, organisation, modalités d'évaluation, ... etc.), on discutera de la place accordée au conflit sociocognitif, aux pratiques réflexives, au partage et à la mutualisation d'expériences et au co-tutorat comme moyen d'initiation sur le terrain. On terminera par relater les exigences et les difficultés de ce nouveau métier.

## II. Contexte de l'étude

Les modalités de préparation au tutorat à distance adoptées et pratiquées par les structures formelles et informelles de formation sont multiples, il s'agit d'initiatives variées (Denis, 2003) allant de cours en ligne sur « Le tutorat à distance » (Jacquinot, 1999) et de cahier de formation (Téluq) et évoluant vers des ateliers de formation de courte durée en présentiel et des modules universitaires dans le cadre de Masters dispensés en présentiel ou à distance.

Cet article comporte le témoignage de l'expérience de terrain d'une formatrice qui assure, depuis Mars 2005 et jusqu'à aujourd'hui, des formations au tutorat à distance dans trois dispositifs assez distincts. Il est motivé par le constat d'un décalage entre les attentes des acteurs : formatrice / apprenants et les acquis confirmés de la formation. Une fois qu'il y a eu constat d'un écart entre ce qui était visé et ce que l'on a obtenu, le problème est de faire une analyse du processus qui a conduit à cet écart pour, à l'avenir, réduire ou faire disparaître cet écart. Cette étude se prête alors à une évaluation pour fin d'amélioration : les enseignants comparent ce qu'ils ont fait avec ce qu'ils pourraient faire ou auraient pu faire afin de comprendre ce qui n'a pas été lorsqu'ils sont insatisfaits de leur enseignement (Van Der Maren, 2007).

Van Der Maren (2007) déclare qu'habituellement, un constat sommaire d'écart et un jugement d'insatisfaction sont antérieurs à la mise en place d'une recherche évaluative-adaptative. [...] Le praticien qui « voit » bien que « ça ne marche pas », qui « sent » un problème tente de le résoudre, ou du moins d'en atténuer les effets, dès qu'il le perçoit, même s'il ne sait pas expliquer complètement la source du problème. Il est comme un médecin de campagne en région isolée : il doit soigner la douleur avant d'avoir reçu les résultats des analyses de laboratoire.

L'intérêt de l'étude est de comparer les choix pédagogiques et les outils utilisés par trois dispositifs et se focaliser sur les apports :

- d'une approche « Formation – Action » jugée la plus efficace à mettre en œuvre pour rendre le tuteur opérationnel dans les meilleurs délais et les meilleures conditions (Gil, 2004). Mais jusqu'où peut-on la réussir ?
- du caractère isomorphe que devrait avoir la formation au tutorat à distance, il consiste à mettre le futur tuteur dans la posture d'un apprenant à distance. L'expérimentation de la formation à distance est jugée pertinente dans la prise de conscience des difficultés occasionnées par la rupture du contact et du lien visuel entre enseignant et apprenant, la diversification des moyens d'échange et d'expression et la modification des conditions de rétroaction du tuteur (Vetter, 2004). Sur le plan organisationnel est-il toujours possible de l'adopter ?

Les dispositifs traités sont :

1/ L'atelier Transfer 3.4 de l'AUF<sup>1</sup> portant sur « Le tutorat dans une FAD », animé 7 fois pour des enseignants de la Tunisie (Tunis, Sousse et Sfax), de trois pays du moyen orient (Liban, Egypte et Syrie) et de la Bulgarie. Il s'agit du 3<sup>ème</sup> atelier dans la série de l'axe 3 : Développement des technologies éducatives qui comporte l'atelier 3.2 (Conception, développement et utilisation de cours en ligne), l'atelier 3.3 (Création et gestion d'un environnement de FAD) et l'atelier 3.4 objet de notre étude. Intégré au programme « Soutien des TIC au développement de l'enseignement supérieur et de la recherche » de l'AUF, cet axe vise, entre autres objectifs, le renforcement des compétences humaines et l'initiation d'une recherche innovante dans les TICE. Il est destiné essentiellement aux enseignants du supérieur et aux responsables universitaires appelés à participer à la mise en place de dispositifs d'EAD au sein de leurs institutions.

Ces ateliers visent à :

- Former une masse critique de formateurs et de professionnels dans le domaine de la création de cours interactifs et multimédias, pour un enseignement ouvert et individualisé,
- Construire des liens professionnels entre les participants de manière à ce que les relations entre stagiaires, comme celles établies avec les formateurs puissent se poursuivre de façon durable,
- Former des individus ou des groupes qui deviendront à leur tour formateurs dans leurs organisations,
- Identifier et établir des contacts individuels et institutionnels et partager des sources d'information.

Les enseignants formés sont susceptibles de :

- Poursuivre la conception d'environnements pédagogiques et/ou scientifiques via Internet dans le cadre de leurs établissements et/ou de l'AUF,
- Devenir formateurs dans les formations qui seront organisées par la suite par l'AUF afin de démultiplier la formation.

2/ Le cours « Tutorat et travail collaboratif à distance » du Master NTE<sup>2</sup>, assuré 5 fois : Il s'intègre à un programme de formation de type Master professionnel incluant des aspects techniques (TIC, Flash, Infographie, Web Design, ToolBook), pédagogiques (Didactique, Scénarisation, Evaluation, Tutorat et travail collaboratif à distance) et méthodologiques (Ingénierie de Projet EAD). Les étudiants sont le plus souvent des enseignants déjà en poste, parfois depuis plusieurs années. Moins fréquents sont les inspecteurs pédagogiques, les formateurs qui relèvent de la formation professionnelle et les jeunes diplômés en attente d'intégrer des structures de formation formelle. La formation se déroule les week-ends pour les cours réguliers et pendant les vacances scolaires pour les cours intensifs. Elle est

<sup>1</sup> Agence Universitaire de la Francophonie.

<sup>2</sup> Master Nouvelles Technologies Educatives dispensé à l'Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue – Tunis – Tunisie.

entièrement présentielle si on exclut les minis projets réalisés par les étudiants, généralement en équipe, pour valider quelques modules. Le restant de l'évaluation sommative se déroule sous la forme d'épreuves sur table.

