

Université de Montréal

**La place de l'autonomie de l'apprenant en
formation ouverte et à distance dans le contexte de
l'enseignement supérieur ouest-africain**

Par

Touré Mamadou

Département d'andragogie et de psychopédagogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (PHD)
en Sciences de l'éducation
option psychopédagogie

Décembre 2011

© Mamadou Touré, 2011

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

**La place de l'autonomie de l'apprenant en
formation ouverte et à distance dans le contexte de
l'enseignement supérieur ouest africain**

Présentée par :

Mamadou Touré

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Michel Lepage, président-rapporteur
Thierry Karsenti, directeur de recherche
Colette Gervais, co-directrice
Francisco Loiola, membre du jury
Diane Biron, examinateur externe

Résumé

Les difficultés croissantes de l'enseignement supérieur en matière d'accessibilité aux formations et de disponibilité de filières de qualité, dans les pays en voie de développement de l'Afrique de l'Ouest notamment, conjuguées avec le développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication (TIC), suscitent un grand espoir de faire de la formation à distance une solution alternative crédible des formations présentielles (OCDE, 2006). Or, si la littérature s'accorde à reconnaître aux TIC et l'interactivité qu'elles procurent des facteurs favorisant l'apprentissage (Karsenti, 2006), la réalité du terrain éducatif lui impose de reconnaître que non seulement la révolution de la formation ouverte et à distance (FOAD) n'est pas encore d'actualité (OCDE, 2006), mais qu'elle ne le sera que si, pour faire face à la distance transactionnelle, plus accrue en formation à distance, l'apprenant ne se contente plus d'apprendre, mais d'apprendre à apprendre, ce qui exige de lui des compétences d'autonomie.

Or, malgré des décennies d'intérêt et d'investissement de la recherche, le développement de l'autonomie sur le terrain reste toujours marginal, les débats philosophiques ayant pris le pas sur la quête de solutions pratiques (Albero, 2003).

La question de savoir comment les éducateurs de la FOAD utilisent les solutions existantes, censées favoriser l'autonomie de l'apprenant, telles certaines formes de tutorat et de travail de groupes, n'est pas sans intérêt, puisqu'elle permet de mieux comprendre le terrain cible et sa part de responsabilité dans cet insuccès de l'autonomie.

S'inscrivant en droite ligne des travaux d'Albero (2003), la présente étude organise les principes d'autonomie suivant un cadre conceptuel privilégiant l'action et le développement, selon une dimension dynamique symbolisant l'importance du soutien à accorder à l'apprenant, une dimension topologique indiquant la nécessité pour ce soutien de prendre en compte les différents aspects sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie et une dimension chronologique exprimant l'importance du désétayage.

De façon pratique, cette étude, démarrée en 2009 dans le contexte de la FOAD du 2IE (Institut International des Ingénieurs de l'Eau et de l'Environnement), sis à Ouagadougou au Burkina Faso, s'organise en trois articles : le premier tente de comprendre si les conditions d'efficacité de la FOAD, selon les apprenants, forment un besoin d'apprentissage en autonomie; le second tente de comprendre, à partir des propos des tuteurs, si l'encadrement des apprenants respecte les principes d'autonomie; enfin, le troisième article s'est penché, sur la base des intentions exprimées par les concepteurs, sur le respect des principes d'autonomie par les cours.

L'éloignement des apprenants et l'objectif de comprendre leurs perceptions de la FOAD, nous ont fait préférer une approche de recherche de type mixte, à la fois qualitative pour mieux comprendre leur perception (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004) et quantitative, pour tenir compte de leur éloignement. Pour la perception des éducateurs, nous avons opté pour une approche qualitative/descriptive plus appropriée dès que l'étude vise la compréhension du phénomène social abordé (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004).

Des résultats obtenus, la perception des 62 apprenants sur les 170 initialement invités par courriel à répondre au questionnaire, semble confirmer l'autonomie de l'apprenant comme une condition de leur réussite en FOAD. La demande des apprenants pour un soutien accru, malgré l'effort actuellement consenti par l'encadrement, effort reconnu par les apprenants eux-mêmes et qu'attestent les 10 tuteurs interviewés sur une quarantaine au 2IE, devrait, toutefois, inviter à la réflexion, puisque ne s'opposant pas réellement à un apprentissage en hétéronomie. À l'analyse, il apparaît que l'insatisfaction des apprenants s'expliquerait par la non-prise en compte des différents aspects susceptibles d'influencer leur apprentissage. De plus, en nous référant aux entretiens avec les 11 concepteurs de cours sur un total de 30, il apparaît que, bien que conscients de la nécessité d'adapter les cours au contexte de la FOAD, ni la modularité des contenus, ni la flexibilité de la structure des cours ne semblent être prises en compte. Au final, l'étude révèle l'urgence de lutter contre les habitudes acquises en formation présentielle et la nécessité d'employer des pédagogues professionnels formés pour une

pédagogie d'autonomisation. Encore faudrait-il que l'autonomie soit véritablement consacrée par la littérature comme une praxis pour signifier qu'elle n'a d'autre fin qu'elle-même, et non comme une poiesis, pour dire que l'autonomie vise une production et cesserait dès que son objectif est atteint.

Mots-clés : Autonomie de l'apprenant, FOAD, distance transactionnelle, isolement de l'apprenant, travail de groupe, tutorat, situation-problème, contenu de cours FOAD, structure de cours FOAD, activités d'encadrement, activités d'apprentissage.

Abstract

The increasing difficulty of providing university education in developing West African countries due to lack of access and inadequate facilities, combined with the breakneck development of information and communication technologies (ICT), have given rise to hopes that open and distance learning (ODL) can provide a practical alternative to face-to-face classrooms (OECD, 2006). However, although the literature reports that ICT and the interactivity they provide can foster learning (Karsenti, 2006), the reality of current education systems forces us to admit that not only has the ODL revolution not been fully realized (OECD, 2006), it will happen only when, to cope with transactional distance, which is a major factor in ODL, learners will not be content with simply learning but will learn how to learn, and this will require autonomous skills.

Nevertheless, despite decades of interest and research, real learner autonomy is still marginal, and philosophical debates have replaced the quest for practical solutions (Albero, 2003).

It was therefore deemed relevant to explore how ODL educators use available solutions, said to foster learner autonomy, such as certain forms of tutoring and group work. The aim was to gain a deeper understanding of how these practices are applied and their role in the failure to develop autonomy.

Following the works of Albero (2003), this study organizes the principles of autonomy within a conceptual framework: interrelations between action and development are described, evidencing the importance of providing support to learners. This topological dimension underscores how educational support must take into account the diverse areas where learners can exercise their autonomy, and a temporal dimension highlights the importance of the progressive reduction of support.

This study was initiated in 2009 under the ODL program of the 2iE (International Institute for Water and the Environment) at Ouagadougou, Burkina Faso. It is organized as three articles: the first seeks to identify the conditions for effective ODL as perceived by learners, and evokes the need for autonomous learning; the second attempts to

understand, based on interviews with tutors, whether coaching practices conform to autonomous principles; and the third, based on the expressed intentions of the course designers, examines course compliance with autonomous principles.

Given the geographic distance between learners and our aim to understand their perceptions of ODL, we adopted a mixed methods approach, using qualitative methods to better understand learners' perceptions (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004) and quantitative methods to account for their isolation. To grasp the educators' perceptions, we opted to use qualitative description as a more appropriate way to comprehend the social issues involved (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004).

Of the 170 learners who were emailed a questionnaire, 62 responded. The results appear to confirm that learner autonomy is a condition for successful ODL. Nevertheless, requests by the learners for more support, despite ongoing efforts under the coaching system, efforts recognized by the learners themselves and confirmed by the ten tutors interviewed out of 40 approached at the 2iE, led us to reconsider: there may still be a place for heteronomous learning. The analysis suggested that learners' dissatisfaction could be explained by the failure to take into account diverse aspects liable to influence learning. In addition, referring to the interviews with the 11 course designers (out of a total of 30), it appeared that, although they were well aware of the need to adapt the courses to the realities of ODL, neither site-specific contents nor flexible structures were included in the course design. The study concludes on the urgent need to cast off traditional face-to-face learning modes and to hire professional educators trained in learner empowerment. And the question arises: will autonomy ever be defined in the literature as a praxis, i.e. a goal in itself, or will it remain a poiesis, whereby autonomy aims for production and loses its purpose once the objective has been obtained?

Keywords : Learner autonomy, ODL, transactional distance, learner isolation, group work, tutoring, problem situation, ODL course content, ODL course structure, coaching activities, learning activities

Table des matières

Résumé	iii
Abstract	vi
Table des matières	ix
Liste des tableaux	xv
Introduction	1
Chapitre 1 : problématique	3
1.1 Les difficultés de l'Enseignement supérieur dans les pays au sud du Sahara	3
1.2 Les TIC dans la formation à distance : d'importantes potentialités certes, mais une réalité toujours en deçà des attentes	4
1.2.1 La formation ouverte et à distance (FOAD).....	5
1.2.2 L'acquisition du savoir et les TIC : de la logique algorithmique à la navigation en haute mer	11
1.2.3 La FOAD, une opportunité et des potentialités qui font rêver l'enseignement supérieur africain	12
1.2.4 La FOAD dans le contexte des pays en développement : faire face à plusieurs facteurs négatifs.....	13
1.2.5 La Distance pédagogique, le principal écueil de la FOAD.	15
1.3 L'Autonomie de l'apprenant comme condition principale d'efficacité de la FOAD.....	18
1.3.1 Définition de l'autonomie de l'apprenant	18
1.3.2 Le développement de l'autonomie, une préoccupation centrale de la FOAD.....	18
1.4 Problème de recherche	21

Chapitre 2 : la recension des écrits sur le concept d'autonomie	23
Introduction	23
2.1 L'autonomie en éducation	24
2.1.1 L'autonomie : liberté et responsabilité de l'apprenant	24
2.1.3 Trois générations de théories sur l'autonomie	26
2.2 L'autonomie et les théories éducatives	28
2.2.1 Lien entre l'autonomie de l'apprenant et le constructivisme de Piaget vu par Kamii (2003).....	28
2.2.2 Lien entre l'autonomie de l'apprenant et le socioconstructivisme de Vygotsky vu par Kamii (2003)	29
2.3 Quelques éléments de recadrage de la notion d'autonomie	30
2.3.1 Doit-on parler d'autonomie ou autonomisation de l'apprenant?.....	30
2.3.2 Distinguer autonomie et hétéronomie	31
2.4 Les spécificités de l'autonomie de l'apprenant en FOAD	32
2.4.1 L'autonomie de l'apprenant en FOAD : une approche d'abord constructiviste et socioconstructiviste	33
2.4.2 L'autonomie de l'apprenant en FOAD selon Deschênes (1991)	34
2.4.3 L'autonomie de l'apprenant FOAD selon Albero (2003)	37
2.4.4 Éléments comparatifs des travaux de Deschenes (1991) et d'Albero (2003).....	40
2.4.5 Les pratiques pédagogiques des FOAD et l'autonomie	41
2.4.6 Relation entre l'autonomie de l'apprenant, le constructivisme et le socioconstructivisme et les pratiques FOAD.....	46
Chapitre 3 : méthodologie	54

3.1 Opérationnalisation du thème d'étude.....	54
3.2 Présentation de l'approche de recherche	58
3.3 Procédure de recherche et effort de rigueur scientifique.....	62
3.3.1 Validité interne de la recherche.....	63
3.3.2 Échantillonnage pour une transférabilité des résultats	64
3.4 La procédure de collecte de données.....	77
3.5 Choix des méthodes d'analyse	78
Chapitre 4 : présentation des articles.....	82
Titre de l'article 1 : Les conditions d'efficacité de la formation ouverte et à distance selon les apprenants ouest-africains : quel lien avec l'autonomie de l'apprenant?	84
Résumé	84
Introduction et problématique	84
Cadre théorique	86
Méthodologie.....	91
Présentation des résultats.....	95
Discussion	105
Conclusion.....	110
Références	113
Annexe.....	115
Titre de l'article 2 : Analyse de la pratique de l'encadrement des apprenants en formation ouverte et à distance en Afrique de l'ouest: quel lien avec l'autonomie de l'apprenant?	121
Résumé	121

Problématique.....	121
Cadre théorique	122
Méthodologie.....	130
Présentation des résultats.....	135
Discussion	142
Conclusion.....	146
Références	148
Annexe.....	151
Titre de l'article 3 : Analyse des intentions des concepteurs en formation ouverte et à distance en Afrique de l'ouest dans l'utilisation des activités d'apprentissage : lien avec l'autonomie de l'apprenant ?.....	
	153
Résumé	153
Introduction et problématique	153
Cadre théorique	155
Méthodologie.....	161
Présentation des résultats.....	167
Discussion	174
Conclusion.....	179
Références	182
Annexe.....	184
Chapitre 5 : discussion générale : l'autonomie de l'apprenant en FOAD à la lumière des réalités du terrain ouest-africain.....	
	186
5.1 Les conditions d'une FOAD efficace selon les apprenants du 2IE: un besoin en autonomie.....	
	186

5.1.1 La nécessité d'un meilleur encadrement	187
5.1.2 La nécessité d'une organisation des contenus adaptée à l'apprentissage à distance	188
5.1.3 La difficile conciliation formation et emploi en FOAD	189
5.1.4 Bilan partiel des besoins en autonomie de l'apprenant de la FOAD du 2IE.....	190
5.2 L'offre de la FOAD du 2IE en termes d'autonomie	192
5.2.1 Analyse de la perception des tuteurs sur l'encadrement des apprenants en lien avec l'autonomie	192
5.2.2 Analyse des intentions des concepteurs de cours en lien avec l'autonomie de l'apprenant	193
5.3 Résumé : la pédagogie de la FOAD du 2IE et l'autonomie de l'apprenant : des points forts, mais aussi des points faibles.....	194
5.4 Diagnostic des causes probables des écarts entre pratiques FOAD du 2IE et principes d'autonomie.....	198
5.4.1 L'influence pédagogique des formations présentielles	198
5.4.2 Le poids de la quête des résultats scolaires sur l'autonomie	199
5.4.3 Lutte contre l'isolement ou quête de l'autonomie de l'apprenant?	200
CHAPITRE 6 : conclusion générale	203
6.1 Des points forts certes, mais aussi des limites de la présente étude à considérer.....	203
6.2 La place de l'autonomie de l'apprenant en FOAD au 2IE	205
6.2.1 L'autonomie de l'apprenant, reconnue comme un préalable pour l'efficacité de la FOAD.....	205
6.2.2 Nécessité d'améliorer l'encadrement	205

6.2.3 Des contenus de cours à l'antipode de l'autonomie	206
6.2.4 La flexibilité de la FOAD, une promesse difficile à tenir dans le contexte institutionnel	206
6.3 Bilan des points forts et des points faibles de la FOAD par rapport aux principes d'autonomie.....	207
6.4 Recommandations pour améliorer la place de l'autonomie de l'apprenant en FOAD.....	209
6.4.1 Éviter de reconduire la pédagogie en FOAD avec celle de la formation présentielle.....	209
6.4.2 Former les éducateurs aux pratiques à la fois aux méthodes pédagogiques favorisant l'autonomie et aux principes de l'autonomie.....	209
6.4.3 L'autonomie de l'apprenant, une praxis et non une poiesis	211
Références	I
Annexes :	IX
Annexe 1 : Les différents domaines ou aspects sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie (Albero, 2003).	IX
Annexe 2 : Condition d'efficacité de la FOAD selon les apprenants	XII
Annexe 3: analyse de la pratique du tutorat et des situations-problèmes dans la FOAD : lien avec l'autonomie de l'apprenant.....	XVI
Annexe 4 : analyse des intentions des concepteurs FOAD : lien avec l'autonomie	XVIII
Annexe 5 : le système de codes utilisé pour analyser le contenu des réponses aux questions ouvertes posées aux apprenants	XX

Liste des tableaux

Tableau 1 : Résumé de quelques caractéristiques de la formation à distance avec des exemples et des contre-exemples (Bouchard & Kalman, 1998).	8
Tableau 2 : caractéristiques, mots et phrases clés de l'autonomie de l'apprenant (Rodet, 2003)	25
Tableau 3 : Éléments comparatifs de l'apprentissage selon les théories vygotskyenne et de l'autonomie et les pratiques courantes	32
Tableau 4 : Les compétences que nécessite un apprentissage en autonomie selon Deschênes (1991).....	36
Tableau 5 : Interrelations entre délimitations des notions, finalités des dispositifs et modalités de l'interaction institutionnelle Albero (2003).....	38
Tableau 6: Résumé du modèle d'autonomie.....	50
Tableau 7 : Les thèmes d'étude découlant des objectifs spécifiques de la thèse.....	55
Tableau 8 : Résumé du questionnaire sur les conditions d'efficacité de la FOAD selon les apprenants (CF : annexe 2)	70
Tableau 9 : Résumé du guide d'entretien sur la perception des tuteurs sur leurs pratiques d'encadrement (CF annexe 3)	72
Tableau 10 : Guide d'entretien sur les intentions des concepteurs de cours de la FOAD.....	74
Tableau 11 : Les modifications apportées aux questionnaires aux apprenants à la faveur de la validation.....	75
Tableau 12 : Les modifications apportées au guide d'entretien des tuteurs à la faveur de la validation.....	76
Tableau 13 : Les modifications apportées au guide d'entretien des concepteurs à la faveur de la validation.....	76

Tableau 14 : Système de codes utilisé dans QDA Miner pour analyser le contenu des entretiens avec les concepteurs de cours	80
Tableau 15 : le système de codes utilisé pour analyser le contenu des questions ouvertes posées aux apprenants	81
Tableau 16 : quelques exemples de codes utilisés pour analyser le contenu des questions ouvertes posées aux apprenants	95
Tableau 17 : Par rapport aux formations classiques se former en FOAD vous semble :	96
Tableau 18 : La réussite de votre formation dépend plus de :	98
Tableau 19 : En face d'une difficulté pendant la formation, quel est votre premier recours :	99
Tableau 20 : Sollicitation des rencontres synchrones par les apprenants.	99
Tableau 21 : Préférence des apprenants pour le travail de groupe	100
Tableau 22 : Jugement des apprenants sur l'importance qu'ils accordent aux possibilités d'interventions accordées par les cours	103
Tableau 23 : La fréquence des apprenants ayant soulevé le problème technologique	104
Tableau 24 : Résumé du profil professionnel des tuteurs de cours.	132
Tableau 25 : Le verbatim de la mise en évidence de la dimension technologique de l'autonomie	139
Tableau 26 : Propos de tuteurs sur les modes de travail pratiqués	141
Tableau 27 : Résumé du profil professionnel des 11 concepteurs de cours	164
Tableau 28 : Système de codes utilisé dans QDA Miner pour analyser le contenu	166

Tableau 29 : Présentation des points forts et faibles de la FOAD du 2IE au regard d'une pratique pédagogique de l'autonomie.....	196
Tableau 30 : Évaluation de la pratique de la FOAD du 2IE par rapport au modèle d'autonomie	208

Liste des figures

Figure 1 : Le tétraèdre pédagogique et les six processus présentant les rapports entre les différents acteurs (Faerber, 2002)	10
Figure 2 : La distance transactionnelle selon Bouchard (1998).....	17
Figure 3 : Importance de l'autonomie dans l'enseignement supérieur	20
Figure 4: Relation entre les différents concepts sur lesquels repose l'efficacité de la FOAD.....	47
Figure 5 : Opérationnalisation de la recherche sur les conditions d'efficacité de la FOAD Attentes des apprenants d'une FOAD.....	56
Figure 6 : Opérationnalisation de la question de recherche relative à la perception des tuteurs de leurs pratiques d'encadrement	57
Figure 7 : Opérationnalisation de la question de recherche relative à l'intention des concepteurs de cours FOAD	58
Figure 8 : Les populations étudiées dans la cadre de la présente étude.....	67
Figure 9: Les concepts opérationnels retenus pour étudier le lien entre une FOAD efficace selon les apprenants et l'autonomie	91
Figure 10 : Situation-problème et encadrement du travail de groupe.....	129
Figure 11 : Les dimensions de l'autonomie de l'apprenant en FOAD	130
Figure 12: Présentation générale du tutorat illustrant l'absence du désétayage	137
Figure 13: La prise en compte des dimensions de l'autonomie.....	138
Figure 14 : Les modes de travail privilégiés par les tuteurs.	140
Figure 15: Les concepts opérationnels des contenus des cours en FOAD selon Rodet (2002)	158

Figure 16: Les dimensions de l'autonomie de l'apprenant en FOAD selon Rodet (2002).....	160
Figure 17 : Supports méthodologiques privilégiés par les tuteurs en référence aux catégories de Rodet (2002)	168
Figure 18 : Prise en compte des principes de l'autonomie par les cours dans la FOAD du 2IE.....	170
Figure 19: Flexibilité ou non des activités proposées dans le cours	172
Figure 20 : Les attentes des apprenants en lien avec l'autonomie.....	191
Figure 21 : La place de l'autonomie de l'apprenant en FOAD : lutte contre l'isolement de l'apprenant, mais des écarts en lien avec l'hétéronomie.....	201

Dédicace

Je dédie cette thèse à Dieu, le Tout-Puissant, le Miséricordieux pour toute sa protection, son guide et son soutien, d'hier, d'aujourd'hui, de demain et de toujours.

Je dédie cette thèse à feu Touré Tidiane, mon père et feu Coulibaly Mahoua ma mère pour m'avoir indiqué la voie.

Je dédie cette thèse à mes enfants :

1. Djénébou
2. Tidiane
3. Ismael
4. et Yahaya Solocé
5. et à leur mère, Antoinette
6. à mes sœurs : Kadidiatou, Tata, Ténégbè, Massara, Fatoumata, Mariam, Nassogona et Diénébou, pour leur soutien... maternel de toujours
7. à mon jeune frère, Aboubacar
8. à toute ma famille, à Bintou et Djami
9. à tous mes parents
10. ainsi qu'à tous mes amis.

Remerciements

Je remercie vivement Monsieur Paul Gines, Directeur du 2IE (Institut International d'Ingénierie de l'eau et de l'Environnement) pour m'avoir permis d'entamer et de parachever cette thèse.

Je remercie également le Professeur Thierry Karsenti de l'Université de Montréal, Directeur du CRIFPE (Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante) pour sa contribution à l'émergence des TIC dans l'enseignement et sa disponibilité dans l'encadrement de cette thèse.

Je remercie les professeurs Colette Gervais et Michel Lepage pour leur soutien.

Introduction

Face aux difficultés que connaissent les systèmes éducatifs d'enseignement supérieur, notamment ceux de l'Afrique et de l'Ouest en particulier, la formation ouverte et à distance [FOAD] se présente comme un moyen de formation incontournable et une alternative des formations présentiels (ADEA, 2004). Or, des études récentes menées par l'Organisation de développement et de coopération économique (OCDE, 2006) viennent montrer que la FOAD éprouve du mal à devenir cette réalité. Selon cette étude, l'implantation des TIC dans l'enseignement supérieur serait très faible ; les formations tributaires de l'enseignement en ligne représentent en effet moins de 5 % des étudiants. De façon générale, l'OCDE montre que le recours aux formations en ligne n'a pas réduit le temps d'enseignement en présence et les tendances montrent qu'à moyen terme, peu d'établissements s'engageront à développer des initiatives de création de filières de formations à distance.

Au niveau strictement de l'enseignant, la charge de travail supplémentaire qu'implique la prise en main de nouveaux outils n'est pas compensée par un apport équivalent en efficacité et en gain de temps (OCDE, 2006).

C'est toutefois au niveau de l'apprentissage que les problèmes de la FOAD se présentent de façon alarmante si on se réfère au taux d'abandon scolaire qui avoisine, selon Karsenti (2006), 80 % dans certains cas. Que peut-on attendre d'un mode de formation avec un tel insuccès sur le plan de l'apprentissage ?

Analysant les origines de cet insuccès de la FOAD, certains chercheurs comme Bouchard (1998) montrent que les effets négatifs de la distance sur l'apprentissage ne peuvent se résorber seulement par les outils technologiques ; il faut des solutions pédagogiques permettant à l'apprenant de prendre en main son apprentissage; ce qui passe par le développement de compétences métacognitives pour stimuler son autonomie.

Comment favoriser l'autonomie de l'apprenant ? Voilà la question à laquelle chercheurs et éducateurs s'attaquent depuis des années (Albero, 2003).

Mais vu l'importance et l'urgence de faire de la FOAD cette alternative des formations classiques, en présentielle, une étude visant à rechercher un lien entre leur

pratique de la FOAD et l'autonomie de l'apprenant présente plus qu'un intérêt: elle devient une nécessité.

Ainsi, dans l'étude que nous proposons ici, nous nous sommes fixé pour principal objectif d'analyser la place qu'occupe l'autonomie de l'apprenant dans les pratiques de FOAD dans le système de l'enseignement supérieur de l'Afrique de l'Ouest : les éducateurs la visent-ils dans leurs cours? Les tuteurs ont-ils une prise de conscience de sa place dans leur encadrement? Les apprenants ressentent-ils un besoin d'autonomie? Voilà les questions auxquelles nous nous attaquons dans cette thèse.

La présente rédaction est organisée de la façon suivante : après la position du problème où nous présentons l'origine et la pertinence scientifique et sociale de la question, la recension des écrits nous permet de nous placer dans les repères les plus actuels pour écrire sur le concept de l'autonomie.

La prise en compte de l'état de la question et des acquis de la recherche sur l'autonomie de l'apprenant exige une posture plus opérationnelle que théorique. En clair, se plaçant dans le prolongement des travaux d'Albero (2003), cette étude, en plus de chercher à prendre en compte les considérations purement théoriques et philosophiques sur le concept d'autonomie, s'inscrit dans une stratégie d'action. Pour Albero, une stratégie d'action sur l'autonomie de l'apprenant devrait reposer avant tout sur un cadre conceptuel approprié. C'est ce cadre conceptuel qui, appuyé bien sûr sur le capital des acquis théoriques de la recherche sur l'autonomie, nous a servi de moyen de repère pour notre analyse. Les résultats de cette analyse ont permis, en certains points, de suggérer une amélioration du cadre conceptuel initial, sans toutefois perdre de vue le but final de cette étude qui est de contribuer à mieux connaître le terrain auquel les chercheurs ont à faire et à qui les acquis de leurs travaux sont destinés.

Chapitre 1 : problématique

Trois grandes périodes caractérisent l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest : la période coloniale où les jeunes africains furent envoyés dans les universités du Nord, la période d'avant les indépendances, où les pays colonisateurs ont inspiré des universités sur place en Afrique et la période des indépendances, depuis les années soixante. Cette dernière période devrait permettre aux États africains d'initier leur développement. Mais très tôt des difficultés majeures se dressent comme un frein à la croissance de l'enseignement supérieur dans cette sous-région.

1.1 Les difficultés de l'Enseignement supérieur dans les pays au sud du Sahara

L'enseignement supérieur dans les pays de l'Afrique de l'Ouest, depuis les indépendances jusqu'à ce jour, est confronté à trois facteurs critiques : une demande de formation toujours croissante; un manque de ressources aussi bien matérielles qu'humaines alors qu'il consomme déjà une part importante des budgets nationaux; une démographie galopante.

À ces facteurs, vient s'ajouter la crise économique des années quatre-vingt, qui oblige ces pays à appliquer des réformes budgétaires en échange d'appuis financiers de la part des institutions de Bretton Woods (Brouillette & Fortin, 2004); cette réforme met l'enseignement supérieur dans une spirale de crises dont l'une est l'accroissement vertigineux des effectifs.

Au-delà des statistiques – la réalité pourrait être plus sévère – l'observation des universités, que ce soit celle de Ouagadougou ou d'Abidjan, amène au même constat : les amphithéâtres, les classes et les laboratoires sont de plus en plus bondés. Dans certaines filières comme celles des sciences humaines, de droit et d'économie, les élèves sont obligés de suivre les cours dans des positions difficiles, debout ou pire, de la fenêtre.

Ainsi, l'équation que doivent résoudre les institutions d'enseignement supérieur de ces pays est de former un nombre suffisant de cadres de bon niveau, dans un contexte budgétaire frisant parfois la catastrophe et une démographie galopante; une situation pas récente et qui semble se perpétuer. Les taux d'inscription dans l'enseignement supérieur de ces États sont des plus bas; ils oscillent, selon Loiret (2004), entre 2 et 6 % avec une

moyenne de 3,6 %. À titre de comparaison, pour les pays en développement non africains, ces taux sont en moyenne de 11 %. De plus, rien ne permet d'avancer que cette situation va s'améliorer dans les décennies qui viennent. À ce rythme, et si d'autres formes d'éducation et de formation ne sont pas mises en jeu, les difficultés de l'enseignement supérieur risquent, au mieux de ne pas s'estomper, au pire de croître.

Ces besoins d'amélioration de l'enseignement et notamment de l'enseignement supérieur d'une part, et le développement rapide des technologies de l'information et de la communication (TIC), notamment de l'Internet d'autre part, vont déboucher, à partir de la décennie quatre-vingt-dix sur une dynamique nouvelle des formations dites à distance (ADEA, 2004). On voit apparaître dans le monde de l'éducation un vocabulaire nouveau : le travail collaboratif, le e-learning, l'autoformation, la formation ouverte et à distance [FOAD] (ADEA 2004).

De fait, les nouveaux médias, plus généralement les TIC, se présentent comme des moyens potentiellement capables de donner à l'enseignement à distance dans sa forme traditionnelle, les atouts qui lui faisaient défaut. On est en droit de se demander ce qui justifie un tel espoir.

Généralement, dans l'activité humaine, c'est la fin qui guide et encadre le choix des moyens (Linard, 2003); mais quelle attitude doit-on adopter face à des situations où les moyens se développent et se généralisent rapidement, aussi rapidement que le phénomène des TIC dans l'activité humaine? La problématique de l'intégration pédagogique des TIC entre dans une logique singulière; une logique où la vitesse avec laquelle les moyens se développent est si grande qu'elle transforme ces moyens en finalité (Linard, 2003). Le passage du concept d'enseignement à distance à celui de formation à distance et puis de formation ouverte et à distance se fait donc, au moins en grande partie, sous la poussée des moyens que constituent les TIC (Linard, 2003).

1.2 Les TIC dans la formation à distance : d'importantes potentialités certes, mais une réalité toujours en deçà des attentes

Quelle signification recouvrent ces nouveaux concepts de formation ouverte et à distance dans le monde de l'éducation? Une telle question est justifiée, d'autant plus que les

médias qui sont à l'origine de la mutation sémantique sont en constante évolution, en variété et aussi sur le plan de la qualité technique.

1.2.1 La formation ouverte et à distance (FOAD)

Le nombre de plus en plus croissant de nouveaux médias de communication utilisés en éducation ces dernières années introduit un débat sur le concept d'enseignement à distance. Mais avant de caractériser la formation à distance sous l'angle des technologies, il faut s'interroger sur ce qu'implique cette méthode de formation sur le processus global d'enseignement-apprentissage.

1.2.1.1 Qu'est-ce que la formation à distance?

Selon Holec (1991), auteur et chercheur français en didactique des langues étrangères, apprendre est un comportement constitué d'un ensemble d'activités comme faire des exercices, faire une simulation, lire, tout ceci dans un but d'internalisation, d'assimilation du savoir dans un domaine disciplinaire donné.

Comme apprendre est un ensemble d'activités réalisées par l'apprenant, on pourrait se demander le rôle que joue cet autre acteur de l'apprentissage qu'est l'enseignant dans cette série d'activités. En d'autres termes, peut-on apprendre sans enseignement, c'est-à-dire en confiant l'ensemble des activités à l'apprenant, sans intervention de l'enseignant? C'est une question qui a souvent préoccupé les chercheurs en éducation parmi lesquels Holec (1991).

L'intérêt de cette question réside dans le fait que dans les formations classiques, c'est à l'enseignant que revient la responsabilité de la définition du contenu à acquérir par l'apprenant, du choix des moyens à mettre en œuvre pour acquérir ce contenu, des modalités d'utilisation de ces moyens, de l'évaluation de l'apprentissage (Holec, 1991). Une façon d'organiser l'apprentissage qui a l'avantage de décharger l'apprenant d'un certain nombre de tâches qui sont confiées à l'enseignant; mais qui présente aussi l'inconvénient que l'apprentissage est rendu tributaire de l'enseignement. Pour des raisons évidentes de rentabilité, on voit mal comment, dans ce contexte, l'apprentissage pourrait être personnalisé pour prendre en compte les besoins et intérêts d'un individu isolé (Holec, 1981).

L'organisation et le fonctionnement de l'apprentissage dans lequel l'enseignant occupe un rôle de décideur, d'animateur, de gestionnaire et d'évaluateur peut être revu, voire remis en cause, selon Holec (1981). D'autres formes d'organisation pédagogique doivent être inventées indique l'auteur; c'est ce qui a suscité l'éclosion et le développement de certaines formes de formation à distance ou de formations organisées en entreprises sous forme de veille pédagogique ou de prise en main d'outils nouveaux; dans ces types de formation, un petit pas a été fait vers le transfert de ces activités traditionnellement dévolues à l'enseignant vers l'apprenant. La recherche en éducation est même allée plus loin, en définissant un pôle extrêmement opposé à l'apprentissage par enseignement : l'autodidaxie, cette forme d'apprentissage où toutes les tâches de définition, d'organisation, d'administration et d'évaluation de l'apprentissage sont confiées à l'apprenant ou à un groupe d'apprenants (Holec, 1981).

Des difficultés évidentes d'abandons et d'échecs subis par les apprenants avec l'autodidaxie ont freiné et même fait échouer l'autodidaxie. Aussi, éducateurs et apprenants vont-ils préférer l'enseignement à distance, un système d'enseignement où l'enseignant est appelé à jouer une partie plus ou moins importante de son rôle traditionnel de décideur et d'animateur des activités d'apprentissage. Ainsi, l'enseignement à distance se présente comme une méthode alternative de formation et se situe entre les deux pôles extrêmes d'apprentissage par enseignement et autodidaxie (Holec, 1991).

Le fait de pouvoir positionner une forme d'apprentissage entre deux pôles extrêmes en fonction de ses besoins offre, de toute évidence, un avantage de souplesse, mais qui présente aussi un inconvénient : les diverses positions qu'on peut lui donner dans cet intervalle font du concept de formation à distance, un concept très variable, pas toujours facile à cerner et finalement difficile à faire évoluer. La question de savoir ce qu'est une formation ouverte et à distance passe par une nécessaire caractérisation que nous proposons maintenant.

1.2.1.2 Caractéristiques de la formation ouverte et à distance

Cette caractérisation démarre par une tentative de définition que nous proposons d'abord.

1.2.1.2.1 DÉFINITION DE LA FOAD

La formation à distance a hérité de l'enseignement par correspondance et des enseignements traditionnels en présentiel. Les tentatives de définition sont variées, chacune mettant l'accent sur une caractéristique particulière du système d'apprentissage. Une de ces caractéristiques, sans doute la plus souvent utilisée pour définir ce qu'est une formation à distance, semble porter sur ce qui sépare en temps et/ou en espace, occasionnellement ou en permanence l'apprenant des ressources nécessaires à sa formation (Bouchard & Kalman, 1998). Cette approche oppose ainsi la formation à distance aux autres sur une base géographique. D'autres auteurs comme Moore (1993), au lieu de caractériser la formation à distance en partant de la caractéristique distance, proposent une démarche fondée sur l'interaction pédagogique entre les apprenants et les enseignants (Bouchard & Kalman, 1998).