3/ Le module « M342 : Suivi pédagogique dans les dispositifs d'EAD/FAD » du Master UTICEF<sup>3</sup>, tutoré à distance 9 fois : Il s'intègre à une formation diplômante de troisième cycle intégralement à distance mise en œuvre depuis Septembre 2000 par l'Université Louis Pasteur de Strasbourg, en collaboration avec l'Université de Mons Hainaut et l'Université de Genève avec le concours de l'AUF, elle s'étale sur une année et se base sur la technologie Internet via la plateforme UnivR-CT qui permet un double tutorat : synchrone et asynchrone. La formation s'adresse à des enseignants du supérieur et des responsables de formation et vise à les doter des compétences nécessaires à l'introduction des TIC dans leurs établissements ou organismes de formation pour faire face au déséquilibre qui existe entre la présence relativement discrète des TIC dans les secteurs liés à l'enseignement et la formation et leur présence accrue dans les autres secteurs de l'activité humaine et atténuer, par conséquent, cette disparité technologique. La formation est structurée en unités d'enseignement couvrant divers aspects de l'usage des TIC : techniques, pédagogiques, méthodologiques, et réflexifs (métacognitifs). Chacune de ces unités d'enseignement se décline en modules. Le plan d'études est conçu autour d'une activité centrale, le Projet Pédagogique Personnel, dans l'optique d'accompagner les différentes phases de sa réalisation. C'est pour cette raison que l'organisation de ce plan d'études est faite sur la base des compétences essentielles nécessaires à la réalisation des tâches liées aux futures fonctions professionnelles.

Le point commun entre ces trois dispositifs est que leurs apprenants n'ont aucune représentation ou presque de ce qu'est le métier du tuteur. Même s'ils sont parfois impliqués dans des dispositifs d'EAD/FAD (condition de présélection pour les ateliers Transfer de l'AUF et condition d'admission au Master UTICEF), ils sont plutôt concernés par le profil de concepteur de ressources.

### III. Méthodologie

Van Der Maren (2004) affirme que la recherche évaluative a pour but de fournir des arguments de faits pour un jugement de valeur. Cette évaluation s'effectue en fonction de divers enjeux :

- Politique, en vue de prendre une décision,
- **Pragmatique, en vue d'apporter des améliorations et des adaptations, en d'autres termes rechercher des solutions fonctionnelles,**
- Ontogénique, en vue de légitimer et renforcer une pratique déjà développée.

Les évaluations politique et ontogénique peuvent suivre les mêmes démarches : une démarche spéculative, dite critique et une démarche empirique. Dans celle-ci, deux perspectives coexistent et parfois collaborent : un courant objectiviste privilégiant une méthodologie formelle et un courant constructiviste préférant une méthodologie plus naturaliste ou qualitative. La méthodologie générale de l'évaluation est la comparaison, et toute la question consiste à savoir qui compare quoi et avec quels critères.

L'évaluation adaptative pour fin d'amélioration s'effectue selon une procédure d'évaluation **adaptative-interactive**. Il ne s'agit pas de comparer à d'autres, mais bien de partir de ce dont on dispose et d'examiner comment on pourrait le corriger, l'adapter afin d'atteindre ce que l'on souhaite. On procède par des boucles de comparaisons et de modifications successives permettant des ajustements progressifs dans une perspective cybernético-négociative. En effet si l'on veut réellement obtenir une amélioration, chaque correction envisagée doit faire l'objet d'une négociation avec les acteurs qui devront la vivre ; la correction imposée sans négociation est trop souvent boycottée par les acteurs pour que l'on puisse éviter de la négocier. De plus, c'est souvent par une discussion avec les

---

<sup>3</sup> Master Utilisation des TIC dans l'Enseignement et la Formation dispensé par l'Université de Strasbourg (France) dans le cadre d'un consortium formé avec l'université de Genève (Suisse), l'université de Mons Hainaut (Belgique) et l'AUF.

acteurs que l'on pourra mettre en place des modalités efficaces d'adaptation du matériel pédagogique (ce terme générique est utilisé pour les divers objets d'une évaluation : système, dispositif, méthodes, programme, curriculum, manuel, stratégie, outil, etc.) Autrement dit, l'évaluation adaptative ne peut se réaliser qu'en interaction avec les acteurs et les utilisateurs : elle doit être **participative**. L'évaluateur ne peut pas se contenter d'établir le diagnostic et de prescrire le remède, il doit les élaborer avec la participation des acteurs et participer à l'application du traitement. C'est seulement en étant impliqué sur le terrain que les boucles évaluatives-adaptatives pourront être efficaces (Van Der Maren, 2004).

Partant donc d'une comparaison des réalisations et des prétentions des trois dispositifs formant le contexte de l'étude (quels objectifs attendus sont atteints, comment le sont-ils, à quelles conditions ?) on procède à une analyse, opérée par un membre impliqué à la formation (sa conception, sa réalisation et son évaluation).

Beaucoup d'enseignants réalisent sans le savoir des opérations qui se rapprochent de la recherche évaluative pour fin d'amélioration. La plupart du temps, la partie recherche de l'évaluation ne porte pas sur la performance : ils savent que cela n'a pas marché, que certains élèves n'ont pas appris. La recherche porte sur ce qui s'est produit pour comprendre comment il se fait que les résultats ne sont pas atteints. La question devient : qu'est-ce qui aurait pu ou aurait dû être fait pour que cela marche ? Ensuite, il s'agit d'analyser ce qui, réalistement, peut être modifié, amélioré pour tendre vers des résultats satisfaisants (Van Der Maren, 2007).

Le support de l'étude est formé d'une revue de littérature, complétée par l'analyse qualitative de données issues :

- des échanges avec les apprenants (futurs tuteurs) au début de la formation autour de leurs motivations et leurs attentes,
- de l'observation dans plusieurs situations de formation de leurs activités, leurs productions et leurs feedbacks collectés lors des débriefings intermédiaires,
- leurs retours des débriefings finaux et les réponses aux questionnaires d'évaluation, dans le cadre des ateliers Transfer, à la fin de la formation.

Puisque l'on est parti du constat d'une insatisfaction, on cherche à savoir, tant du point de vue des acteurs impliqués dans ce système que de la tradition et de la littérature pédagogique, comment le système devrait ou pourrait être. Donc, c'est à partir de ce que l'on sait à propos du système (en bref : ce qu'il est, sa structure, ce qu'il fait), alors qu'il est estimé insatisfaisant, que l'on essaye de modéliser ce que le système devrait ou pourrait être (état, structure et évolution ou action) pour satisfaire les acteurs (Van Der Maren, 2007).

La cueillette d'information est ouverte : on récolte des informations sur toutes les productions du système, que celles-ci soient naturelles au système ou que celles-ci soient obtenues par des entrevues ouvertes, libres, dans lesquelles les sujets ont la possibilité de donner des traces de tout ce que le système a provoqué (Van Der Maren, 2007). Les évaluateurs considèrent de plus en plus qu'à côté des données obtenues par des techniques instrumentales (mesures objectives), ils doivent tenir compte d'informations subjectives obtenues directement du terrain. Il faut souvent avoir accès aux représentations que les utilisateurs ou les acteurs ont des objectifs poursuivis, du fonctionnement et des conditions du système, car ces représentations peuvent différer de la conception qui a présidé à la construction du système (Van Der Maren, 2004).