Quelle que soit l'approche de définition privilégiée, il est possible de citer d'autres formes de formation qui, sans respecter aucune des caractéristiques de la formation à distance, n'en demeurent pas moins des formations à distance (Bouchard & Kalman, 1998).

Toutefois, pour toutes les tentatives de définition utilisées, l'utilisation d'au moins une technologie autre que le face à face apprenant-enseignant semble être admise comme une condition nécessaire pour parler de formation à distance; d'autres caractéristiques comme l'existence d'une communication bidirectionnelle, l'existence d'une institution de formation et le caractère massif de la formation sont également largement admises et partagées.

Le tableau 1 a été proposé par Bouchard et Kalman (1998); il présente les caractéristiques qui semblent être partagées par d'autres auteurs parmi lesquels on pourrait citer Kasworm (1983) et Keegan (1986) pour caractériser la formation à distance. Ainsi, une formation est dite à distance si elle peut justifier de quelques éléments suivants: dans la formation, il y a une distance géographique qui sépare les apprenants de leurs enseignants; la formation est basée sur une communication bidirectionnelle soit par écrit, soit de façon orale entre les enseignants et les apprenants; la formation utilise au moins un média technique pour supporter cette communication; la formation est basée sur une diffusion en masse-des cours; la formation se fait sous le contrôle d'un établissement d'enseignement supérieur et enfin, la formation exige de l'apprenant, de l'autoformation.

Tableau 1 : Résumé de quelques caractéristiques de la formation à distance avec des exemples et des contre-exemples (Bouchard & Kalman, 1998).

Caractéristiques des formations à distance	Exemples	Contre-exemple
Distance géographique	Les apprenants dans un local et les enseignants dans un autre	Apprentissage à domicile sur ordinateur
Communication bidirectionnelle	Feed-back par écrit ou oral de l'enseignant	Campagne d'éducation de masse sur média
Utilisation d'au moins un média technique	Téléconférence et message utilisant des ordinateurs	Communication orale ordinaire
Diffusion de masse	Utilisation d'imprimé à grande échelle ou apprentissage utilisant l'ordinaire	Instructions personnelles
Contrôle d'un établissement d'enseignement	Crédit d'université en hors campus	Communauté d'apprentissage
Prédominance de l'indépendance de l'apprenant	Autoformation	Apprentissage en groupe ou en réseau

Une autre catégorie d'auteurs a tenté de reformuler le concept de distance en se basant sur les aspects pédagogiques dans la transaction apprenants-enseignant. Selon Moore et Kearsely (2005), nous devons considérer le sous-ensemble d'événements pédagogiques que la séparation enseignants-apprenants a transformé en profondeur et qui, de ce fait, entraîne d'autres façons de faire, de se comporter et d'enseigner. Moore (1972) avait déjà introduit la notion de distance transactionnelle, une notion qui est vue comme l'ensemble des facteurs contribuant à accroître la communication entre enseignants et apprenants.

S'appuyant sur ce concept de distance transactionnelle, Moore (1972) énonce que le degré de transaction à distance est déterminé par la présence ou l'absence de dialogue et par l'importance de la structuration de l'activité d'enseignement; selon cet auteur, une grande structuration et peu de dialogue accroissent le niveau de distance transactionnelle.

Le souci que pose la séparation entre l'apprenant et l'enseignant est si fort que certains auteurs se sont interrogés au sujet de l'impact de la formation à distance sur le modèle pédagogique; peut-on fonctionner en formation à distance comme dans une formation traditionnelle en présentiel? C'est à cette question que la section suivante tente d'apporter une réponse.

1.2.1.2.2 LE MODÈLE PÉDAGOGIQUE DANS UN CONTEXTE FOAD : DU TRIANGLE AU TÉTRAÈDRE PÉDAGOGIQUE

Les environnements FOAD sont caractérisés principalement par la séparation en temps et espace des acteurs de la formation et un contexte de médiation reposant en grande partie sur les outils technologiques comme Internet. Aussi, le triangle pédagogique utilisé habituellement pour modéliser les formations classiques pose-t-il des problèmes.

À titre de rappel, disons que le triangle pédagogique des formations classiques repose sur les pôles suivants : l'enseignant, l'apprenant et le savoir ; il met en jeu trois processus bipolaires (Faerber, 2002) qui sont :

- le processus « apprendre », qui représente les rapports entre les pôles apprenant et savoir; il représente la phase réflexive autrement dit cognitive de l'apprentissage : l'apprenant fait face au savoir qu'il tente d'intérioriser;
- le processus « former » quant à lui représente le rapport entre apprenant et enseignant, ce processus donne plus d'importance à la dimension affective et psychologique de l'apprentissage.
- enfin, le processus « enseigner » représentant les rapports entre enseignant et savoir. Ce processus correspond à la pédagogie traditionnelle qui privilégie la transmission des savoirs; un effort particulier est mis en jeu par l'enseignant pour organiser et mettre le contenu à la portée des apprenants.

Comme nous le disions plus haut, dans un contexte de formation FOAD, le triangle pédagogique ne suffit plus pour représenter les caractéristiques de la distance en temps et

espace et le cadre de médiation est fortement influencé par les outils technologiques (Faerber, 2002). Un nouveau modèle s'impose, qui doit prendre en compte le pôle groupe.

Les situations de formation classiques utilisent implicitement, plus ou moins, la dynamique du groupe classe dans le processus d'apprentissage. Comme dans un contexte FOAD, la dynamique de groupe n'existe plus naturellement dans le processus d'apprentissage, il y a lieu de combler ce manque en introduisant le groupe en tant que pôle : on passe ainsi du triangle au tétraèdre pédagogique (Faerber, 2002).

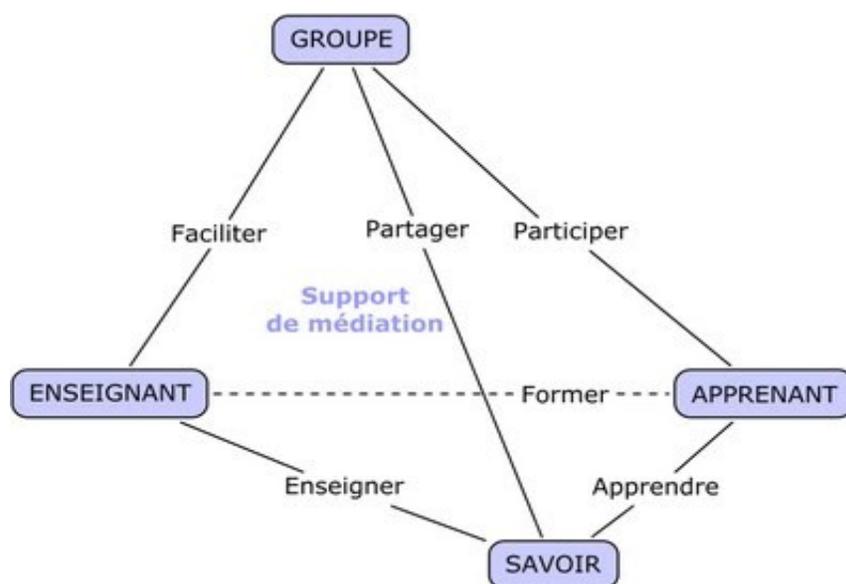


Figure 1 : Le tétraèdre pédagogique et les six processus présentant les rapports entre les différents acteurs (Faerber, 2002)

Dans le tétraèdre pédagogique présenté dans la figure 1, les trois processus « former » de la relation enseignant/apprenant, « enseigner » de la relation enseignant/savoir et « apprendre » de la relation apprenant/savoir demeurent; à ces processus, il faut en ajouter trois autres dont les relations ne peuvent plus être considérées comme bipolaires, à cause du contexte de médiation qui met en jeu les outils spécifiques importants que sont les TIC (Faerber, 2002). Ces nouveaux processus sont :

- le processus « participer » est une relation entre l'apprenant et le groupe; il est très influencé par la médiation technologique. Ce processus matérialise les rapports, en termes de communication et de coordination, qu'un apprenant entretient avec le groupe. Aussi, peut-on noter que ce processus ne fait pas

référence au contenu cognitif, mais à des activités dont la finalité est le développement d'attitudes.

- le processus « faciliter » qui existe entre le pôle enseignant et le groupe; de fait, le groupe n'est pas livré à lui-même, il bénéficie de l'encadrement pédagogique de l'enseignant appelé alors tuteur parce qu'il n'est plus enseignant au sens traditionnel du terme.
- le processus « partager » est issu du rapport entre groupe et savoir, et issu de l'apprentissage mutuel; il reflète l'échange et le partage des connaissances construites par le groupe.

Le contexte de médiation présente une spécificité, dans le sens où les interactions reposent essentiellement sur des artefacts dont les ordinateurs connectés à un réseau sont les supports (Faerber, 2002). Les rapports directs entre acteurs y sont réduits au strict minimum, remplacés par des rapports médiatisés par les TIC. Or, les TIC se sont révélées être plus que de simples outils : leur utilisation dans les activités socioprofessionnelles ont un impact sur les rapports humains et certainement sur leur rendement (Linard, 2003).

1.2.2 L'acquisition du savoir et les TIC : de la logique algorithmique à la navigation en haute mer

La généralisation de l'utilisation des TIC entraîne un bouleversement des conditions de production et d'acquisition ou de transmission des connaissances, donc des activités de l'université. En effet, avec la généralisation des TIC, nous sommes passés d'un monde de certitude relative caractérisé par des modèles tayloriens et de logique informatique de résolution des problèmes à un monde instable, marqué par l'urgence permanente de la prise de décision qui exige une démarche du marin face aux incertitudes et aléas météorologiques de haute mer (Linard, 2003). Selon cette chercheuse, le savoir, plus exactement son acquisition, s'est complexifié, exigeant donc un comportement nouveau des acteurs du modèle pédagogique et plus particulièrement des apprenants et enseignants.

Après cette tentative de caractérisation des FOAD et des conséquences de l'utilisation des TIC comme moyen de médiation entre les différents acteurs de l'éducation, nous présentons dans les paragraphes qui suivent l'idée et les attentes qu'elles ont suscitées dans le monde de l'éducation.

1.2.3 La FOAD, une opportunité et des potentialités qui font rêver l'enseignement supérieur africain

Les TIC connaissent un tel développement que Linard (2003) n'hésite plus à en faire bien plus que des moyens pour l'éducation, mais une finalité et une opportunité à exploiter. Mais les attentes des éducateurs sont-elles pour autant satisfaites?

Selon Karsenti (2006), les cours en ligne ont de nombreux avantages en termes de flexibilité, d'accessibilité, de communication et d'interactions accrues. Ces qualités manquaient jusque-là aux formations à distance traditionnelles, pour vaincre les conséquences néfastes de la distance. Plus qu'un instrument d'amélioration des formations à distance, les TIC, selon Nitcheu (2003), apparaissent capables de s'attaquer à trois facteurs dont souffre l'enseignement supérieur dans la sous-région ouest africaine :

- son faible rendement du fait que les formations offertes ne sont pas adaptées aux besoins des entreprises;
- des capacités d'accueil trop faibles; dans un pays comme le Burkina Faso, les étudiants représentent moins de 0,2 % de la population scolarisée;
- son coût trop élevé.

Les TIC offrent, grâce à la diffusion de l'information sur cédérom et sur Internet, des moyens d'accès à l'information capables de suppléer au manque de documentation dont souffrent les universités africaines et sont susceptibles de constituer une voie alternative pour la plupart des étudiants qui n'ont pas les moyens d'acheter les ouvrages utiles à leur formation.

De plus, les formations présentielles tirent un grand bénéfice des TIC, en termes de qualité et d'interactivité à travers les outils de présentation assistée par ordinateur et de communication que constituent les courriers électroniques notamment (Nitcheu, 2003).

Un des apports les plus attendus des TIC dans l'univers de l'éducation réside dans ces possibilités et potentialités de l'Internet à permettre un accès plus grand aux formations les plus recherchées, notamment celles des pays développés (Nitcheu, 2003). En effet, l'espoir que les formations à distance ont suscité n'a jamais été aussi grand qu'avec les TIC; c'est en tout cas ce que pensent les éducateurs des pays où les ressources matérielles, financières et humaines font défaut. C'est le cas de l'Afrique de l'Ouest. Imaginons un seul instant

l'étudiant africain accéder aux formations des universités les plus prestigieuses de l'Europe, de l'Amérique et ceci, depuis sa chambre et donc sans avoir à faire face aux frais d'expatriation très élevés (OCDE, 2006), évitant du même coup aux universités des pays pauvres un investissement dans des équipements de laboratoires trop coûteux. En définitive, les apports avérés et espérés de l'Internet dans l'enseignement sont tels qu'ils donnent bien plus que de l'espoir, mais font rêver tous les acteurs de l'éducation.

Certes, et il est important de l'avoir en tête, cet intérêt face aux technologies comme voie de sortie de la crise de l'enseignement ne date pas d'aujourd'hui. Il y a les expériences de la télévision scolaire dans le primaire des pays comme la Côte d'Ivoire et le Niger dont les résultats ont abouti à un constat d'échec (Loiret, 2004). Il y a même une expérience plus récente et qui a eu pour cadre d'expérimentation l'enseignement supérieur en Afrique, le programme d'université virtuelle africaine (UVA) (Loiret, 2004). Un programme initié par la banque Mondiale entre 1997 et 1998 et qui se voulait une université globale, proposant des formations par vidéodiffusion satellitaire. En 2003, la Banque Mondiale mettait fin à ce projet.

L'échec de ces expériences, que ce soit dans le cas de la télévision ou de l'université virtuelle, est imputable en grande partie au coût d'exploitation trop élevé des technologies mises en œuvre. Le faible coût de la technologie de l'Internet constitue donc une raison non négligeable de l'espoir qu'il suscite. Si l'Internet permet en général tant d'espoir, qu'en est-il de la réalité du terrain?

1.2.4 La FOAD dans le contexte des pays en développement : faire face à plusieurs facteurs négatifs

Au niveau de l'enseignement supérieur, l'utilisation des TIC dans la formation occupe une place sans cesse plus grande aussi bien du côté des éducateurs que de celui des étudiants, affirme l'OCDE (2006). Pour autant, cette évolution imprime-t-elle un réel changement dans les pratiques pédagogiques des universités et les modes d'apprentissage des étudiants ou consiste-t-elle simplement pour les étudiants à utiliser les outils bureautiques que sont les traitements de texte, les tableurs pour rédiger leurs dissertations et aux professeurs d'envoyer par courrier électronique des listes d'ouvrages à lire ou les

travaux à effectuer, s'interroge l'OCDE (2006)? Sur la question, l'étude de l'OCDE (2006) fait ressortir

Qu'à court et à moyen termes, les formations assurées intégralement en ligne dans les établissements traditionnels resteront très certainement minoritaires. Les universités ont davantage dans l'idée d'améliorer les programmes dispensés sur place en utilisant les formations en ligne pour ménager une plus grande souplesse et élargir les contenus d'enseignement.

Ces résultats suggèrent que peu convaincues par cette méthode de formation, les universités ne placent pas la FOAD dans leur priorité pour les années à venir. De fait, plusieurs facteurs jouent contre l'émergence de la FOAD, surtout dans le contexte des pays en développement. Ces facteurs ont été regroupés par le ROCARE (2008) en cinq types comme suit :

1. La faiblesse du niveau de culture informatique :

Les enseignants et étudiants ne sachant pas manipuler l'outil informatique restent encore très nombreux.

2. Les faiblesses d'ordre technique

Le faible niveau d'équipement des étudiants et même d'enseignants, à cause des coûts encore jugés élevés au regard des moyens des populations des pays en développement en matériel informatique et logiciels compte tenu de leur coût encore trop élevé.

Le faible niveau de développement de l'électricité et de connexion Internet.

3. Des formations illicites

Certaines de ces FOAD exercent en réalité illicitement, car elles ne sont pas données par des établissements d'enseignement supérieurs connus.

4. Le coût de la formation à distance

Au regard du niveau de vie et des moyens de la population des pays en développement, le coût de la formation à distance est trop élevé.

5. Les faiblesses d'ordre pédagogique

L'utilisation d'outils techniques et virtuels complexifie les relations entre enseignant et enseigné.

Beaucoup d'espoir, mais difficile à concrétiser sur le terrain; c'est, semble-t-il le résultat des TIC en éducation et surtout en formation à distance. Peut-il en être autrement pour un outil qui, sans avoir révolutionné le processus d'acquisition de la connaissance (OCDE, 2006), impose plus de charge de travail à l'enseignant (Guillemet & Provost, 1999)?

Les études convergent, en effet, pour soutenir qu'aussi bien dans le domaine de l'enseignement que de l'apprentissage, la satisfaction n'est pas au rendez-vous. Dans l'enseignement, l'accroissement très substantiel de la charge de travail de l'enseignant qu'implique l'utilisation d'outils aussi variés que complexes, n'est pas compensé par un gain de productivité équivalent. Alors que du côté de l'apprenant, les TIC n'ont pas véritablement contribué à révolutionner le processus d'apprentissage.

Si elles n'ont pas révolutionné l'apprentissage, sont-elles néanmoins efficaces? Cette question a été abordée par Karsenti (2006). L'auteur montre que, bien que plusieurs études répondent à cette question par l'affirmative, d'autres indiquent le contraire, c'est-à-dire que les FOAD ne seraient pas efficaces ou en tout cas pas assez. Les études qui soutiennent que les FOAD ne sont pas efficaces s'appuient sur le taux d'abandon des apprenants qui, selon elles, avoisine 80 %.