En fait, en plus d'observations informelles et systématiques, le matériel recueilli comporte du matériel « invoqué » et du matériel « suscité ». Le matériel invoqué est recueilli à partir de la pratique, comme les productions, le matériel didactique utilisé, les consignes des activités, etc. Le matériel suscité, quant à lui, comporte les réactions, les explications recueillies lors des débriefings, par des questionnaires et lors des discussions avec les apprenants sur le déroulement des événements et les façons de faire.

#### IV. Rôles du tuteur à distance

Les FAD développent de plus en plus des services d'accompagnement multiples et variés, ils ne peuvent être efficaces si on ne considère l'aspect humain. Outre les services liés aux nouvelles technologies qu'on peut intégrer à une FAD, le tuteur, par son humanité et sa sensibilité, apparaît comme étant le plus indispensable. Il humanise le dispositif de formation, procure aux apprenants distants un sentiment de sécurité et établit un climat de confiance. En fait, la distance et le manque de communication directe peuvent constituer un danger même pour un apprenant adulte ((Djafar-Girard, 2009).

Le rôle du tuteur est d'encadrer, animer, aider et guider les apprenants qui contrôlent leur apprentissage. Le tuteur reste un point de référence constant pour les apprenants même si son rôle diffère selon les présupposés pédagogiques inhérents au dispositif de formation : il peut être facilitateur dans un dispositif constructiviste, animateur dans un dispositif collaboratif ou bien expert dans un dispositif transmissif.

Au fur et à mesure de l'avancement des travaux, il diversifie ses rôles entre :

- présentateur et explicateur des objectifs du cours, les consignes des activités, la démarche, la stratégie et les productions,
- animateur, accompagnateur et guide du groupe, l'orientant sur les bonnes pistes,
- conseiller pédagogique et/ou technique, vigilant aux défaillances méthodologiques et aux incohérences des choix opérés,
- expert contenu, pour rectifier le tir en cas de besoin et réexpliquer les éléments cognitifs,
- évaluateur et contrôleur de la qualité des productions par les validations intermédiaires et la détection des faiblesses tôt dans le processus en plus de la validation en fin de parcours,
- motivateur, observant les attitudes et les comportements, relançant les défaillants et les rappelant à l'ordre en cas d'abus,
- en somme stimulateur de l'activité et de la motivation et personne ressource. (Ben Salah, 2006)

Les régulations observées concernent généralement les domaines suivants (Guillaume, 2009) :

- l'organisation du travail
- la technique et la logistique
- la méthodologie
- la communication
- l'aide, les conseils, l'orientation
- le développement
- le domaine relationnel/social/affectif
- les feedbacks

Ces régulations définissent les six fonctions tutorales (Denis, 2003) : 1. Disciplinaire, 2. Méthodologique, 3. Technique, 4. Sociale, socio affective et motivationnelle, 5. Auto régulation et métacognition, 6. Evaluation

#### V. Compétences requises au tutorat à distance

Le tuteur idéal allierait tout à la fois des compétences disciplinaires et technologiques adaptées au dispositif et d'autres compétences relatives aux relations humaines, à la communication, au suivi et à l'évaluation (Audet, 2009a).

Les compétences requises à la mission du tuteur à distance sont plus larges que celles nécessaires à un enseignant présentiel. Elles relèvent de diverses dimensions : Disciplinaires, pédagogiques, organisationnelles, relationnelles et techniques. A cela s'ajoutent l'individualisation du suivi en fonction des besoins d'aide des divers apprenants et la rétroaction à leurs travaux : tâches peu

valorisées en présentiel, essentielles à distance pour agir sur la motivation et la persévérance des apprenants (Rodet, 2009).

Certains rôles et compétences sont donc spécifiques au tuteur à distance, cette évolution des rôles et des compétences pousse le tuteur à distance vers davantage de polyvalence. Le futur tuteur à distance devra donc acquérir de nouvelles compétences pour exercer cette activité, il semble alors évident de concevoir des formations pour ces acteurs susceptibles de l'aider à développer les compétences suivantes :

- Autonomie
- Discipline
- Adaptabilité
- Ouverture d'esprit
- Débrouillardise
- Compétences technologiques
- Compétences communicatives
- Compétences de relations humaines (Empathie, Respect, Capacité d'écoute et de vulgarisation) (Audet, 2009b).
- Compétences pédagogiques
- Expertise disciplinaire

## **VI. Attentes des futurs tuteurs, exprimées avant la formation**

Même si la majorité des apprenants montrent un réalisme en visant d'acquérir des compétences et approfondir des méthodes et techniques dans le domaine de tutorat à distance, une proportion non négligeable se présente à la formation dans l'objectif d'avoir une idée du déroulement d'une FAD et apprendre à utiliser ses outils. D'autres dépassent les fonctions tutorales pour chercher à couvrir des aspects de mise en place de projets EAD/FAD, ils ne se contentent pas de découvrir les différentes facettes du rôle d'un tuteur en ligne et maîtriser les techniques d'accompagnement d'un groupe mais aspirent à des aspects liés à la conception et au développement de ressources pédagogiques numérisées et à la gestion de projet de FAD. Cette attitude peut-être expliquée par l'implication d'un bon nombre des apprenants dans des projets de mise en place de dispositifs de FAD dans leurs établissements respectifs, notamment comme auteur ou enseignant concepteur et comme ils n'ont pas été forcément préparé à cette mission, ils trouvent en l'atelier ou le module de formation l'occasion de se forger une idée et de se doter des instruments de travail pour réussir leurs projets professionnels.

## **VII. Comparatif de dispositifs de formation au tutorat**

La stratégie à la base de l'évaluation est la confrontation des prétentions du dispositif y compris les conditions qu'il exige, avec ses réalisations, étant donné les conditions qui lui sont accordées (Van Der Maren, 2004). Avant d'évaluer les trois dispositifs, nous avons prélevé les attentes de leurs « clients » pour se faire une idée de leurs exigences.

Le jugement évaluatif résultera ensuite de la comparaison des exigences préalablement établies avec les données obtenues à partir des réalisations. La recherche évaluative comprend, pour chaque dispositif, une comparaison sur :

- ses objectifs, soit ce qu'il prétend faire ;
- sa performance et ses effets secondaires, soit ce qu'il fait effectivement, et comment il le fait ;
- ses conditions, soit ce qu'il exige pour pouvoir le faire.

Il faudra veiller à la comparabilité des cas, autrement dit à la standardisation des critères utilisés pour l'ensemble des comparaisons (Van Der Maren, 2004).

Ainsi l'analyse des spécificités des divers dispositifs de formation porte sur des items :

- descriptifs : type, modalité, public, prérequis et durée,
- pédagogiques : objectifs, contenu, activités, approche, modalités d'évaluation,
- technologiques : outils,
- organisationnels : modalités d'organisation,
- métacognitif : approche métacognitive.

Elle est complétée par des constats issus de notre expérience de terrain concernant les avantages, les inconvénients et les évolutions possibles des trois dispositifs étudiés.

**Tableau I. Comparatif de trois (3) dispositifs de formation au tutorat à distance (1/6)**

Intitulé	Atelier Transfer 3.4 « Le tutorat dans une FAD »	Cours « Tutorat et travail collaboratif à distance » du Master NTE	Module « M342 : Suivi pédagogique en EAD/FAD » du Master UTICEF
Prestations assurées	Animé 7 fois entre 2005 et 2009	Assuré 5 fois entre 2005 et 2009 à raison d'une promotion par année universitaire	Tutoré à distance 9 fois entre 2005 et Mars 2010 à raison de deux promotions par année universitaire
<b>CRITERES DESCRIPTIFS</b>			
Type	Informel (Formation continue de perfectionnement, Non diplômante)	Formel (Formation universitaire, Diplômante)	Formel (Formation universitaire, Diplômante)
Portée	Régionale	Nationale	Internationale (Pays francophones)
Modalité	Présentielle	Présentielle	Formation à distance
Public	Enseignants en poste.  <i>15 stagiaires au maximum par cycle de</i>	Enseignants, inspecteurs ou formateurs en Jeunes diplômés du supérieur. <i>20 à 32 apprenants par promotion.</i>	Enseignants en poste, Responsables de structures de formation. <i>30 apprenants environ par promotion.</i>
Effectif concerné par l'étude	94 enseignants	114 étudiants	90 étudiants (chaque promotion est divisée en 3 groupes de 10 apprenants, chaque groupe est pris en charge par un tuteur)
Prérequis ou critères de présélection	Avoir une expérience de 3 années et plus dans l'enseignement,	Avoir au moins un niveau de Maîtrise (Bac+4) dans les disciplines littéraires, scientifiques ou technologiques.	Avoir un diplôme de second cycle de l'enseignement supérieur,
	Etre impliqué dans un projet de FAD ou appartenir à une institution impliquée dans un projet de FAD,	Avoir une motivation intrinsèque avérée pour suivre le Master Pro.	Avoir une bonne maîtrise des logiciels bureautiques et Internet,
	Avoir une bonne maîtrise des logiciels bureautiques et Internet.	Avoir une bonne maîtrise de l'outil informatique et d'Internet.	Avoir une expérience en matière de pratique pédagogique et d'usage des technologies éducatives et être impliqué dans un projet
Durée	5 jours (Equivalent de 35h)	Cours intensif de 25h.	3 Semaines

**Tableau II. Comparatif de trois (3) dispositifs de formation au tutorat à distance (2/6)**

Intitulé	Atelier Transfer 3.4 « Le tutorat dans une FAD »	Cours « Tutorat et travail collaboratif à distance » du Master NTE	Module « M342 : Suivi pédagogique en EAD/FAD » du Master UTICEF
Prestations assurées	Animé 7 fois entre 2005 et 2009	Assuré 5 fois entre 2005 et 2009 à raison d'une promotion par année universitaire	Tutoré à distance 9 fois entre 2005 et Mars 2010 à raison de deux promotions par année universitaire
<b>CRITERES ORGANISATIONNELS</b>			
Modalités d'organisation	Les enseignants sont mis dans la peau des apprenants pour réaliser un certain nombre d'activités via la plateforme durant cinq jours avec l'accompagnement de tuteurs	Les futurs tuteurs sont mis en premier dans la peau des apprenants pour prendre conscience des difficultés d'une FAD ensuite ils passent en mode concepteur pour concevoir une activité selon l'approche par résolution de problème complétée par son support tutoral.	Les futurs tuteurs partent de leur expérience et des références théoriques pour se faire une représentation de ce que pouvaient être les fonctions, rôles, outils et compétences du tuteur. Ensuite ils passent en mode concepteur pour concevoir le support tutoral pour une activité donnée.
Profondeur de la collaboration	Souvent apprentissage collaboratif de surface, pour répondre à la demande du formateur, et ce à cause de la nouveauté de l'approche	Plutôt apprentissage collaboratif de surface, pour répondre à la demande de l'enseignant, et ce à cause de la nouveauté de l'approche	Collaboration plus profonde
Conflit sociocognitif	Favorisé par les discussions sur le forum et le travail collaboratif générateur de conflit sociocognitif	Favorisé par l'hétérogénéité du groupe, les discussions sur le forum et le travail collaboratif générateur de conflit sociocognitif	Favorisé par les discussions sur le forum et le travail collaboratif générateur de conflit sociocognitif
Partage et mutualisation d'expériences	Cultivés lors des discussions sur le forum et recommandés par le formateur lors des débriefings	Parfois évoqués lors des débriefings	Exploités lors des discussions sur le forum et lors de l'activité Etude de cas.