1.2.5 La Distance pédagogique, le principal écueil de la FOAD.

Pourtant, les FOAD sont susceptibles d'être efficaces si certaines conditions sont respectées selon Karsenti (2006); ces conditions se résument ainsi :

- Pour les cours :
 - a) un contenu pédagogiquement riche et pertinent par rapport aux besoins de l'apprenant, facilitant l'acquisition du savoir,
 - b) une médiatisation attractive des cours;
- des ressources pédagogiques riches et variées;
- une pédagogie efficace, motivante, favorisant la coopération, la participation et l'individualisation, prenant en compte les besoins de l'apprenant;

- un soutien efficace : un dispositif de soutien technique et pédagogique prenant en compte la formation des enseignants, proposant une démarche méthodologique et un calendrier détaillé;
- un système de communication favorisant l'interaction entre les acteurs du dispositif de la FOAD.

Le fait que toutes ces conditions convergent sur la nécessité d'améliorer l'enseignement et/ou l'apprentissage montre que la finalité d'un dispositif d'éducation à distance devrait être pédagogique.

Sans vouloir sous-estimer les autres difficultés, parce que conjoncturelles et donc susceptibles d'être résolues avec le temps, Faerber (2001) suggère d'accorder aux effets de la distance sur l'apprentissage et l'isolement de l'apprenant par rapport au système éducatif qui en découle, une place centrale. De fait, soutient l'auteur, un apprenant isolé de son environnement social pédagogique devient fragile psychologiquement, il est exposé à un manque de motivation et court donc le risque d'un abandon scolaire, renchérisse Riffaut et Rostaing (2005). Pour Faerber (2001), le caractère psychologique de l'isolement en fait un écueil beaucoup plus difficile à réduire et justifie un intérêt particulier.

Avant Faerber (2001), d'autres auteurs étaient parvenus à la même conclusion : Bouchard et Kalman (1998), conscients de l'importance de l'impact de l'isolement de l'apprenant, ont déduit que la séparation occasionnelle ou permanente en temps et espace de l'apprenant et des éducateurs constitue une des caractéristiques principales de la formation à distance.

Les études qui ont tenté de définir l'éducation à distance ont justement mis l'accent sur les conséquences de la distance sur l'apprentissage. Mais, en la matière, il est difficile de distinguer celles qui sont propres à la formation à distance de celles qui s'appliquent aussi bien en formation présentielle (Moore, 1993). Aussi, des auteurs comme Moore (1993) et Bouchard (1998) ont-ils introduit la notion de distance transactionnelle ou distance pédagogique. La distance transactionnelle (figure 2) se fonde sur deux variables : la présence ou l'absence d'un dialogue éducatif entre apprenants et enseignants et la flexibilité structurelle de la formation.

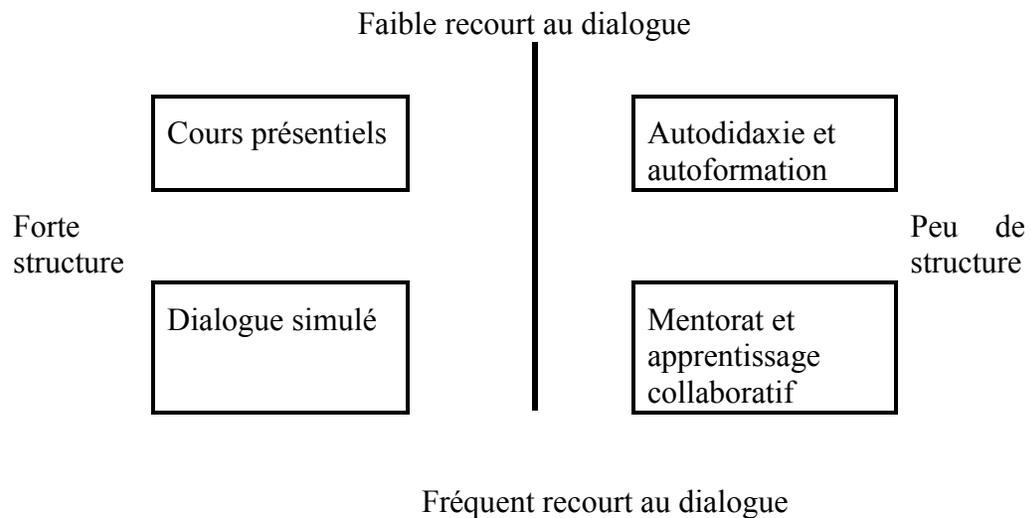


Figure 2 : La distance transactionnelle selon Bouchard (1998)

Le schéma ci-dessus montre les différents modèles de formation et fait ressortir que chaque situation a son indice de distance transactionnelle, dépendant des deux variables dialogue et structure.

L'utilisation de la technologie et particulièrement des outils asynchrones dans la formation à distance a indéniablement permis d'amoindrir les effets de la distance, qu'elle soit perçue comme géographique, temporelle ou transactionnelle (Bouchard, 1998). Toutefois, malgré tous les avantages que procurent ces outils asynchrones, sous certaines de ses formes, la formation à distance présente des caractéristiques intrinsèques qui lui confèrent un niveau relativement élevé de distance transactionnelle (Bouchard, 1998) : même dans un système mettant en œuvre le mentorat et malgré l'apport inestimable des outils technologiques de médiation asynchrones, la disponibilité des formateurs en temps réel a été identifiée par Bouchard (1998) comme une limite des formations à distance. Cette limite impose à l'apprenant des compétences d'autoformation et donc des compétences lui permettant d'apprendre à apprendre.

Au final, malgré l'apport des innovations technologiques, la distance transactionnelle de l'apprenant en FOAD exige de lui des compétences autres que celles de savoir

apprendre : il lui faut savoir mettre en œuvre des stratégies métacognitives qui impliquent à leur tour la connaissance de soi, des tâches et des stratégies d'apprentissage, ainsi que la maîtrise d'outils de planification, de régulation et d'évaluation, c'est-à-dire qu'il faut à l'apprenant des compétences d'autonomie.

1.3 L'Autonomie de l'apprenant comme condition principale d'efficacité de la FOAD

Si la distance pédagogique appelle l'utilisation de l'autonomie de l'apprenant, il faudrait donc se poser la question de savoir ce qu'est réellement l'autonomie et comment peut-elle permettre à la FOAD de s'affranchir de sa principale difficulté. C'est le sujet abordé dans cette section.

1.3.1 Définition de l'autonomie de l'apprenant

Le concept de l'autonomie est bien connu en philosophie, en sociologie et en politique. Étymologiquement parlant, le mot « autonomie » est composé des mots grecs « autos » qui signifie par soi-même et « nomos » qui signifie les lois; l'autonomie est, selon Arénilla, Gossot, Rolland et Roussel (1996), la capacité qu'a un système à régler par soi-même sa conduite selon les lois. Cette définition oppose la notion d'autonomie à celle d'hétérogénéité qui traduit la soumission de l'entité à des lois extérieures.

En éducation, Albergo et Abe-Hildenbrand (2003) définissent la pédagogie de l'autonomie comme la résultante d'un faisceau d'événements philosophiques, sociaux, économiques, technologiques qui vise à transférer sur l'apprenant une partie des rôles et des tâches jusque-là dévolus à l'enseignant.

Cette définition suggère un lien étroit entre l'autonomie et l'autoformation en général; et, en particulier avec la formation à distance selon (Guély, 2010). C'est donc tout naturellement que la question de l'autonomie devient une préoccupation centrale en FOAD.

1.3.2 Le développement de l'autonomie, une préoccupation centrale de la FOAD

Comme nous l'avons précisé tantôt, les difficultés notamment d'accès et d'effectifs pléthoriques, incitent les universités des pays en développement à trouver en la formation à distance une solution alternative aux formations présentielles.

Plus généralement, face à la complexification croissante des connaissances et des technologies, à la multiplication des disciplines nécessaires aux étudiants pour une meilleure insertion dans le monde socioprofessionnel, les universités et grandes écoles sont interpellées pour trouver des méthodes pédagogiques innovantes; il ne s'agit plus seulement de faire acquérir des connaissances aux étudiants, mais aussi et surtout de leur transmettre la curiosité et les outils d'apprentissage nécessaires à la prise en compte de nouvelles connaissances, donc de s'autoformer, tout au long de leur vie (Drouin, 2010). L'autoformation, en tant que méthode de formation, s'impose de plus en plus comme une nécessité selon Robin (2003), pour qui *« l'éducation parce qu'elle est devenue permanente constitue un défi pédagogique pour les organismes d'enseignement supérieur qui se trouveront, à terme, et pour des raisons économiques, dans l'obligation d'investir encore plus largement le champ de la formation continue, secteur qui accorde une importance primordiale à la notion d'autoformation »*.

Or, selon Bouchard (1998), en contexte d'autoformation ou de FOAD, la distance pédagogique augmente et avec elle le besoin d'autonomie de l'apprenant. Une idée partagée par d'autres auteurs. Pour Auvergne et Carrey (2004) par exemple, le glissement des fonctions de l'enseignant à celles du tuteur FOAD suppose une réflexion sur ce concept important qu'est l'autonomie de l'apprenant distant, isolé, face à un dispositif qui lui semble, la plupart du temps, nouveau et parfois techniquement complexe. Ce même souci est repris par le Collectif de Chasseneuil (2001) qui déclare qu'en FOAD, la distance et sa principale conséquence, l'isolement de l'apprenant, font de l'autonomie de l'apprenant une condition sine qua non de la réussite de ce mode d'apprentissage. Pour Linard (2001) enfin, l'utilisation d'outils technologiques de médiation asynchrones, où le guidage de l'apprenant par l'enseignant ne se fait qu'occasionnellement, constitue une exigence d'autonomie.

Le concept de l'autonomie de l'apprenant, comme le souligne la figure 3 ci-dessous, constitue non seulement une préoccupation centrale pour les responsables de la formation à distance, et quel qu'en soit la forme (Bouchard & Kalman, 1998), mais il est appelé à jouer un rôle de première importance dans tout le système d'éducation de l'enseignement supérieur.

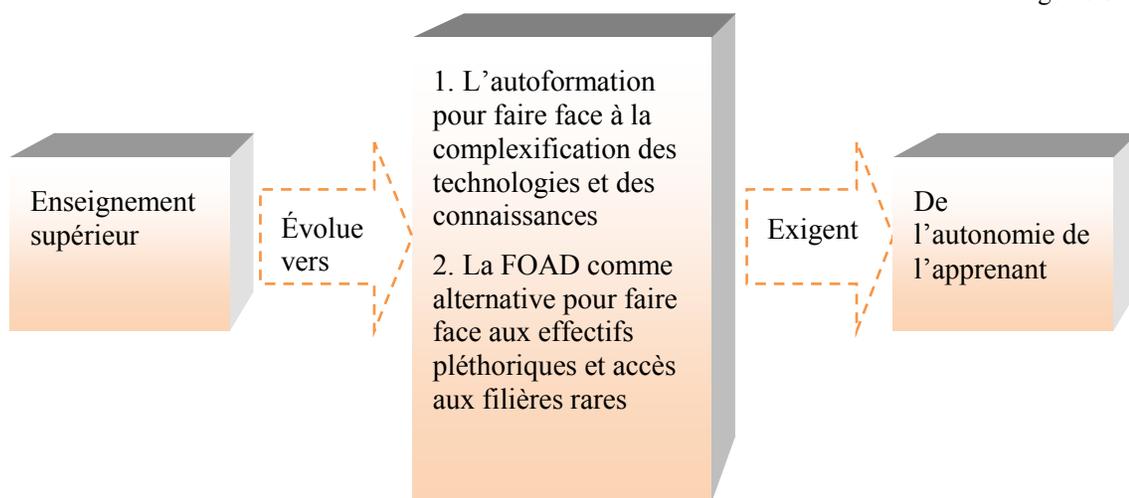


Figure 3 : Importance de l'autonomie dans l'enseignement supérieur

La figure 3 fait ressortir l'évolution progressive de l'autoformation et donc de l'autonomie de l'apprenant dans le système éducatif de l'enseignement supérieur.

Mais, qu'est-ce que l'autonomie de l'apprenant et comment pourrait-elle contribuer au développement de la FOAD? La littérature décrit l'autonomie de l'apprenant comme un concept qui a connu peu de succès et dont le parcours reste pour le moins confus. Le Moigne (1998) par exemple écrit : « *l'autonomie est une notion tellement galvaudée par les discours pédagogiques ou politiques qu'il devient indispensable de préciser la conception que l'on peut en élaborer du point de vue scientifique* ». Un constat partagé par Alberro (2003) qui précise que « *depuis une quarantaine d'années, la notion d'autonomie constitue le terreau de débats idéologiques dans le monde de l'éducation* » montrant ainsi que les difficultés qu'éprouve l'autonomie à se développer, sont loin d'être très récentes.

Selon les situations, selon les auteurs, le concept d'autonomie va être entendu tantôt comme liberté de mouvement, tantôt comme accomplissement de soi ou encore responsabilité. L'autonomie de l'apprenant est un concept qui souffre en effet, de plusieurs glissements sémantiques vers des notions voisines (Houssaye, 1999).

Si en philosophie, cette variété de perception ne constitue pas une entrave majeure, en est-il de même en éducation ou tout autre contexte privilégiant le développement et la promotion de ce concept qu'est l'autonomie? Il semble bien que non! Pour Alberro (2003), ce manque d'acceptation et de conception partagée et la passion des débats sur le concept

font de l'autonomie non seulement une notion sujette à confusion, mais nuit aussi à son développement sur le terrain éducatif.

Pour d'autres auteurs comme Kamii (2003), les difficultés de l'autonomie de l'apprenant sont surtout le fait même de l'école. Pour cet auteur en effet, il existe un décalage entre l'autonomie en tant que but de l'éducation et les buts de la plupart des éducateurs. Les méthodes pédagogiques couramment rencontrées négligeant tout de ce qu'est l'autonomie de l'apprenant.

Peu d'auteurs se sont penchés sur la façon dont s'opère le réinvestissement des acquis actuels de la recherche, pour mieux comprendre les difficultés à surmonter et les atouts à exploiter dans une perspective de promotion de l'autonomie de l'apprenant en FOAD.

1.4 Problème de recherche

Ainsi, la présente thèse ambitionne d'apporter une contribution pour combler ce déficit. Elle se propose pour cela d'analyser la pratique pédagogique de la FOAD, pour comprendre la place qu'occupe l'autonomie de l'apprenant en FOAD dans le contexte de l'enseignement supérieur africain.

L'objectif principal que nous visons à travers un tel questionnement est de mieux comprendre comment les principes de l'autonomie de l'apprenant sont mis en œuvre par les acteurs du système éducatif, afin de dégager les atouts à exploiter par la recherche et les difficultés auxquelles elle doit faire face.

Pour cela, et pour des raisons de rationaliser la démarche, il est apparu important de scinder cet objectif en trois objectifs spécifiques qui sont :

- comprendre les pratiques de l'encadrement FOAD par les tuteurs et les liens qui existeraient avec l'autonomie de l'apprenant;
- comprendre les pratiques et les intentions des concepteurs de cours FOAD et les liens potentiels avec l'autonomie de l'apprenant;
- comprendre les attentes des apprenants pour une FOAD efficace et les liens potentiels avec leur autonomie.

À travers les résultats produits de cette étude, nous ambitionnons de fournir aux chercheurs et aux éducateurs en FOAD des éléments sur le contexte d'application de l'autonomie, des atouts à exploiter et des difficultés auxquelles elle devra faire face.

Pour atteindre ces différents objectifs, nous nous sommes appuyé sur les travaux d'Albero (2003) qui privilégie la recherche de solutions concrètes pour le terrain éducatif. Selon cette auteure, cela passe par un cadre conceptuel pertinent, approprié, pour éviter les débats parfois stériles qui ont trop nui au concept d'autonomie. Ce cadre conceptuel sera ensuite utilisé pour une analyse rationnelle de la pratique de la FOAD.

Chapitre 2 : la recension des écrits sur le concept d'autonomie

Introduction

La question de l'autonomie de l'apprenant constitue un débat scientifique et sans doute technique d'un tel intérêt qu'il a été l'objet, pendant les dernières décennies, de beaucoup de débats (Albero, 2003) et de plusieurs travaux de recherche. Toutefois, malgré tout cet intérêt, il demeure un concept peu ou mal connu sur le terrain éducatif (Albero, 2003). Pourtant, les difficultés que rencontrent les FOAD pour devenir une piste alternative crédible aux formations présentiels, lui sont généralement largement imputées.

Si l'acuité des difficultés de l'enseignement supérieur des pays en développement n'est plus à démontrer, l'importance et l'urgence de trouver des solutions pour développer la FOAD et donc développer le concept de l'autonomie dont elle dépend ne souffrent d'aucun doute. Mais quel est l'état de l'art de la recherche en la matière? C'est la question à laquelle le présent chapitre veut répondre. Conscient des difficultés que la recherche éprouve à le développer, nous n'avons négligé aucune dimension des acquis actuels sur l'autonomie : ni la dimension philosophique, ni les stratégies actuelles d'actions qui lui sont consacrées.

Aussi, après une tentative de définition de l'autonomie et surtout de l'évolution dans l'histoire de cette définition, nous avons situé le sens précis que nous donnons au concept d'autonomie dans cette thèse. Puis, en nous inspirant des conclusions des travaux d'Albero (2003) d'une part et d'autre part, de Deschênes (1991), nous avons déterminé un cadre conceptuel plus soucieux d'action concrète et de développement, prenant ainsi en compte les recommandations d'Albero (2003) selon lesquelles les débats à caractère philosophique n'ont pas favorisé le développement du concept d'autonomie sur le terrain.

Dans une seconde partie, nous nous sommes attelé à faire ressortir le rapprochement entre une pédagogie de l'autonomie de l'apprenant et les théories éducatives que sont le constructivisme et le socioconstructivisme.

Enfin, nous avons présenté les spécificités de l'autonomie de l'apprenant dans un contexte de FOAD et surtout les pratiques qui y ont été développées dans une perspective de recherche de cette autonomie.

2.1 L'autonomie en éducation

Le concept de l'autonomie signifie étymologiquement, comme nous l'avons dit à la section 2.6.1, la capacité qu'a un système à régler par soi-même sa conduite selon les lois (Arénilla, Gossot, Rolland & Roussel, 1996). Qu'en disent les chercheurs en éducation?

2.1.1 L'autonomie : liberté et responsabilité de l'apprenant

Pour définir l'autonomie dans le domaine spécifique de l'éducation, appuyons-nous sur quelques exemples de définitions relevées par Rodet (2003). Ces définitions présentent l'autonomie comme : la capacité d'une entité, par exemple, un établissement ou un individu à fonctionner selon sa propre loi. Dans le domaine de l'enseignement, la notion d'autonomie peut-être vue comme une indépendance relative, une liberté partielle accordée à un établissement d'enseignement par l'éducation nationale.

L'autonomie concédée à l'apprenant revient à dire que celui-ci doit définir son projet de formation, ses propres méthodes et apprendre à s'autoévaluer. Et, selon le degré d'autonomie, c'est-à-dire de droit et de libertés accordées à l'apprenant dans la définition de ses méthodes d'apprentissage, elle est une caractéristique très discriminante des méthodes pédagogiques employées.

Notons avec Rodet (2003), à partir de l'analyse de ces définitions, quelques caractéristiques fortes qui se dégagent du concept d'autonomie :

La première définition suggère que l'apprenant autonome décide librement de ses règles de fonctionnement et l'exerce dans les limites des moyens dont il dispose ou plus exactement dans les limites de sa capacité à les suivre. De la deuxième définition, il ressort que la notion d'autonomie fait intervenir une entité locale et une autre globale, fondatrice des droits accordés à la première. L'autonomie de l'établissement doit être considérée par rapport à l'éducation nationale. On pourrait alors en déduire qu'en éducation, l'autonomie est un droit et une liberté relative, relative parce que l'apprenant construit son autonomie par interaction avec l'enseignant (Rodet, 2003).

La troisième définition soutient que l'autonomie en pédagogie est une caractéristique des méthodes d'apprentissage, c'est-à-dire que l'importance accordée à l'autonomie définit le type de processus d'apprentissage. Ainsi, en éducation, l'autonomie ne se construit pas

de manière unilatérale par revendication comme en politique, par exemple; c'est le cadre pédagogique qui lui donne sa place et les instruments nécessaires à sa construction.

Dans le tableau 2 que nous proposons ci-dessous, nous récapitulons les termes qui caractérisent l'autonomie de l'apprenant.

Tableau 2 : caractéristiques, mots et phrases clés de l'autonomie de l'apprenant (Rodet, 2003)

Caractéristiques de l'autonomie	Mots et phrases clés
En pédagogie, l'importance accordée à l'autonomie de l'apprenant définit les méthodes d'apprentissage.	Importance accordée à l'autonomie
L'autonomie de l'apprenant est un droit et une liberté relative.	Droit et liberté de l'apprenant
L'apprenant décide librement de ses règles de fonctionnement.	Liberté de choix dans le fonctionnement de l'apprenant
La notion d'autonomie implique la coexistence de deux entités : une entité locale et une entité globale fondatrice des droits de la première.	Coexistence de deux entités : une globale et l'autre locale dépendant de la première
L'apprenant exerce les règles de fonctionnement qu'il a librement choisies dans les limites de sa capacité à le faire.	Capacité à suivre le fonctionnement choisi par l'apprenant

Selon les situations, le concept d'autonomie va être entendu tantôt comme liberté de mouvement, tantôt comme accomplissement de soi ou encore responsabilité en fonction de l'importance que chacun accorde à l'un ou plusieurs mots ou phrases clés du tableau 2; ce qui en fait un concept sujet à un glissement sémantique compréhensible vers d'autres notions voisines (Houssaye, 1999).

Si en philosophie cette variété de conception ne constitue pas une entrave importante, en est-il de même dans une recherche en éducation privilégiant une stratégie d'action et de développement?

2.1.2 Trois générations de théories sur l'autonomie

Le manque d'acceptation partagée et la passion suscitée par les débats sur le concept font de l'autonomie un concept sujet à confusion. Cependant trois grandes étapes se dégagent de son évolution, correspondant chacune à une théorie particulière (Dieumegard, 2004).

Le premier ensemble de théories, défendu par des auteurs comme Moore (1973), perçoit l'autonomie comme une caractéristique du dispositif : ces théories opposent l'autonomie de l'apprenant à son interaction avec autrui. Le processus d'apprentissage se réalise dans un face à face apprenant et ressources éducatives et en dehors de toute interaction avec et les enseignants et les apprenants (Dieumegard, 2004). C'est dans la logique de cette théorie que Holec (1981) estime qu'un apprenant autonome doit prendre en charge l'ensemble des tâches de son processus d'apprentissage : de la définition, à sa gestion, son évaluation et sa réalisation. Un ensemble de compétences qui exige de lui une culture et une méthode d'apprentissage en plus de celle qu'il doit avoir dans le domaine cible de sa formation. La quête de la culture d'apprentissage peut faire l'objet d'une formation avant ou pendant la formation principale sans empiéter ou se substituer à l'apprentissage. Ces théories ont été peu couronnées de succès, ce qui va engendrer la marche vers une seconde génération.

Pour les concepteurs du second ensemble de théories, l'autonomie est issue d'une disposition plus ou moins stable de l'apprenant. En clair, l'autonomie est un pré-requis exigé de l'apprenant en même temps qu'un objectif (Dieumegard, 2004). En somme, ces théories font une injonction à l'apprenant de faire preuve d'autonomie; et, s'il lui arrivait d'échouer, alors on en conclut qu'il n'a pas été autonome. Parmi les figures de proue de cette conception de l'autonomie, citons certains auteurs de l'apprentissage autodirigé que sont Carré, Moisan et Poisson (1997).

Cette deuxième génération de théories se distingue par une conception de l'apprentissage avec trois niveaux : le niveau psychologique défini par la motivation et les habiletés métacognitives de l'apprenant; un niveau pédagogique et un autre sociologique. Le niveau de contrôle psychologique prévaut sur les autres.

Or l'autonomie exige de l'apprenant des capacités telles la prise en charge de son propre apprentissage; des capacités qui sont difficilement accessibles naturellement, mais

plutôt de manière formelle (Linard, 2003). Des difficultés que l'ensemble de théories de la troisième génération va tenter de corriger.

Le troisième ensemble de théories sur l'autonomie défend, quant à lui, une construction sociale de l'autonomie dans un système composé des apprenants et des éducateurs. Ces théories rejoignent ainsi le socioconstructivisme de Vygotsky, selon lequel l'apprentissage est indissolublement individuel et social : l'apprenant doit intérioriser les règles sociales en interaction avec son environnement social (Vygotsky, 1978).

Ces trois ensembles de théories se distinguent par le rôle de l'enseignant dans le processus de quête d'autonomie de l'apprenant. Dans le premier ensemble, l'enseignant est absent non seulement dans la quête de l'autonomie, mais dans le processus d'apprentissage tout entier. Le second ensemble de théories remet en cause cette absence, mais seulement dans le processus d'apprentissage; l'enseignant n'est aucunement responsable dans le besoin d'autonomie de l'apprenant. Le troisième ensemble de théories se distingue, voire s'oppose aux deux premiers : il se distingue en ce sens qu'il introduit la dimension sociale de la construction de l'autonomie et s'oppose aux deux premiers ensembles de théories parce que dans cette dimension sociale, l'enseignant prend une place importante : celle de l'entité globale qui donne le droit, mais aussi encadre l'apprenant à assumer sa responsabilité d'acteur autonome.

Cette façon de voir l'autonomie n'est pas en soi une nouveauté; des auteurs comme Albergo (2003) le suggèrent, même si c'est d'une façon différente, qu'en pédagogie, l'importance accordée à l'autonomie de l'apprenant définit les méthodes d'apprentissage. Cette phrase sous-entend que la construction de l'autonomie de l'apprenant est prise en compte par une pédagogie appropriée; nous jugeons important de noter explicitement ceci : « l'autonomie doit être encouragée et favorisée par l'enseignant ». L'enseignant représente ici tout l'environnement d'éducation dont il cumule les responsabilités, notamment en matière d'autonomie.

Notre travail s'inscrit dans la logique de ce troisième ensemble de théories parce que correspondant aux acquis les plus actuels de la recherche en matière d'autonomie. Le choix de ce troisième ensemble de théories pourrait se justifier par une autre raison : ses similitudes avec les théories éducatives que sont le constructivisme et le

socioconstructivisme. L'objectif de la section suivante est de faire ce rapprochement entre l'autonomie et ces théories éducatives.

2.2 L'autonomie et les théories éducatives

Les sous-sections qui suivent proposent un lien entre les deux théories d'apprentissage, le constructivisme et le socioconstructivisme selon Kamii (2003).

2.2.1 Lien entre l'autonomie de l'apprenant et le constructivisme de Piaget vu par Kamii (2003)

L'autonomie est selon Piaget (1932) le but de l'éducation. Mais comme le sens du concept d'autonomie varie en fonction des finalités et des contextes, il va falloir prolonger cette assertion de Piaget par deux questionnements : la représentation de l'autonomie pour Piaget et la signification qu'il donne à « l'autonomie est le but de l'éducation ».

Selon Kamii (2003), l'autonomie, dans la théorie piagétienne, veut dire la capacité de se gouverner soi-même aussi bien au plan moral qu'au plan intellectuel. Une personne moralement autonome est celle qui défend une valeur morale sans se laisser influencer ni par la récompense, ni par la punition. Kamii, rapportant une expérience menée par Piaget, nous propose un exemple qui nous éclairera plus encore. À des enfants à qui on demandait s'il est plus grave de mentir à des enfants ou à des adultes, ils dirent qu'il leur semblait plus grave de mentir à des adultes. Pour expliquer leur choix, les enfants soutinrent que les adultes sont plus susceptibles de s'apercevoir qu'on leur ment. Il s'agit là d'une attitude d'enfants non autonomes.

Des enfants plus grands auxquels la même question a été posée tendaient à répondre qu'il est quelques fois nécessaire de mentir à des adultes, mais qu'il est moche de mentir à des enfants. Ces enfants démontrent ainsi leur autonomie. À la question de savoir comment un enfant devient autonome, Piaget soutient que les adultes aggravent le manque naturel d'autonomie des enfants en recourant à des récompenses ou à des punitions alors qu'ils stimulent l'autonomie en recourant à des échanges francs. Lorsqu'un enfant ment, l'adulte peut, par exemple, le punir en le privant de dessert, il peut aussi lui demander de rejoindre sa chambre et revenir faire une proposition sur ce qu'il aurait dû faire.

En définitive, conclut Kamii (2003), s'agissant de l'acquisition des valeurs morales, les théories constructivistes de Piaget diffèrent des théories traditionnelles. Selon Piaget,

l'enfant construit les valeurs morales de l'intérieur à travers ses interactions avec d'autres personnes proches et importantes pour lui au lieu de se les voir imposées par l'extérieur.

Le second domaine d'autonomie qui influence l'éducation, selon la théorie piagétienne, est l'autonomie intellectuelle. Pour comprendre l'autonomie intellectuelle dans la vision de Piaget, l'exemple de Copernic que nous propose Kamii (2003) nous semble bien inspiré. Copernic annonça la position centrale du soleil à un moment où tout le monde croyait que c'est le soleil qui tourne autour de la terre. Malgré les menaces, Copernic resta suffisamment autonome pour rester convaincu de la véracité de son idée. Une personne intellectuellement non autonome croit tout ce qu'on lui dit, même les informations les plus illogiques, sans se poser des questions.

S'agissant de l'autonomie en tant que but de l'éducation dans la théorie piagétienne, il existe un décalage important entre l'autonomie en tant que but de l'éducation et les pratiques éducatives aujourd'hui (Kamii, 2003). Les pratiques éducatives actuelles donnent trop d'importance à la mémorisation et utilisent également les punitions et les récompenses qui stimulent tout sauf l'autonomie morale. Toutefois, certaines activités éducatives comme apprendre à écrire et à lire, à lire une carte constituent des apprentissages stimulant l'autonomie de l'apprenant. Or, malheureusement, fait remarquer Kamii, la plupart des enseignants n'ont jamais entendu parler d'autonomie et font usage de pratiques contre-indiquées comme moyen de motivation de l'apprentissage sans savoir qu'ils en éloignent les enfants.

2.2.2 Lien entre l'autonomie de l'apprenant et le socioconstructivisme de Vygotsky vu par Kamii (2003)

La théorie de l'apprentissage développée par Vygotsky (1997) cité par Kamii (2003) repose sur le principe qui veut que l'apprentissage précède le développement. L'auteur révèle que les conduites supérieures humaines, c'est-à-dire le développement, émergent de l'intériorisation des construits et des procédures élaborées socialement, c'est-à-dire de l'apprentissage. Cette intériorisation procède de la différenciation progressive des fonctions psychiques intellectuelles.

En rapport avec l'apprentissage, Vygotsky (1997) introduit une des idées fortes de sa théorie : l'étayage. L'apprentissage précède le développement, la notion d'étayage

indiquant le fait que l'individu apprend avec l'aide d'autrui. La notion d'apprentissage employée ici suppose un parcours entre deux stades de développement de l'apprenant : un stade de développement de départ où l'individu ne peut faire face seul à un problème et un autre stade de développement où l'individu peut résoudre seul le problème. Entre les deux, il bénéficie de l'appui de l'enseignant. Vygotsky introduit alors la notion de zone proximale de développement [ZPD] qui est l'intersection entre les zones de développement où l'apprenant ne peut résoudre seul un problème donné et les zones où il peut résoudre le même problème avec l'aide d'autrui. Pour résumer, retenons que le processus apprentissage et développement part d'un stade de développement (ZPD).

L'autonomie prend deux significations dans la théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1997). Une de ces significations est relevée par Kamii (2003). L'auteur écrit en effet que c'est la dynamique entre inter et intrapsychique qui permet de construire l'autonomie de l'apprenant selon la théorie socioconstructiviste ; le concept d'autonomie est associé, dans ce cas, à celui de développement. La seconde signification que la théorie de Vygotsky donne au concept d'autonomie est rapportée par Caetano-Rousselot (2005) : cet auteur défend un concept d'autonomie lié à la liberté pour l'apprenant de réaliser ses propres expériences à partir de celles proposées par l'enseignant ; on note qu'ici le concept d'autonomie se confond à celui d'apprentissage défendu par Vygotsky.

Nous terminons cette tentative de description du concept d'autonomie en précisant quelques confusions à éviter.

2.3 Quelques éléments de recadrage de la notion d'autonomie

À la lecture de la perception de l'autonomie de l'apprenant par les théories constructiviste et socioconstructiviste développée précédemment, la question se pose de savoir si pour l'éducation l'autonomie est un but, un moyen ou les deux à la fois. C'est le souci abordé ci-dessous.

2.3.1 Doit-on parler d'autonomie ou autonomisation de l'apprenant?

Voir l'autonomie comme une finalité de l'éducation apparaît sous l'opposition entre praxis et poiesis selon Klimczyk (1999).

La poiesis est selon l'auteur, une action qui vise une production; de ce fait la poiesis prend fin dès que le produit est obtenu. Peut-on considérer l'autonomie comme une poiesis, c'est-à-dire un état que l'apprenant peut atteindre définitivement?

La praxis signifie étymologiquement action (Imbert 1996). Mais Klimczyk (1999) précise qu'une action est dite praxis si elle n'a d'autre fin qu'elle-même; il n'y a pas d'objet à fabriquer.

Selon Meirieu (1987), apprendre, c'est toujours prendre de l'information dans son environnement en fonction d'un projet personnel. Le concept d'autonomie est une indépendance relative, et on devrait, souligne Klimczyk (1999), parler plutôt de processus d'autonomisation que d'autonomie de l'apprenant.

L'autonomie comme but de l'éducation doit être perçue comme une praxis, une spirale sans fin, la spirale : développement (ZPD)/apprentissage en autonomie, apprentissage en autonomie/développement.

Le lien qui est fait entre autonomie et apprentissage d'une part, et entre autonomie et développement d'autre part, ne constitue qu'un idéal; en réalité, la question de savoir si l'apprentissage qui est mis en jeu mène réellement à l'autonomie se pose.

2.3.2 Distinguer autonomie et hétéronomie

Dans son étude intitulée « Le développement de l'autonomie et l'enseignement/apprentissage de l'arithmétique », Kamii (2003) montre que l'intersection entre l'autonomie en tant que but de l'éducation et les buts de la plupart des éducateurs est non seulement mince mais fortuite. Car, poursuit l'auteure, le concept d'autonomie est utilisé de façon abusive quand il n'est pas tout simplement ignoré de la plupart des enseignants.

De fait, les systèmes éducatifs actuels font trop de place à la mémorisation au détriment de la compréhension. Comment l'apprenant peut-il exercer son autonomie dans un tel contexte? En réalité, les éducateurs forment inconsciemment des apprenants hétéronomes.

Le tableau 3 qui suit propose en synthèse un comparatif de la signification de l'apprentissage selon la théorie de Vygotsky par rapport à la théorie d'autonomisation et dégage l'écart avec la pratique éducative courante.

Tableau 3 : Éléments comparatifs de l'apprentissage selon les théories vygotskyenne et de l'autonomie et les pratiques courantes

Théorie/pratique	Situation de l'apprenant avant l'apprentissage	Processus d'apprentissage	Aboutissement de l'apprentissage
Théorie vygotskyenne	Zone proximale de développement (ZPD)	Apprentissage avec autrui Apprenant acteur	Niveau de développement atteint
Théorie de l'autonomisation de l'apprenant	ZPD et compétence à prendre en charge une partie de son apprentissage	Apprentissage avec autrui, et apprentissage de l'apprendre Apprenant acteur	Niveau de développement atteint et compétence à prendre en charge une partie de son apprentissage
Pratiques éducatives courantes	Niveau de connaissance mémorisée de départ	Apprentissage avec autrui	Apprenant hétéronome, connaissance mémorisée

S'il existe un lien étroit entre les concepts d'apprentissage et de développement d'une part et le processus d'autonomisation de l'apprenant d'autre part, le tableau 3 montre que les pratiques éducatives courantes restent largement en déphasage avec ces théories (Kamii, 2003).