**Tableau III. Comparatif de trois (3) dispositifs de formation au tutorat à distance (3/6)**

Intitulé	Atelier Transfer 3.4 « Le tutorat dans une FAD »	Cours « Tutorat et travail collaboratif à distance » du Master NTE	Module « M342 : Suivi pédagogique en EAD/FAD » du Master UTICEF
Prestations assurées	Animé 7 fois entre 2005 et 2009	Assuré 5 fois entre 2005 et 2009 à raison d'une promotion par année universitaire	Tutoré à distance 9 fois entre 2005 et Mars 2010 à raison de deux promotions par année universitaire
<b>CRITERES PEDAGOGIQUES</b>			
Objectifs	Susciter une réflexion sur la pratique du tutorat à partir de situations contextualisées,  Développer des compétences de médiateur,  Proposer une réflexion sur l'évaluation. Réaliser une charte du tutorat, Remplir le carnet de bord favorisant une démarche métacognitive tout au long de la formation.	Expérimenter l'apprentissage collaboratif à distance,  Susciter une réflexion sur la pratique du tutorat à partir de situations contextualisées,  Evaluer l'effort de réflexion et de structuration nécessaire à la confection d'une situation d'apprentissage à distance.	S'initier aux différentes fonctions tutorales et aux compétences nécessaires à la définition d'un scénario d'encadrement et à l'exercice de «tutorat en ligne»,  Concevoir et implémenter une structure tutorale adaptée aux conditions spécifiques d'un projet.
Contenu	Introduction aux notions de tutorat, Médiation en formation à distance, Fonctions tutorales, Evaluation, Charte du tutorat.	Apprentissage par résolution de problème, Tutorat en ligne comme nouveau mode de Evaluation à distance, Fonctions tutorales, Dimensions du tutorat, Scénario d'encadrement et support tutorial.	Rôles, fonctions et tâches du tuteur, Modalités, temporalités et outils du tutorat, Compétences du tuteur, Formation des tuteurs en lignes, Support tutorial.
Activités	1. Mise en situation (étude de cas) 2. Carnet de bord (analyser sa pratique) 3. Lecture 4. Médiation (modération de forum, animation) 5. Fonctions tutorales (étude de cas) 6. Evaluation des apprenants 7. Conception d'une charte du tutorat	1. Dimensions du tutorat 2. Mise en situations concrètes 3. Fonctions Tutorales 4. Carnet de bord du tuteur 5. Situation problème et support tutorial.	1. Lectures, discussion sur le forum et grille d'analyse pour prendre connaissance des rôles, tâches, fonctions, compétences et outils du 2. Etude et analyse de cas inspirés de l'expérience propre des étudiants 3. Scénario d'encadrement (cahier des charges du tuteur) pour une activité de FAD et carnet de bord du tuteur
Approche pédagogique	- Résolution de problèmes, - Apprentissage collaboratif, - Simulation d'une FAD, - Réalisation d'un projet.	- Résolution de problèmes, - Apprentissage collaboratif, - Simulation d'une FAD.	- Résolution de problèmes, - Apprentissage collaboratif à distance, - Suivi synchrone et asynchrone.
Modalités d'évaluation	Evaluation collective des projets finaux (formative).	Evaluation (sommativ) sur production individuelle : Elaboration d'une situation problème et son support tutorial (scénario d'encadrement).	Evaluation formative par le suivi des séminaires virtuels. Evaluation sommative à distance par l'évaluation des productions, Evaluation sommative présentielle par épreuve sur table pour la vérification des acquis.

**Tableau IV. Comparatif de trois (3) dispositifs de formation au tutorat à distance (4/6)**

Intitulé	Atelier Transfer 3.4 « Le tutorat dans une FAD »	Cours « Tutorat et travail collaboratif à distance » du Master NTE	Module « M342 : Suivi pédagogique en EAD/FAD » du Master UTICEF
Prestations assurées	Animé 7 fois entre 2005 et 2009	Assuré 5 fois entre 2005 et 2009 à raison d'une promotion par année universitaire	Tutoré à distance 9 fois entre 2005 et Mars 2010 à raison de deux promotions par année universitaire
<b>CRITERES TECHNOLOGIQUES</b>			
Outils	- Présentation « Les dispositifs de FAD »  - Présentation de plateforme de FAD « Moodle »  - Manipulation des outils et services de Moodle (Forum, Wiki, ...) - Débriefings intermédiaires après chaque activité ou groupe d'activités de même nature.	- Présentation « Apprentissage par Résolution de Problèmes » - Présentation de plateforme d'EAD « Moodle »  - Outils de communication synchrones et asynchrones, - Outils de partage et de coproduction, - Outil du tuteur : Carnet de bord.	- Cadre de référence : Articles de recherche  - Utilisation de plateforme d'EAD « Portail Tecfa », « UnivR-CT » ensuite « Esprit »  - Outils de communication synchrones et asynchrones, - Outils de partage et de coproduction.

**Tableau V. Comparatif de trois (3) dispositifs de formation au tutorat à distance (5/6)**

Intitulé	Atelier Transfer 3.4 « Le tutorat dans une FAD »	Cours « Tutorat et travail collaboratif à distance » du Master NTE	Module « M342 : Suivi pédagogique en EAD/FAD » du Master UTICEF
Prestations assurées	Animé 7 fois entre 2005 et 2009	Assuré 5 fois entre 2005 et 2009 à raison d'une promotion par année universitaire	Tutoré à distance 9 fois entre 2005 et Mars 2010 à raison de deux promotions par année universitaire
<b>CRITERES METACOGNITIFS</b>			
Approche métacognitive (pratique réflexive)	Favorisée par la tenue d'un carnet de bord, rempli quotidiennement pendant la semaine de formation	Abordée sur le plan théorique mais rarement mise en pratique à cause de la grande charge de travail pendant la durée limitée du cours	Abordée sur le plan théorique ensuite mise en pratique à l'occasion de l'élaboration du support tutorial. La réflexion porte sur la structure de carnet de bord

**Tableau VI. Comparatif de trois (3) dispositifs de formation au tutorat à distance (6/6)**

Intitulé	Atelier Transfer 3.4 « Le tutorat dans une FAD »	Cours « Tutorat et travail collaboratif à distance » du Master NTE	Module « M342 : Suivi pédagogique en EAD/FAD » du Master UTICEF
Prestations assurées	Animé 7 fois entre 2005 et 2009	Assuré 5 fois entre 2005 et 2009 à raison d'une promotion par année universitaire	Tutoré à distance 9 fois entre 2005 et Mars 2010 à raison de deux promotions par année universitaire
<b>ITEMS SUPPLEMENTAIRES</b>			
Adoption du co-tutorat	Oui, par la participation d'au moins deux formateurs (animateurs d'atelier)	Néant	Oui, par l'implication parfois de diplômés UTICEF dans l'objectif de les initier et les préparer au métier de tuteur qu'ils exerceront dans d'autres dispositifs de FAD (éventuellement dans leurs propres pays).
Avantages	Utilisation de situations authentiques d'apprentissage.	Le cours se prête bien à une stratégie pédagogique par découverte guidée, particulièrement appréciée par les apprenants futurs tuteurs.	Le module s'intègre dans une approche globale visant aussi bien les compétences que doivent acquérir les acteurs d'un dispositif EAD/FAD que les outils (pédagogiques et techniques) nécessaires à leur fonctionnement.
	Les échanges et les débriefings opérés en fin de chaque activité sont forts appréciés par les apprenants qui y trouvent l'occasion de mise au point et de consolidation des acquis.	La FAD simulée constitue en elle-même une mise en situation et justifie d'apports certains.	Le module lui-même est le contexte d'expérimentation par les apprenants de quelques tâches du tuteur (modération de forum, rédaction de compte rendu de chat, ...etc.)
	Le comportement des formateurs est en soi instructif, les apprenants prennent conscience que la formation vise aussi l'autonomie des futurs tuteurs[1].		
Inconvénients	Le temps de la formation est parfois jugé insuffisant pour maîtriser tout son contenu.	Viser deux profils (tuteur et concepteur) dans un même cours pénalise forcément l'atteinte de la totalité des objectifs.	Le fait que le cours soit planifié au début de formation ne laisse pas beaucoup de latitude aux apprenants pour se faire une représentation claire de ce qu'est le tutorat, ses différents styles, ses apports et sa place dans un dispositif FAD.
	Le sentiment de frustration des enseignants qui ne disposent pas de véritables contextes de FAD pour appliquer les connaissances acquises et se perfectionner[2].	La pratique du côté profil tuteur est presque absente si on exclue les mises en situations contextualisées.	
		Les apprenants attendent d'être sollicités et n'arrivent pas à développer une autonomie en un temps aussi limité.	
Evolutions possibles	Compléter le projet de rédaction de la charte du tuteur par l'élaboration du scénario pédagogique d'une activité.	Restructurer la formation et renforcer le cours (dans le cadre de la réforme LMD).	Placer le module en fin de formation pour permettre aux apprenants d'approcher différents styles de tutorat et d'avoir les prérequis nécessaires en terme de modèles et stratégies pédagogiques.
	Renforcer l'évaluation côté processus.	Scinder les aspects liés à l'apprentissage à distance de ceux liés au tutorat en ligne.	
	Inclure une phase de mini-expérimentation.	Inclure une phase de documentation avant d'entamer le véritable cours (cette préparation peut se faire à distance).	
	Faire de la formation une préparation à une certification.	Inclure une phase de mini-expérimentation.	