En définitive, il est important de noter que tout apprentissage ne conduit pas forcément à l'autonomie. D'ailleurs, la plupart des apprentissages conduisent à des résultats totalement opposés. Il ne faut donc pas confondre apprentissage et autonomisation. Des conditions et des stratégies s'imposent pour un apprentissage favorisant l'autonomie de l'apprenant. La section qui suit présente quelques contributions relatives au concept d'autonomie de l'apprenant en FOAD notamment.

2.4 Les spécificités de l'autonomie de l'apprenant en FOAD

De prime abord, situons le concept d'autonomie par rapport aux théories d'apprentissage comme le constructivisme et le socioconstructivisme.

2.4.1 L'autonomie de l'apprenant en FOAD : une approche d'abord constructiviste et socioconstructiviste

Pendant longtemps, les éducateurs ont conçu la formation à distance dans une perspective d'interaction entre l'apprenant et l'enseignant et en considérant que le premier devait réagir par rapport à un stimuli placé dans l'environnement d'apprentissage par le second, selon Bouchard et Kalman (1998). Pour ces auteurs, les difficultés des apprenants en général et plus précisément les échecs et abandons scolaires qu'ont enregistrés les programmes de formations FOAD ont été attribués à cette démarche pédagogique.

La solution proposée par la recherche en éducation convergera vers une nouvelle approche défendant un apprentissage en autonomie, dans lequel l'apprenant occupe une place centrale (Thanasoulas, 2000). L'importance accordée à l'apprenant dans son processus d'apprentissage rapproche le concept de l'autonomie des théories d'apprentissage que sont le constructivisme et le socioconstructivisme. Le point commun partagé par le concept d'autonomie et ces deux théories se situe à deux niveaux : cette place centrale d'acteur que doit occuper l'apprenant dans son processus d'apprentissage, et l'importance que ces théories accordent au rôle de l'environnement social en tant que ressource dans cette appropriation. Ce qui revient à dire dans un cas comme dans l'autre, c'est l'apprenant qui gère son apprentissage.

S'il s'avère difficile d'établir entre ces deux concepts, vu leur complexité, la nature et les liens exacts qui peuvent exister entre eux, il est par contre possible de dire que les concepts d'autonomie de l'apprenant et les théories constructiviste et socioconstructiviste se recoupent au moins en un point : faire de l'apprenant l'acteur principal de son processus d'apprentissage dans une perspective de favoriser son acquisition des connaissances.

Toutefois, il est important de noter qu'au-delà de cette convergence de vue sur l'apprentissage, entre le concept d'autonomie de l'apprenant d'une part et ces deux théories constructiviste et socioconstructiviste d'autre part, le concept de l'autonomie de l'apprenant met un accent particulier sur l'apprendre à apprendre. Cette conception de l'apprentissage, même si elle ne constitue pas une divergence entre l'autonomie et ces deux théories, mérite d'être soulignée comme une particularité de l'autonomie : le volet de l'apprentissage de l'apprendre est tout aussi important que l'apprentissage du savoir.

À propos du concept d'autonomie, le fait qu'il revienne à l'apprenant de gérer son apprentissage est diversement exploité par les éducateurs selon Thanasoulas (2000) citant Benson et Voller (1997); là-dessus, certains éducateurs vont jusqu'à déduire que cela signifierait que l'apprentissage devrait donc se faire de façon solitaire.

En tout état de cause, la question de savoir ce qu'est l'autonomie de l'apprenant constitue un préalable très important pour toute entreprise visant son développement. Dans le contexte spécifique de la FOAD, deux propositions, l'une de Deschênes (1991) et l'autre d'Albero (2003), constituent une référence en la matière et serviront dans la construction du modèle d'autonomie qui va ponctuer cette recension des écrits.

2.4.2 L'autonomie de l'apprenant en FOAD selon Deschênes (1991)

Deschênes (1991) définit un apprenant autonome en FOAD comme une personne qui se positionne en tant qu'actrice dans la gestion de son activité d'apprentissage. Cela exige d'elle la mise en place de stratégies métacognitives qui impliquent à leur tour la connaissance de soi, des tâches et des stratégies d'apprentissage; ainsi que la maîtrise d'outils de planification, de régulation et d'évaluation.

Parcourons avec Deschênes (1991) la description détaillée de ces connaissances.

D'abord la connaissance de soi : l'apprenant doit s'interroger sur ses propres attitudes, c'est-à-dire son intérêt, sa motivation, ses forces et faiblesses. La connaissance des tâches dans leur rapport à la méthode mise en jeu pour l'apprentissage à savoir la mémorisation, la compréhension, la résolution de problèmes; alors que la connaissance des stratégies répond à la préoccupation de quand, comment et pourquoi utiliser chaque méthode d'apprentissage.

La planification exige de l'apprenant une capacité de programmation et d'organisation. Cette programmation se fait en fonction des buts d'apprentissage définis, des contraintes de la tâche, des caractéristiques de l'environnement, des stratégies disponibles.

La régulation est l'activité d'introspection de l'apprenant; la régulation repose sur des outils d'identification, d'interprétation et de traitement des expériences métacognitives afin

de mettre au jour les problèmes rencontrés au cours de son apprentissage et, finalement, d'apporter les corrections qui s'imposent.

L'évaluation est un instrument qui permet de déterminer l'écart entre le résultat atteint et celui attendu des objectifs de départ; l'évaluation permet également d'examiner l'efficacité des méthodes employées.

Le tableau 4 propose une synthèse des caractéristiques de l'autonomie selon Deschênes, dans un contexte de formation à distance.

Ce tableau présente l'intérêt de prendre en compte certaines conclusions fortes de Linard (2003). Pour cette auteure en effet, l'autonomie de l'apprenant doit être perçue à deux niveaux. Un niveau élémentaire de réflexes et d'automatismes d'autorégulations fonctionnelles, comme prendre des notes, permettant à tout système de se maintenir ou de conserver par ses propres moyens son identité et ses activités. Un second niveau, le niveau supérieur, basé sur la réflexion où la conduite du système obéit à une conduite intentionnelle, une liberté de choix en fonction de ses valeurs propres : par exemple, choisir sa stratégie cognitive.

Réduire le concept d'autonomie à sa dimension la plus simple, c'est-à-dire en le considérant uniquement comme une activité réflexe, est une des principales causes des difficultés des auteurs et des acteurs de l'éducation à parvenir à une acception partagée et consensuelle de la notion de l'autonomie.

Tableau 4 : Les compétences que nécessite un apprentissage en autonomie selon Deschênes (1991)

Connaissances que l'apprenant doit avoir	Sur sa personne	En général En tant qu'apprenant : attitude, intérêt, motivation, Perception de ses capacités : forces, faiblesses, Identification de ses processus cognitifs.
	Sur les tâches	Caractéristiques des tâches : Activités de cognition : mémorisation, compréhension, résolutions de problèmes, Situation de réalisation, Processus cognitifs que les tâches supposent.
	Sur les stratégies	Deux types de stratégies : Cognitives (pour atteindre le tout cognitif), Métacognitives (pour contrôler la tâche cognitive). Quand, comment et pourquoi utiliser une stratégie : Utilité, efficacité, Combinaison synergique des stratégies.
Les habiletés de l'apprenant	Planifier	Analyser les buts poursuivis, les exigences de la tâche cognitive, les stratégies disponibles, les étapes de réalisation, les caractéristiques de l'environnement. Se projeter dans le futur, Sélectionner ses stratégies, Mettre en ordre les étapes de réalisation.
	Réguler	Superviser le déroulement de la tâche cognitive. Ajuster la démarche d'apprentissage. Identifier, interpréter et traiter les expériences métacognitives. Mettre en place les ajustements.
	Évaluer	Vérifier si les buts sont atteints. Évaluer les processus, les stratégies et la planification. Structurer mentalement les stratégies et les habiletés.

Ce tableau suggère une étroite relation entre le concept de l'autonomie et celui de la métacognition; les connaissances sur les stratégies cognitives et métacognitives, de planification et de régulation qu'il met en jeu l'attestent.

Ce qui montre bien que l'autonomie en éducation est intimement liée à la métacognition, la voie principale permettant à l'apprenant d'exercer son autonomie (Rodet, 2003).

Mais la FOAD a des spécificités qui la distinguent des formes classiques de formation; c'est une formation qualifiée de distancielle par opposition aux formations présentes avec des conséquences que l'utilisation des outils technologiques de médiation et de médiatisation comme les services de l'Internet, le courriel, le chat... tente de combler.

Ces outils technologiques sont souvent nouveaux et complexes; leur utilisation exige donc des compétences que l'apprenant n'a souvent pas (Linard, 2003), encore moins un apprenant africain au sud du Sahara dont l'accès à la technologie est limité (ADEA, 2004).

Or, dans sa présentation sur la formation à distance, Deschênes (1991) met un accent particulier sur les aspects du processus d'apprentissage sur lesquels l'autonomie de l'apprenant peut s'exercer, mais évoque peu les facteurs liés à l'environnement technologique, qui constituent pourtant une des spécificités de la FOAD (Albero, 2003). Pour prendre en compte les facteurs liés à la technologie dans la formation à distance nous avons ciblé des travaux plus récents et notamment ceux proposés par Albero sur l'autonomie et l'autoformation.

2.4.3 L'autonomie de l'apprenant FOAD selon Albero (2003)

Si les travaux d'Albero (2003) équilibrent la description du concept de l'autonomie en prenant en compte l'aspect technologique dans lequel elle se pratique, ils se proposent aussi d'éviter les débats idéologiques qui freinent le développement du concept d'autonomie. Aussi, Albero opte-t-elle pour une stratégie d'action, c'est-à-dire une recherche qui vise une contribution au développement de l'autonomie sur le terrain de la pratique pédagogique.

2.4.3.1 De la nécessité d'un cadre conceptuel pour une stratégie d'action

L'option d'une stratégie d'action exige un cadre conceptuel approprié, privilégiant l'action, celui que propose Albero (2003) constitue un effort de caractérisation globale et systémique. La principale question sur laquelle se fonde ce cadre conceptuel est la suivante : quelle place le projet ingénierique et pédagogique accorde-t-il à la notion d'autonomie, et quel projet politique et social vient-il servir? De façon concrète, cette auteure lie les notions d'autonomie et d'autoformation au projet politique et social qui les sous-tend.

Les réponses de l'auteure à cette question sont résumées dans le tableau 5 qui suit; dans ce tableau, la définition de la notion d'autonomie est mise en rapport avec le projet politique et social du contexte.

Tableau 5 : Interrelations entre délimitations des notions, finalités des dispositifs et modalités de l'interaction institutionnelle Albero (2003)

Degré d'implication dans l'éducabilité des apprenants	Finalité des dispositifs	Délimitation de la notion d'autonomie
Lié au projet politique	Lié au projet social	Lié au projet ingénierique
Contribuer au développement des personnes comme point d'appui pour la vie et le renouvellement d'un système à finalité démocratique	Participer à l'éducation individuelle et collective et répondre aux besoins de formation quels qu'ils soient	Autonomie comme accession à l'émancipation existentielle et sociale
Augmenter l'accès aux moyens de la formation comme système permettant de rétablir une justice sociale	Permettre aux personnes de compléter ou de continuer leur formation tout au long de leur vie	Autonomie comme ensemble de compétences à acquérir dans la gestion des apprentissages
Diversifier l'accès à l'offre de formation pour aider la population à rester productive sur le marché du travail	Aider à l'actualisation des connaissances et des savoir-faire tout au long de la vie active	Autonomie comme moyen de continuer à apprendre quelle que soit l'offre
Diversifier les réponses de formation pour rester concurrentiel sur le marché de l'offre de formation	Répondre de manière optimale à la demande de formation	Autonomie comme condition de réussite de la formation
Proposer des modalités de formation novatrices pour stimuler la demande	Susciter des besoins de formation qui n'avaient pas été conscientisés par les individus et les organisations	Autonomie comme moyen de formation

Le tableau 5 pris horizontalement signifie que le concept d'autonomie doit être entendu de façon variable selon le projet social et politique, autrement dit que le projet politique, la finalité sociale du dispositif et la notion d'autonomie de l'apprenant sont liés; c'est donc dire que le concept de l'autonomie varie en sens, en fonction de ces éléments.

Dans une lecture verticale du haut vers le bas, les institutions mises en jeu accordent plus d'importance au profit qu'à l'action sociale.

En conséquence, les divergences d'acception et de conception sur la question de l'autonomie qui divisent les auteurs pourraient être aplanies en spécifiant le projet politique ou social visé. Par exemple, selon le projet politique et social, l'autonomie sera perçue comme un moyen de formation, pour un projet politique consistant à proposer des modalités de formation novatrices, pour stimuler ou restimuler la demande (dernière ligne du tableau 5), ou comme un ensemble de compétences à acquérir dans la gestion des apprentissages pour un projet politique visant à augmenter l'accès aux moyens de la formation comme système permettant de rétablir une justice sociale (ligne 2 du tableau 5).

2.4.3.2 Les principaux aspects sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie selon Albero (2003)

S'il s'avère important, dans une stratégie d'action, de préciser le projet politique et social, il ressort, selon les travaux d'Albero (2003), qu'il est tout aussi important de considérer la notion d'autonomie selon les aspects de l'apprentissage où l'apprenant peut exercer son autonomie.

Albero (2003) propose sept domaines suivants où l'apprenant peut exercer son autonomie; chaque domaine est lié à des compétences nécessaires (CF annexe 1):

1. technique : maîtriser les technologies et savoir s'adapter face à la diversité des outils et supports;
2. informationnel : savoir chercher l'information nécessaire et utiliser les outils de recherche documentaire;
3. méthodologique : savoir organiser son travail en fonction des objectifs et échéances fixés;
4. social : savoir solliciter et utiliser son environnement social en cas de besoin;
5. cognitif : savoir repérer et organiser les éléments nécessaires pour la compréhension d'un processus;
6. métacognitif : être capable de mener une activité réflexive sur les modalités d'apprentissage choisies;
7. Psychoaffectif : être capable de réguler ses émotions lors des échanges et réalisation de tâches.

La considération des ces sept « Domaine d'application » montre qu'en matière d'autonomie, le discours des éducateurs englobe des préoccupations extrêmement variées, puisque les stratégies d'action à mettre en œuvre par les éducateurs sont différentes d'un domaine à l'autre. Les tâches pédagogiques nécessaires, pour soutenir l'apprenant au plan technique par exemple, sont différentes de celles à mettre en place pour l'aider à maîtriser la recherche d'informations. Ce souci d'action ne doit toutefois pas nous faire perdre de vue la contribution de chercheurs comme Deschênes (1991).

2.4.4 Éléments comparatifs des travaux de Deschenes (1991) et d'Albero (2003)

Les caractéristiques attribuées à l'autonomie de l'apprenant par Albero (2003) peuvent être comparées à celles proposées par les travaux de Deschênes (1991). Les travaux des deux auteurs visent à caractériser l'autonomie selon les compétences qu'elle exige de l'apprenant; ces compétences sont classées en fonction des domaines d'application, par exemple technique, social, etc.

Selon les études de Deschênes (1991), les plus anciennes, les domaines d'application de l'autonomie sont essentiellement métacognitifs, plus les aspects relatifs à la personne, par exemple ses attitudes, sa motivation.

De l'autre côté, Albero (2003), en plus de prendre en compte le domaine métacognitif, offre de prendre en compte l'aspect des outils technologiques, presque totalement absents dans les prescriptions de Deschênes (1991). Toutefois, les caractéristiques proposées par Deschênes offrent un avantage comparatif, celui de prendre en compte la connaissance de l'apprenant sur sa propre personne.

La comparaison des travaux des deux auteurs présente de grandes similitudes au niveau des aspects sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie, mais aussi des différences; ce qui nous incite à proposer un nouvel ensemble d'aspects, un ensemble construit par intégration des aspects proposés par les deux auteurs et qui se définit comme suit :

Les aspects relatifs à la métacognition :

- les tâches,
- les stratégies,

- la planification,
- la régulation,
- les évaluations,
- les connaissances sur la personne.

Les aspects technologiques et de travail de groupe :

- technique,
- informationnel,
- social.

À ce stade de notre développement, nous devons retenir, en nous inscrivant dans l'approche d'Albero (2003), que la notion d'autonomie de l'apprenant varie en fonction des projets politique et social du cadre dans lequel nous évoluons.

Ensuite, dans une approche d'action, l'autonomie se définit comme des compétences nécessaires à l'apprenant en FOAD, des compétences classées en fonction des domaines où elles peuvent s'appliquer : par exemple, les domaines relatifs à la métacognition, à la technologie, à la personne et au social.

Cette importance accordée par Albero (2003) au projet politique nous amène à rappeler notre contexte d'étude qui est l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest, un contexte où les enjeux politiques et sociaux des FOAD, plus qu'un pis-aller, visent à faire de ce mode de formation, une alternative des formations présentiellelles actuelles, à l'effet de juguler les difficultés, voire la crise que connaît ce domaine éducatif dans ces régions (ADEA, 2004).

2.4.5 Les pratiques pédagogiques des FOAD et l'autonomie

Les FOAD se distinguent des formations présentiellelles par le décalage qu'elles impliquent entre l'enseignement et l'apprentissage dans l'espace et/ou dans le temps (Rodet, 2003); de ce fait, une planification rigoureuse du déroulement de la formation s'impose. Ce besoin de rigueur a abouti selon Quintin (2005) à :

- une systématisation de la conception des situations ou activités d'apprentissage d'une part,

- la généralisation de systèmes ou d'activités d'encadrement chargés d'organiser la formation, de suivre et appuyer l'apprenant à distance.