[1] Voici le témoignage d'un apprenant dans ce sens : « Les tuteurs étaient prêts à aider, mais ils n'intervenaient pas très souvent. J'aurais préféré qu'on ait des évaluations systématiques des travaux rendus pour savoir si on est sur la bonne voie. Il semble qu'ils n'ont pas jugé ceci nécessaire, peut-être justement parce que tout ce passe bien et que cette formation vise à former des tuteurs, donc l'autonomie des apprenants (futurs tuteurs) est très importante. »

[2] Voici le témoignage d'une apprenante dans ce sens : « Ce qui manque à cette formation c'est le côté pratique c'est-à-dire avoir un groupe à tutorer afin de mettre immédiatement en application les différentes notions sur lesquelles nous avons travaillées et que nous avons approfondies par des lectures ou débats sur le forum. Mais peut-être c'était trop difficile à organiser et à mettre en place. »

## VI. Retombés de la formation du point de vue des futurs tuteurs

Les apprenants, en étant formés aux tâches et aux responsabilités du tuteur, sont conscients des apports de la formation qui les outille pour assumer l'accompagnement de leurs apprenants dans le cadre des formations hybrides (où une partie est assurée à distance) ou dans le cadre des projets de fin d'études ou des projets de recherche là où un suivi en ligne peut remplacer les rencontres hebdomadaires d'encadrement.

Cette formation leur donne aussi la confiance pour entamer des projets de FAD, exploiter l'environnement technopédagogique d'apprentissage pour tenter des expériences avec leurs étudiants, concevoir des scénarios d'encadrement de cours partiellement à distance, concevoir une charte de tutorat pour les tuteurs de leurs établissements et éventuellement organiser des actions de formation concernant les différents aspects du tutorat.

Pour ce qui est de l'impact de la formation sur leurs prestations présentiels, on constate qu'elle leur permet de voir les choses différemment surtout au niveau de l'évaluation formative. Ils envisagent désormais de compléter leurs cours enseignés en classe par des devoirs, des tests et des activités à distance, de développer des cours en ligne ou bien d'utiliser une plateforme pour déposer des ressources.

Par ailleurs, nombreux sont ceux qui envisagent un complément de formation et un perfectionnement avant d'appliquer les nouvelles connaissances et aptitudes. Ils envisagent se documenter, suivre d'autres formations, prendre part à une FAD ou profiter des possibilités offertes par le dispositif de formation (suivi et accompagnement des formateurs) et environnement technologique (plateforme).

Ceci dit, ils se rendent tous compte de la charge de travail qu'incombe ce nouveau mode de relation avec les apprenants, cette surcharge de travail crée une sorte de crainte et d'appréhension surtout que face à cet investissement, la majorité des formés ne voient pas comment capitaliser ces interventions et en profiter que ce soit comme activité pécuniaire ou scientifique/pédagogique. En effet, la majorité des établissements de rattachement des futurs tuteurs n'ont pas résolu les questions administratives liées au tutorat (comptabilisation des heures d'intervention, reconnaissance de ces activités pour la promotion et l'évaluation professionnelle des enseignants basées toujours sur la recherche et non pas sur la pédagogie).

## VII. Discussion

Etre tuteur est un véritable métier avec ses compétences, ses modes de fonctionnement, ses exigences et ses contraintes. Devenir tuteur ne s'improvise pas et pourtant il est assez fréquent que des personnes soient amenées à assurer des fonctions tutorales sans préparation préalable. Cela est lié tout autant à l'improvisation du traitement de la question tutorale qui prévaut dans de nombreux dispositifs qu'au manque de formations existantes aux rôles du tuteur (Rodet, 2008b).

Une préparation par la formation s'impose même en la présence d'une expérience préalable d'enseignement et/ou d'encadrement en présentiel, cette dernière est un atout pour le futur tuteur, elle ne peut que faciliter la transition. Elle permet d'établir des passerelles entre deux métiers complémentaires qui s'enrichissent mutuellement (Djafar-Girard, 2009). Ceci dit, la formation de tuteur devra absolument posséder une composante de mise en pratique permettant de passer de la connaissance passive de différents moyens, théories et méthodes à la capacité de les mettre en œuvre dans un système complexe en interactions et contraintes (Denis, 2003).

Mise à part quelques tentatives modestes de simulations entre apprenants, futurs tuteurs eux mêmes, aucun des trois dispositifs ne prévoit de véritable expérimentation de prestations tutorales avec un public d'apprenants volontaires jouant le rôle de testeurs.

Denis (2003), citée par Audet (2009a) suggère l'établissement d'une charte du tuteur afin de « clarifier ses fonctions et de les communiquer aux autres intervenants du dispositif ». Cette charte devrait préciser les délais de réponses, le profil d'intervention et les modalités d'interaction (forums, chats). Bien que certains de ces éléments soient précisés dans les contrats de travail, elle suggère d'inclure l'effort d'élaboration d'une charte dans la formation même des tuteurs. Ce qui pourrait favoriser un engagement plus profond envers les paramètres établis. Un seul dispositif, parmi les trois traités, a prévu l'élaboration de la charte comme activité à part entière, il s'agit des ateliers Transfer 3.4. Dans le 2<sup>ème</sup> dispositif (Cours du master NTE), elle est évoquée comme outil d'harmonisation des interventions des tuteurs sans qu'elle ne soit conçue entièrement. Dans le 3<sup>ème</sup> dispositif (Module du master UTICEF), juste un exemple de charte est présenté aux apprenants comme complément de ressources.

Entre les deux premiers dispositifs, il y a un point commun qui découle du fait que les futurs tuteurs n'ont jamais évolué dans un contexte de FAD, même pas en tant qu'apprenants. On commence alors

par les mettre dans la peau d'apprenants à distance pour se rendre compte des attentes des apprenants vis-à-vis des tuteurs et prendre conscience des difficultés qu'on peut rencontrer dans de tels dispositifs : Problèmes de connexion, difficultés d'accéder à la plateforme à cause de l'indisponibilité du matériel informatique, problème de disponibilité lié à la surcharge professionnelle et aux contraintes des réunions synchrones, problèmes techniques sur la plateforme (accès au chat, récupération de quelques documents, machine virtuelle Java, ports fermés, ...), problèmes de communication et de coordination dans le cadre de travail collaboratif, problèmes de compréhension et de maîtrise du contenu de la formation.

Ce caractère isomorphe des formations vise de combler un prérequis jugé nécessaire par différents auteurs comme Leclercq et Denis et stipulant que le tuteur doit avoir expérimenté la distance dans l'acte d'apprendre avant même de l'exploiter dans l'acte d'enseigner. Cet ancrage dans la pratique permet de donner un sens à la fonction tutorale et offre un modèle de tutorat qui peut servir comme référence pour des pratiques futures (Denis, 2003).

Le choix d'isomorphisme s'intègre dans une approche pédagogique qui se veut active pour arriver à changer les attitudes et les comportements, la simulation de la distance s'ajoute alors aux paradigmes de la pédagogie active (approches par résolution de problème et par projet), elle est renforcée par le travail collaboratif relevant du modèle socioconstructiviste.

En définitif, il apparaît clairement que les trois dispositifs

- poursuivent les mêmes objectifs,
- couvrent le même contenu ou presque,
- optent pour les mêmes types d'activités : Mise en situations concrètes, activités d'analyse, échange et interaction lors des débriefings ou sur le forum de discussion, partage et mutualisation des expériences,
- utilisent la même approche pédagogique ou presque. L'approche par résolution de problèmes et le travail collaboratif sont communs aux trois dispositifs,
- exploitent un environnement technopédagogique comme support des interactions de la communauté d'apprentissage.

Ce qui est différent c'est la profondeur avec laquelle la question tutorale est traitée et les modalités d'organisation : durée et répartition Présence/Distance. Bien évidemment la profondeur est influencée directement par la durée de la formation, ceci dit, la FAD offre plus d'implication des apprenants qui poursuivent la formation en dehors des temps de regroupement (réel ou virtuel) avec l'enseignant formateur.

La qualité et la profondeur de la collaboration sont aussi influencées par la durée et la modalité de formation. On a besoin d'une initiation et d'un temps d'adaptation pour savoir profiter de la collaboration surtout lorsque les groupes sont hétérogènes : générations différentes, spécialités différentes, pays et cultures différents, vécus des pratiques pédagogiques différents, ...etc.

La principale limite des formations entreprises est l'impossibilité de satisfaire toutes les interventions du tuteur vue leur variété, d'où l'intérêt d'une expérimentation à l'issue de la formation et de l'action sur le terrain qui permettront de pratiquer, réfléchir et réguler les interventions. Une autre solution peut s'avérer utile est d'adopter le principe de co-tutorat ou de super tutorat, il s'agit d'une structure hiérarchique de tutorat permettant au tuteur novice de profiter des services et du suivi d'un tuteur expérimenté qui guide ses premiers pas, l'épaulé dans ses premières interventions et lui apprend comment autoréguler l'aide apportée à ses apprenants.

## VIII. Exigences et difficultés du métier de tuteur

Les interventions tutorales exigent du tuteur un engagement, une disponibilité, une réactivité (rapidité de rétroaction) et une auto-motivation. Mais ce n'est pas tout, Audet (2009b) rajoute sa formule 3 P : Passion, Proactivité, Patience.

Par ailleurs, ce nouveau métier ne manque pas de difficultés conséquentes, on les cite ici sans aucun ordre d'acuité :

- Comment se former/se perfectionner à la variété des interventions à réaliser ? Et avec la variété des approches et des outils, comment acquérir les compétences d'un médiateur assurant le lien (un pont) entre l'apprenant et le savoir ?
- Le dilemme du tuteur : Est-ce qu'il en fait assez ? Est-ce qu'il n'en fait pas trop ? L'équation n'est pas facile à trouver mais elle permet d'éviter le sentiment de frustration qui risque de s'installer chez les apprenants et aide le tuteur à l'accompagner en favorisant son autonomie et sa motivation. En fait, dans son métier, le tuteur n'est plus dans une position centrale même si son rôle est essentiel. Cependant, la tentation est grande aussi bien de la part du tuteur que de la part de l'apprenant de pousser le tuteur à reprendre sa place centrale (Djafar-Girard, 2009).
- Comment obtenir un statut professionnel ou du moins des conditions de travail décentes ? (Rodet, 2008a)
- Quel mode de calcul adopté pour la rémunération du tuteur à distance ? Oscillant entre forfait d'heures (par apprenant ou par module) et temps passé, dans les deux cas, il est impossible de déterminer le temps précis investi par le tuteur.
- L'expérimentation de la FAD est jugée pertinente dans la prise de conscience des difficultés occasionnées par la rupture du contact et du lien visuel entre enseignant et apprenant, la diversification des moyens d'échange et d'expression et la modification des conditions de rétroaction du tuteur (Vetter, 2004). Ces différences par rapport à des prestations classiques sont parfois vécues comme des inconvénients qui compliquent la tâche du tuteur. En effet, la facilité de constater les réactions des apprenants offerte par le contact direct cède la place à un sentiment d'incertitude et d'ambiguïté lorsque la communication écrite s'avère défailante ou insuffisante.
- 

## IX. Conclusion

Le métier de tuteur est en plein essor, il s'impose dans presque tous les dispositifs de FAD qui misent sur la qualité de l'accompagnement, néanmoins, ses conditions ne s'amélioreront que par une véritable professionnalisation des tuteurs complétée par une prise en compte de la dimension tutorale par les concepteurs qui ne doivent pas se contenter de créer les conditions des interactions mais décrire ces interactions avec précision par la scénarisation du tutorat et de l'encadrement.

L'élaboration de cahier des charges ou de charte du tuteur là où les modalités de suivi et d'encadrement sont clairement énoncées peuvent aussi aider tous les acteurs du dispositif (apprenants, tuteur, coordinateur) à se situer et connaître avec précision les obligations du tuteur.