Les activités d'apprentissage sont constituées, selon Gagné, Bégin, Laferrière, Léveillé et Provencher (2001), d'exercices, de devoirs, de situations-problèmes ou autres travaux planifiés dès la conception d'un cours pour favoriser sa compréhension et son assimilation par l'apprenant. Une situation-problème est une situation d'apprentissage organisée autour d'un défi ou d'un obstacle à franchir par l'apprenant. L'apprenant devient alors acteur dans son processus d'apprentissage. L'enseignant est sollicité en fonction des besoins de l'apprenant. (Rodet, 2003)

Les activités d'encadrement sont, selon les mêmes auteurs, des activités de communication et d'échanges entre les apprenants, entre les apprenants et les tuteurs; elles visent à aider les apprenants à atteindre les objectifs du cours. Elles regroupent des activités telles le tutorat et le groupe d'apprentissage. Elles sont, selon Rodet (2003), généralement considérées comme la clé de la réussite des FOAD.

Ces activités sont utilisées par les FOAD pour favoriser directement les trois aspects sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie, à savoir les interactions de l'apprenant avec ses pairs et les tuteurs en charge du cours, d'une part et d'autre part, le contenu et la structure du cours (Deschênes, 1991).

2.4.5.1 Les activités d'encadrement des apprenants en FOAD favorisant l'autonomie de l'apprenant

L'interaction est vitale pour un apprentissage en autonomie. Toutefois, la nécessité de l'interaction de l'apprenant avec son environnement social doit être perçue dans des limites raisonnables, pour ne pas tomber dans des excès qui peuvent conduire à l'hétéronomie, qui est le contraire de l'autonomie. Pour Kamii (2003), une personne hétéronome agit le plus souvent sous l'influence de la sanction d'un supérieur. Il s'agit là d'un point sur lequel il convient d'insister : la sollicitation fréquente de personnes-ressources ne peut être admise comme un indicateur d'autonomie, selon Rodet (2003). Mieux, indique l'auteur, un apprenant autonome devrait se considérer comme la première ressource pour faire face aux difficultés qu'il rencontre.

Pour prendre en compte le caractère social de la construction des connaissances en FOAD, le tutorat et le travail de groupe s'imposent (Faerber, 2002). Mais quelles sont les

caractéristiques de ces activités qui sont susceptibles de favoriser l'autonomie de l'apprenant?

2.4.5.1.1 CARACTÉRISTIQUES DU TUTORAT SUSCEPTIBLES DE FAVORISER L'AUTONOMIE DE L'APPRENANT

Le tutorat s'est imposé dans la FOAD pour combler le décalage entre l'enseignement et l'apprentissage. La fonction enseignante s'est finalement et totalement muée en tutorat (Deschênes, 1991; Rodet, 2002). Pour autant, quelques principes doivent être respectés pour une pédagogie de l'autonomie.

Ainsi, le tuteur se doit d'aider l'apprenant à acquérir les compétences disciplinaires; ce qui passe en FOAD par un guidage dans les domaines aussi bien cognitif, social, technique, méthodologique, informationnel, métacognitif et psychoaffectif selon Albero (2003).

De plus, l'efficacité d'un tuteur repose sur ce que De Lièvre et Depover (2001) nomment « modalité d'intervention ». Il en existe deux : le tutorat proactif où le tuteur intervient à son initiative; le tutorat réactif dans lequel l'intervention du tuteur se fait à la demande des apprenants. Même si les études n'indiquent pas qu'une de ces deux modalités soit plus efficace que l'autre, De Lièvre et Depover montrent qu'une modalité d'intervention proactive donnerait à l'apprenant le sentiment d'être suivi en le stimulant à rester en état de veille cognitive.

Enfin, pour que le soutien à l'apprenant prenne en compte aussi bien les compétences disciplinaires que l'apprendre à apprendre, il faut un guidage dégressif, avec une phase de désétayage, pour permettre à l'apprenant d'exercer son autonomie (Loisier, 2010). Pour favoriser l'autonomie de l'apprenant, l'aide du tuteur devrait donc se faire de façon proactive d'abord, puis diminuant progressivement, par exemple, avec une intervention réactive, pour permettre à l'apprenant d'apprendre à solliciter l'aide dont il a besoin (Rodet, 2003). Il devrait faire place, enfin, à une entière prise en main de l'apprenant sur l'objet de l'apprentissage (Loisier, 2010).

2.4.5.1.2 LES CARACTÉRISTIQUES DU TRAVAIL DE GROUPE FAVORISANT L'AUTONOMIE DE L'APPRENANT

Selon Faerber (2002), le travail de groupe est, par le jeu des interactions qu'il suscite, susceptible de pallier les effets négatifs de la distance en FOAD. L'efficacité du travail de

groupe repose sur le nombre d'interactions qu'il permet d'obtenir (Faerber, 2002) et l'assurance de la participation individuelle de chaque membre (Bastick, 1999).

Le niveau d'interactions est influencé par le mode de travail adopté. Les chercheurs en citent généralement deux : le travail coopératif et le travail collaboratif. Deux termes sémantiquement très proches, mais différents selon Faerber (2002) et Mezher (2006). Pour ceux-ci, le travail collaboratif repose sur la réalisation ensemble d'une même tâche; alors que le travail coopératif est la production par chacun des membres du groupe d'une partie de la tâche finale.

L'accomplissement en groupe de la même tâche entraîne des oppositions de vue ou conflits cognitifs, plus favorables à l'apprentissage que le travail coopératif qui privilégie la production (Faerber, 2002).

Pour garantir la seconde condition, c'est-à-dire la participation individuelle des apprenants, la taille du groupe optimum devrait être de l'ordre de trois ou quatre selon Faerber (2002).

2.4.5.2 Le contenu de cours en FOAD favorisant l'autonomie de l'apprenant

Selon Rodet (2003), les approches pédagogiques se distinguent par le rôle qu'on souhaite confier aux acteurs principaux : le formateur et l'apprenant. De façon simplifiée, deux tendances se dégagent : l'approche classique où le formateur détermine les éléments constitutifs de la formation, à savoir les activités d'enseignement, d'apprentissage, de support à l'apprentissage et d'évaluation. Dans une telle approche, c'est l'apprenant qui doit faire le chemin vers l'enseignant. Une seconde approche qui ajoute à ces différents éléments, des situations-problèmes. La situation-problème, en plaçant l'apprenant au centre de son processus d'apprentissage, constitue un moyen idéal pour former un l'apprenant autonome (Rodet, 2003).

Au niveau du contenu du cours à proprement parler, Rodet (2003), s'inspirant des travaux de Deschênes (1991), présente quatre principes que devrait viser le contenu pour favoriser l'autonomie de l'apprenant.

1. Organiser de façon modulaire le cours : la structuration modulaire du cours consiste, selon Rodet (2003), à une organisation en unité d'information pour permettre à

l'apprenant de se construire un parcours personnalisé en fonction de ses besoins et de son profil.

2. Fournir un support méthodologique : le support méthodologique est un document qui a pour but d'aider l'apprenant dans le repérage et l'acquisition de stratégies d'apprentissage appropriées à son profil; le support d'apprentissage peut, par exemple, prendre la forme de fiches suggérant à l'apprenant des stratégies de prise de notes, de lectures, de conceptions de carte conceptuelle que l'apprenant pourrait exploiter dans n'importe quel contexte d'apprentissage.

3. Fournir un système d'autoévaluation : l'autoévaluation est un des aspects importants sur lequel l'apprenant peut exercer son autonomie; pour cela, elle devrait lui permettre d'identifier ses connaissances préalables et celles qu'il souhaite acquérir.

4. Favoriser l'esprit critique : le cours doit s'appuyer sur des informations de plusieurs références et rechercher la confrontation des représentations de l'apprenant avec celles de ses pairs et plus généralement avec celles de toute la communauté pédagogique.

2.4.5.3 La structure du cours en FOAD favorisant l'autonomie de l'apprenant

La structure du cours est le second aspect indiqué par Rodet (2003) sur lequel l'apprenant peut exercer son autonomie. Par structure, il faut entendre le déroulement étape par étape du cours. La structure est donc l'organisation pédagogique du cours, fruit de l'ingénierie pédagogique (Rodet, 2003).

Une structure de cours forte et fermée, c'est-à-dire laissant peu de place à l'adaptation, donc rigide et autoritaire, laisse peu de place à l'autonomie. Une structure de cours conçue dans une perspective d'autonomie devrait offrir à l'apprenant des parcours personnalisables en fonction de son contexte (Rodet, 2003).

Selon Rodet (2003), trois stratégies métacognitives sont utilisables par le concepteur pour libérer l'apprenant dans son processus d'apprentissage :

1. La planification est l'une d'elles : elle est utilisable par le concepteur pour permettre à l'apprenant d'intervenir sur les objectifs du cours, les tâches et les stratégies du cours, le temps à y mettre et même sur sa propre affectation. Pour permettre à l'apprenant cette intervention, le concepteur doit proposer un éventail large et surtout pas rigide à ces

différents niveaux cités. Enfin, pour favoriser l'autonomie, le cours doit contenir des éléments permettant à l'apprenant de prendre conscience de ses motivations, de ses intérêts et de ses perceptions vis-à-vis de l'apprentissage.

2. La seconde stratégie métacognitive repérée par Rodet (2003) est la régulation : c'est une stratégie dont l'importance en FOAD ne fait aucun doute puisqu'elle prévient contre les abandons scolaires qui pèsent négativement sur la FOAD. Elle est constituée d'activités permettant à l'apprenant de s'engager dans une activité d'abord et de s'y maintenir ensuite.

3. Enfin, la troisième stratégie métacognitive repérée par Rodet (2003) et utilisable par les concepteurs pour libérer l'apprenant dans son apprentissage est l'évaluation : les activités d'évaluation permettent à l'apprenant de se situer par rapport aux objectifs, aux buts, aux stratégies utilisées, à leur efficacité, à la réalisation des tâches, aux moyens utilisés.

2.4.6 Relation entre l'autonomie de l'apprenant, le constructivisme et le socioconstructivisme et les pratiques FOAD

Dans sa recherche d'efficacité, la FOAD s'appuie sur quelques concepts dont les relations méritent d'être bien notées ici. Nous avons signalé plus haut, dans le cadre théorique, que les théories d'apprentissage revendiquent une recherche de l'autonomie de l'apprenant. Les deux concepts se rejoignent sur la nécessité d'une place centrale de l'apprenant. Il est important de retenir que le concept d'autonomie met un accent particulier sur la dimension de l'apprentissage à apprendre.

Pour faire face à la distance qui caractérise la FOAD, les éducateurs et chercheurs proposent les systèmes pédagogiques comme le tutorat, le travail de groupe et les situations-problèmes, des systèmes pédagogiques qui s'inscrivent dans une optique constructiviste et socioconstructiviste (Faerber, 2002); ce lien avec les théories constructiviste et socioconstructiviste vise à favoriser l'autonomie de l'apprenant, mais à condition de vaincre les risques d'hétéronomie si nombreux en éducation (Loisier, 2010).

La figure 4 est l'expression des interrelations entre ces différents concepts.

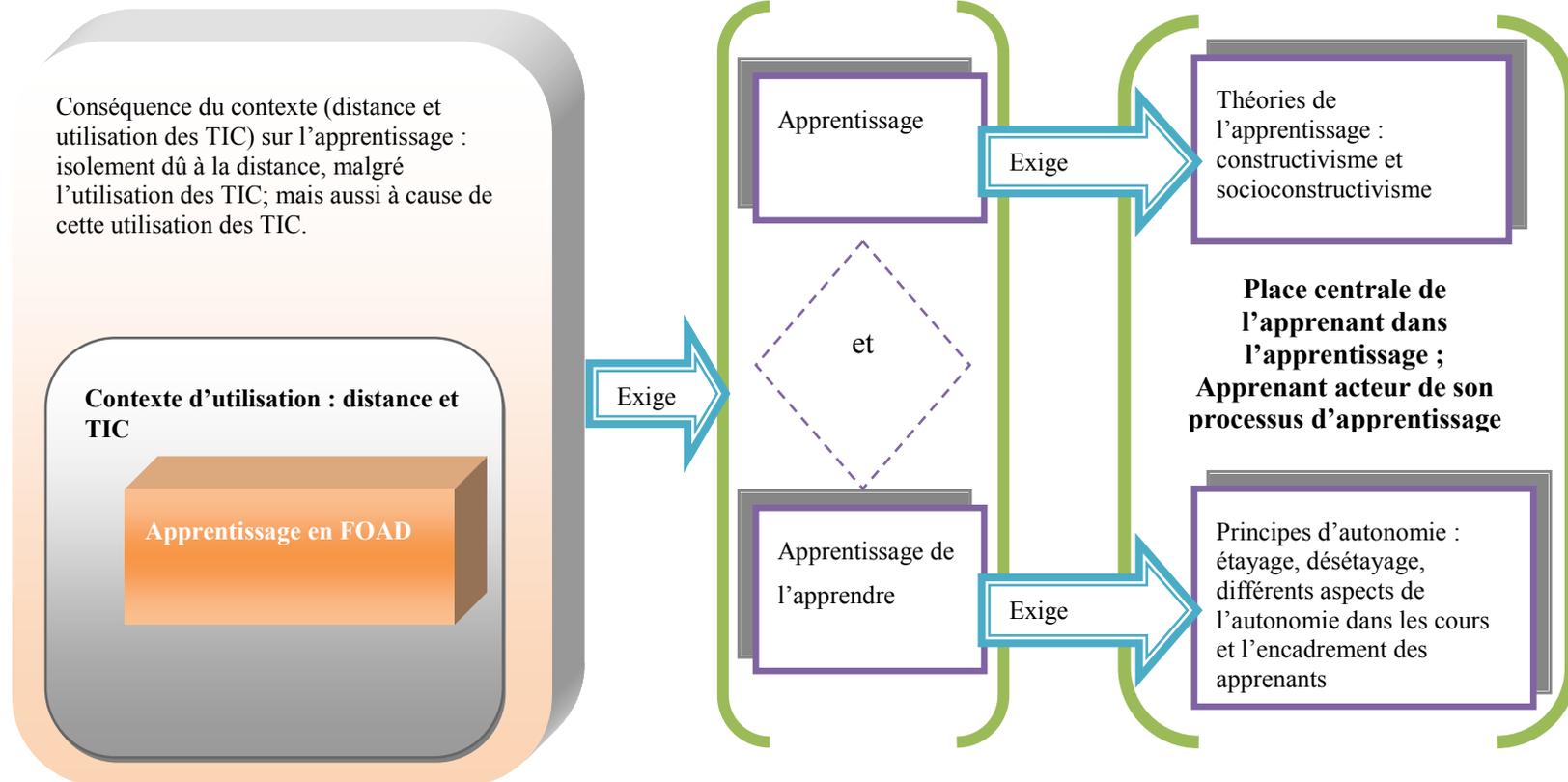


Figure 4: Relation entre les différents concepts sur lesquels repose l'efficacité de la FOAD

Ainsi, comme l'illustre la figure 4, l'option des pratiques du tutorat, du travail de groupe et d'une pédagogie fondée sur les situations-problèmes dévoile le choix de l'autonomie de l'apprenant qui rejoint les principes des théories constructiviste et socioconstructiviste. La quête de l'autonomie repose sur une pédagogie qui place l'acteur au centre du processus d'apprentissage. L'option constructiviste et socioconstructiviste prône un apprenant acteur de sa formation et lui accorde une place centrale dans son processus de formation.

2.4.6.1 Un modèle d'autonomie prenant en compte les spécificités de la FOAD

Pour Albero (2003), un cadre conceptuel privilégiant l'autonomie est une exigence pour son développement. C'est le déficit en la matière qui explique la confusion dont souffre le concept d'autonomie. En faisant nôtre un tel souci, nous reprenons le cadre conceptuel proposé par cette auteure, mais plus encore, nous proposons un modèle de l'autonomie de l'apprenant.

Mais avant, toujours dans une perspective de rationalisation du sujet, il convient de noter que l'autonomie se conçoit suivant deux axes : l'autonomie vise l'apprentissage et l'apprentissage de l'apprendre.

La prise en compte simultanée de ces deux axes est défendue à travers le modèle à trois dimensions de l'autonomie que nous proposons. Ce modèle insiste sur la nécessité d'encadrement de l'apprenant dans son processus d'apprentissage par la FOAD, un souci pris en compte par une dimension de l'autonomie dite dynamique. La dimension chronologique de ce modèle d'autonomie fait référence à la nécessité de deux phases distinctes dans l'apprentissage : l'étayage et le désétayage. La dimension topologique prend en compte le cadre conceptuel préconisé par Albero (2003), faisant obligation de considérer l'autonomie suivant différents aspects de l'apprentissage en fonction des compétences à exiger de l'apprenant.

- **la dimension dynamique :**

La dimension dynamique du modèle d'autonomie vise à mettre en lumière les relations entre trois pôles empruntés des quatre du tétraèdre pédagogique proposé par Faerber (2002), à savoir le pôle apprenant, le pôle symbolisant le savoir avec le contenu et la structure du cours et le pôle environnement social de l'apprenant composé du groupe des pairs et des éducateurs. Les relations de l'apprenant avec son environnement sont constituées essentiellement de communications entre ces deux pôles. La modularité des contenus et la flexibilité de la structure des cours visent, elles, à conférer à l'apprenant une liberté dans son apprentissage.

- **la dimension topologique :**

Cette dimension précise en quoi consiste le soutien invoqué dans la dimension dynamique. Ainsi, le sous-modèle de l'autonomie de l'apprenant que nous qualifions de topologique réfère à la nécessité prescrite par Alberio (2003), selon laquelle le soutien accordé aux apprenants devrait prendre en compte différents aspects sur lesquels celui-ci peut exercer son autonomie; l'auteur propose les sept aspects suivants : technique, informationnel, méthodologique, social, psychoaffectif, cognitif et métacognitif.