Par ailleurs, la formation de communauté de pratique de tuteurs et l'incitation aux pratiques réflexives en son sein ou via des outils individuels comme le carnet de bord peuvent être la base de mutualisation et de partage d'expériences et d'apprentissage collectif. Les tuteurs ne seront plus tentés d'opérer un rapprochement avec le présentiel et reproduire implicitement leurs pratiques quotidiennes en changeant les outils et les modes de communication. L'expérience de l'Université de Montréal (Besançon, 2008) dans ce sens en est l'exemple, elle consiste à mettre en place un dispositif de soutien technopédagogique qui prend la forme d'une communauté d'apprentissage fondée sur le processus réflexif des formateurs et visant à favoriser la qualité de l'encadrement en ligne. La formation est orientée sur la relation pédagogique des futurs tuteurs en ligne, favorisant le développement d'un savoir être à la base des compétences de l'encadrement en ligne.

## Références bibliographiques

Audet, L. (2009a). *Mémoire sur le développement de compétences pour l'apprentissage à distance: Points de vue des enseignants, tuteurs et apprenants*. REFAD, Mars 2009. Récupéré le 7 avril 2009 de [http://refad.ca/nouveau/Memoire\\_sur\\_les\\_compétences\\_FAD\\_Mars\\_09.pdf](http://refad.ca/nouveau/Memoire_sur_les_compétences_FAD_Mars_09.pdf)

Audet, L. (2009b). *Entretien de Jacques Rodet avec Lucie Audet*. Tutorales, la revue de t@d, n°4, Juin 2009.

Ben Salah, B. (2006). Le transfert des acquis en FAD : Analyse des Interactions de la Communauté, TICE et développement, Numéro 0b, 9 octobre 2006. Récupéré le 7 avril 2009 de <http://www.revue-tice.info/document.php?id=686>

Besançon, V. (2008). *De dispositifs de soutien à la mise en œuvre d'une communauté de pratique de tuteurs en ligne expériences à l'Université de Montréal*, In Actes du 25<sup>è</sup> congrès de l'AIPU : Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme, Montpellier, France. Récupéré le 20 septembre 2009 de [http://www.aipu2008-montpellier.fr/index.php?dossier\\_nav=839](http://www.aipu2008-montpellier.fr/index.php?dossier_nav=839)

Ceron, S. (2003). *Le tutorat à distance dans les campus numériques : Un métier d'avenir ?* Mémoire de maîtrise en Science de l'éducation, Université Lumière Lyon 2, ISPEF.

Charlier, B. Daele, A. Deschryver, N. et al. (1999). *Tuteurs en ligne : quels rôles, quelle formation ?* Actes du deuxième synopsis du CNED. Poitiers, Futuroscope. Récupéré le 15 mai 2009 de <http://tecfa.unige.ch/perso/deschryv/doc/tuteurenligne.pdf>

Djafar-Girard, N. (2009). *Retour d'expérience en formation de tuteur*, Tutorales, la revue de t@d, n°4, Juin 2009.

Denis, B. (2003). *Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ?* Distance et savoir. Volume 1, no. 1, pages 19 à 46. Récupéré le 15 mai 2009 de <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-19.htm>

Garrot, E. (2008). Plateforme support à l'Interconnexion de Communautés de Pratique (ICP). Application au tutorat avec TE-Cap, Thèse soutenu le 03/11/08 citée dans Tutorales, la revue de t@d, n°1, Décembre 2008

Gil, P. Martin, C. (2004). *Les nouveaux métiers de la formation, Développer de nouvelles compétences pour une formation réinventée*, Dunod.

Guillaume, N. (2009). *Un modèle d'animation : vision synthétique des fonctions tutorales*, Tutorales, la revue de t@d, n°2, Février 2009.

Jacquinet, G. (1999). *Qu'est-ce que le tutorat en FAD ?* Université du Mans.

Rodet, J. (2008a). *Tuteur à distance, entre fonction et métier*, In Inffo Flash 719, 1er au 15 mars 2008. Récupéré le 30 mars 2009 de <http://www.centre-inffo.fr/Tuteur-a-distance-entre-fonction.html>

Rodet, J. (2008b). *Tuteur de tuteurs à distance*, publié sur le blog de t@d. 23 octobre 2008 : <http://blogdetad.blogspot.com/2008/10/tuteur-de-tuteurs-distance-par-jacques.html>

Rodet, J. (2009). *Comment fixer la rémunération des tuteurs à distance ?* publié sur le blog de t@d. 02 février 2009 et apparu dans Tutorales, la revue de t@d, n°2, Février 2009.

Van Der Maren, J.M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, De Boeck, Bruxelles, 2<sup>ème</sup> édition.

Van Der Maren, J.M. (2007). *La recherche appliquée en pédagogie*, De Boeck, Bruxelles, 2<sup>ème</sup> édition.

Vetter, A. (2004). *Les spécificités du tutorat à distance à l'Open University : enseigner les langues avec Lyceum. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 7, 1, novembre 2004, pp. 107-129. Récupéré le 30 mars 2009 de [http://alsic.u-strasbg.fr/v07/vetter/alsic\\_v07\\_06-pra2.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/v07/vetter/alsic_v07_06-pra2.htm)

## RESSOURCES, INSTRUMENTS, OUVERTURE

### Adjectif, un site portail pour la recherche

**Georges-Louis Baron**

EDA, université Paris 5, France

Le projet [adjectif.net](http://www.adjectif.net) a été lancé pour deux ans à l'automne 2006 avec pour objectif fondamental de développer un ensemble de ressources destinées aux jeunes chercheurs en TICE. La principale réalisation a été le portail de diffusion d'informations [www.adjectif.net](http://www.adjectif.net). Une base de données bibliographiques a été créée et hébergée sur le site de RESATICE (<http://wikindx.resatice.org>). Les thèmes traités sont :

- L'audiovisuel éducatif
- Les premiers pas de l'informatique scolaire en France et aux États-Unis
- Les environnements informatiques pour l'apprentissage humain
- Les technologies dans l'enseignement du français langue étrangère
- Les usages didactiques des technologies.

Le projet a été relancé en 2010 en privilégiant deux objectifs :

1. Assurer une animation du site. [www.adjectif.net](http://www.adjectif.net)
2. Valoriser les travaux de recherches des pays du sud au sein des communautés scientifiques des pays du nord.

Concrètement, le projet s'attache à :

- Tenir à jour le site, développer la base bibliographique, assurer une veille sur le secteur des TICE dans les pays du sud et aider à faire connaître des travaux de littérature grise sur le site.
- Produire des documents généraux ayant une vocation méthodologique (par exemple pour aider à l'utilisation de logiciels libres et gratuits spécifiques aux activités de recherches en Sciences Humaines et Sociales).