Pour résumer, retenons que les différents sous-modèles exposés ci-dessus doivent être pris en compte aussi bien dans les activités d'apprentissage que dans celles d'encadrement. Ce qui nous conduit à proposer le tableau suivant à deux dimensions.

- **la dimension chronologique :**

C'est un modèle chronologique prenant en compte une phase d'étayage où les éducateurs apportent le soutien qu'exige le développement de l'apprenant, suivi d'une phase de désétayage où le soutien de l'éducateur décroît (Loisier, 2010); ce modèle représente l'aspect chronologique de l'autonomie.

Tableau 6: Résumé du modèle d'autonomie

	Phase d'enseignement Cours/activités d'apprentissage	Phase d'apprentissage Encadrement
Dynamique	Fournir des informations sur les objectifs du cours et les stratégies possibles Être flexible	Établir un dialogue entre les tuteurs et les apprenants et entre les apprenants.
Chronologique	Proposer des activités d'étayage et de désétayage	Distinguer une phase d'étayage et une de désétayage
Topologique	Proposer des activités prenant en compte les différents aspects sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie.	Dans l'encadrement, s'intéresser aux différents aspects sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie

Le tableau 6 fait ressortir les différents sous-modèles chronologique, dynamique et topologique de l'autonomie dans les activités d'apprentissage et celles d'encadrement. Il peut servir à présenter de façon rationnelle le diagnostic d'un contexte de FOAD.

2.4.6 2 Synthèse de la recension bibliographique

LES ASPECTS THÉORIQUES DE L'AUTONOMIE

L'autonomie est un concept d'abord philosophique dont l'appropriation par le monde de l'éducation demeure une gageure.

Trois temps forts ont marqué l'histoire de l'autonomie en éducation :

- Le premier ensemble de théories perçoit l'autonomie comme une caractéristique du dispositif et oppose l'autonomie de l'apprenant à son interaction avec autrui. Le processus d'apprentissage se réalise dans un face-à-face apprenant et ressources éducatives et en dehors de toute interaction avec et les enseignants et les apprenants (Dieumegard, 2004).

- Le second ensemble de théories considère l'autonomie comme une disposition plus ou moins stable de l'apprenant. En clair, l'autonomie est un pré-requis exigé de l'apprenant en même temps qu'un objectif (Dieumegard, 2004).
- Le troisième ensemble de théorie, celui que retient cette thèse, défend une construction sociale de l'autonomie dans un système composé des apprenants et des éducateurs.

Sur le plan théorique, il convient de noter que l'autonomie est liée à un autre concept, celui de la liberté dont elle dérive. Toutefois, il s'agit d'une liberté relative accordée à l'apprenant dans son processus d'apprentissage par l'éducateur. Ce qui signifie que, contrairement à la notion de liberté dans d'autres domaines, sa quête ne saurait se faire unilatéralement par l'apprenant (Rodet, 2002).

Le concept d'autonomie exige une responsabilité partagée entre l'apprenant et les éducateurs : l'apprenant doit se considérer comme responsable dans son processus de formation et l'enseignant responsable dans l'option et la conduite d'une pédagogie de l'autonomie.

UN FORT REGAIN D'INTÉRÊT DE L'AUTONOMIE AVEC LA FOAD

L'intérêt accordé au concept d'autonomie s'est accru avec l'accroissement du besoin de former autrement qu'en présentiel et de développer le mode de formation à distance. En effet, si dans les formations présentielles, une option pédagogique tournée vers l'autonomie de l'apprenant présentait déjà un intérêt certain, la même option pédagogique s'avère incontournable, malgré les apports inestimables des TIC et l'utilisation du mentorat et du travail collaboratif.

LES DIFFICULTÉS DE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE

L'intérêt accordé à ce concept d'autonomie en éducation, malgré les décennies d'investissement de la recherche, n'a pas permis son décollage. Selon certains auteurs comme Alberio (2003), cet insuccès s'explique par le fait que la recherche a privilégié les débats théoriques au détriment de solutions pratiques et efficaces pour le terrain éducatif.

Toutefois, à cause certainement des effets pervers de la distance, notamment transactionnelle, la FOAD a bénéficié de méthodes pédagogiques susceptibles de favoriser l'autonomie de l'apprenant : le tutorat, le travail de groupe et les situations-problèmes.

LA QUESTION DE RECHERCHE

La présente thèse tente de comprendre comment sont réinvesties ces méthodes pédagogiques sur le terrain et la place qui est accordée à l'autonomie de l'apprenant dans leur mise en œuvre. Cette contribution tente de s'affranchir des débats philosophiques dont la recherche sur l'autonomie a souffert (Albero, 2003), mieux, elle opte pour une stratégie de développement du concept d'autonomie de l'apprenant et d'action. En cela, elle s'inscrit en droite ligne des travaux d'Albero. Pour cette auteure, toute recherche sur l'autonomie visant une stratégie de développement et d'action devrait reposer sur un modèle conceptuel approprié pour faire face aux difficultés sémantiques inhérentes à ce concept.

LE MODÈLE CONCEPTUEL DE L'AUTONOMIE

Le modèle conceptuel que nous avons retenu pour l'étude de la place de l'autonomie de l'apprenant dans la FOAD, suggère que le sujet de l'autonomie doit être abordé :

- en considération de deux axes qui sont : l'autonomie vise l'apprentissage et l'apprentissage de l'apprendre.
- en prenant en compte de façon simultanée l'apprendre et l'apprendre à apprendre à travers un modèle à trois dimensions :
 - une dimension dynamique exprimant la nécessité d'un encadrement de l'apprenant dans son processus d'apprentissage;
 - une dimension chronologique qui défend la nécessité de deux phases distinctes dans l'apprentissage : une phase d'étayage et une de désétayage;
 - une dimension topologique qui prescrit la prise en compte dans le soutien de l'apprenant des aspects sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie à

savoir le cognitif, le métacognitif, le social, le psychoaffectif, le méthodologique, le technique et l'informationnel.

Chapitre 3 : méthodologie

3.1 Opérationnalisation du thème d'étude

Pour situer la place de l'autonomie de l'apprenant dans les pratiques pédagogiques, nous nous sommes intéressé à la perception qu'en ont les principaux acteurs de la FOAD. Le repérage de ces acteurs a été fait sur la base des éléments fournis par les pôles du tétraèdre pédagogique proposé par Faerber (2002) et présenté à la section 1.3 : ce sont les apprenants et les enseignants. Puis, en nous fondant sur les travaux de Rodet (2003) selon lesquels les aspects qui déterminent l'autonomie de l'apprenant sont les interactions de l'apprenant avec son environnement social, le contenu et la structure du cours, nous avons considéré les enseignants selon les deux rôles qui sont les leurs dans un processus d'enseignement en FOAD, à savoir les tuteurs et les concepteurs de cours.

En définitive, la place de l'autonomie de l'apprenant dans la pratique de la FOAD a été abordée selon les perceptions des tuteurs, des concepteurs de cours et des attentes des apprenants au sujet de ce mode de formation.

Le tableau 7 présente les objectifs spécifiques qu'implique cette façon de conduire le présent travail.

Tableau 7 : Les thèmes d'étude découlant des objectifs spécifiques de la thèse

Étude	Objet de la recherche	Type de savoir produit par la recherche
Analyse de la pratique du tutorat en lien avec l'autonomie	Pratique des enseignants	Compréhension du contexte d'application d'une pédagogie de l'autonomie de l'apprenant dans sa phase d'encadrement des apprenants
Analyse de l'intention des concepteurs de cours	Intention des concepteurs	Compréhension du contexte d'application d'une pédagogie de l'autonomie de l'apprenant dans sa phase de conception de cours
Analyse des attentes des apprenants des FOAD	Attente des apprenants	Compréhension du contexte d'application d'une pédagogie de l'autonomie de l'apprenant par rapport aux apprenants

Le tableau 7 présente les trois différentes études qu'implique ce découpage en objectifs spécifiques de notre thèse, l'objet étudié et le type de savoir qui en découle.

Les figures 5, 6 et 7, inspirées du tableau 7, tentent de présenter de façon opérationnelle les trois thèmes de recherche finalement retenus pour cette thèse.

Pour la perception des apprenants d'une FOAD efficace :

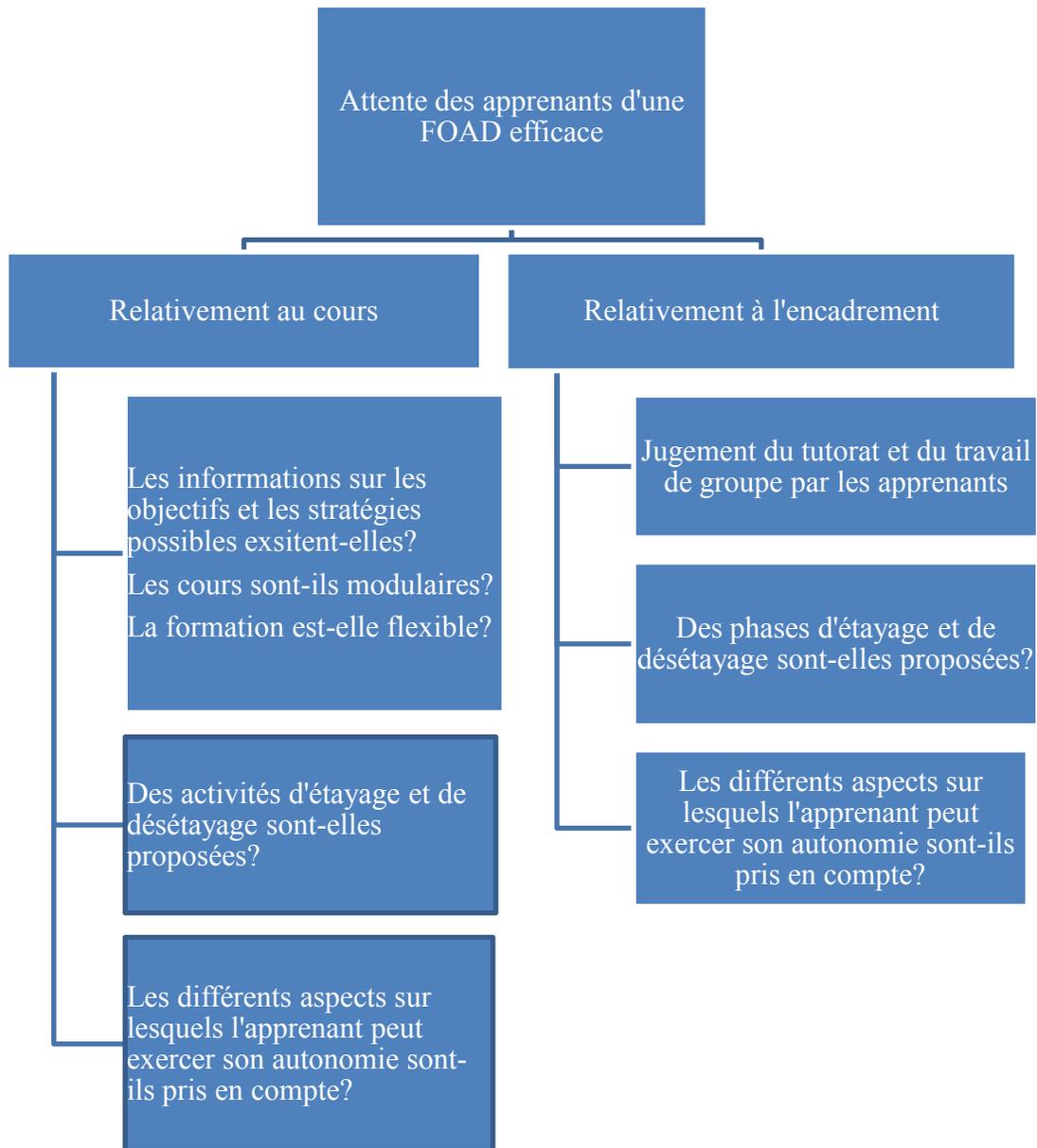


Figure 5 : Opérationnalisation de la recherche sur les conditions d'efficacité de la FOAD
Attentes des apprenants d'une FOAD

La figure 5 présente les différents thèmes nécessaires pour recueillir les attentes des apprenants relativement à une FOAD efficace. On retiendra les deux volets à aborder que sont le cours et l'encadrement. L'étude cherche à recueillir l'importance que les apprenants accordent à des cours proposant des objectifs et des stratégies adaptables,

présentés de façon modulaire, se souciant d'une phase d'étayage et de désétayage et proposant des activités relatives aux différents domaines sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie.

Relativement à l'encadrement, l'étude s'intéresse aux jugements des apprenants sur le tutorat et le travail de groupe, l'existence et l'importance d'une phase d'étayage et de désétayage et la prise en compte ou pas des différents aspects sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie.

La perception des tuteurs sur leur pratique d'encadrement :

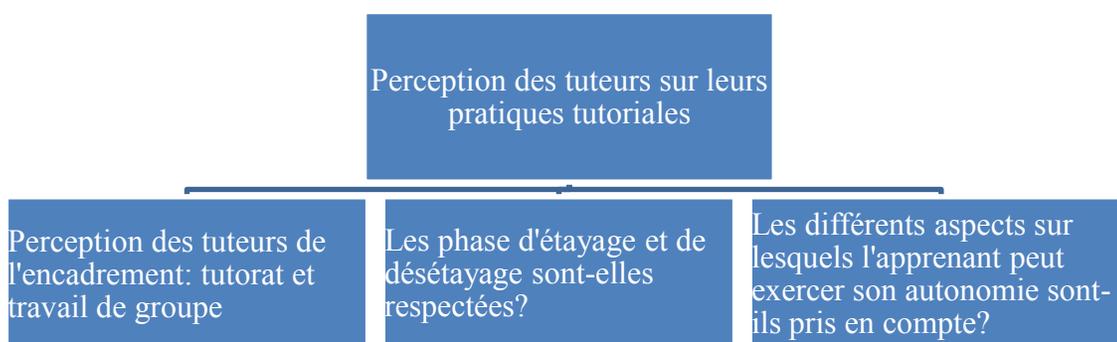


Figure 6 : Opérationnalisation de la question de recherche relative à la perception des tuteurs de leurs pratiques d'encadrement

La figure 6 propose les différents thèmes nécessaires dans l'entrevue avec les tuteurs sur la perception qu'ils ont de leurs pratiques d'encadrement. Ces thèmes sont relatifs à la perception des tuteurs sur l'activité tutoriale et le travail de groupe, l'existence ou pas d'une phase d'étayage et d'une phase de désétayage et l'importance que les tuteurs accordent à ces différentes phases, la prise en compte ou pas des différents aspect sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie et l'importance que les tuteurs accordent à ces aspects.

Les intentions des concepteurs de cours :

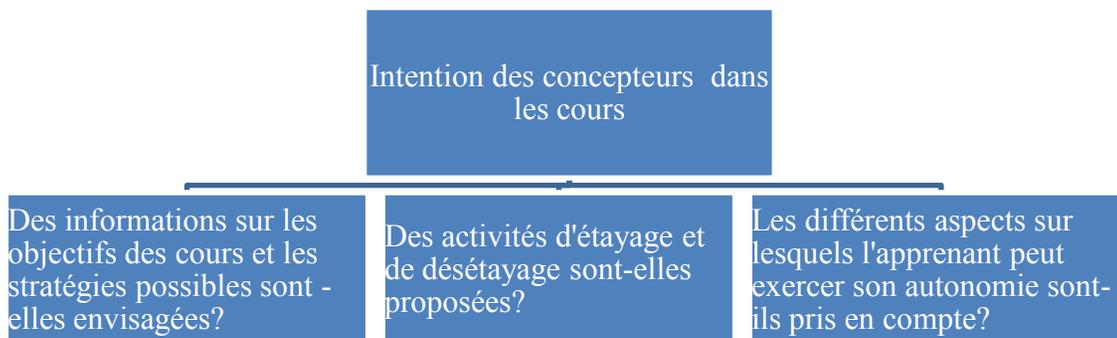


Figure 7 : Opérationnalisation de la question de recherche relative à l'intention des concepteurs de cours FOAD

La figure 7 propose le cadre organisationnel et thématique pour un guide d'entretien avec les concepteurs sur leurs intentions dans les cours. Ce cadre aborde l'étude de l'organisation des cours selon les axes suivants : la présentation ou pas des objectifs du cours , des stratégies à mettre en œuvre, la présence ou pas d'activités d'étayage et de désétayage et la prise en compte des différents aspects sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie.

La suite de l'opérationnalisation de la question de recherche qui vient d'être présentée nous conduit à la question de l'approche de recherche que la section suivante aborde.

3.2 Présentation de l'approche de recherche

L'objectif de cette thèse s'accorderait très bien d'une démarche de recherche-action. En effet, la recherche-action est une méthode de recherche visant à résoudre un problème tout en contribuant à la production de connaissances scientifiques (Jouison-Laffitte, 2009). Le type de recherche-action étant défini par Morin (1985) et Paillé (2007) comme un processus cyclique, dont les étapes sont les suivantes :

1. Apport théorique sur l'autonomie de l'apprenant;

2. Conception des instruments pour étudier la place de l'autonomie de l'apprenant dans les cours;
3. Collecte des données sur la place de l'autonomie de l'apprenant dans les cours en FOAD;
4. Analyse et évaluation des résultats sur la place de l'autonomie de l'apprenant;
5. Recommandation aux éducateurs et à la recherche sur l'autonomie de l'apprenant;
6. Retours sur la phase 1 et itération.

Si la nature cyclique de la recherche-action s'avère difficilement compatible avec notre thèse, à cause notamment du délai imparti à cette entreprise de recherche académique, il s'avère par contre possible de l'inscrire comme une contribution à ce type de recherche. En clair, la recherche-action inspire largement la présente étude qui prend en compte les phases 1 à 5 ci-dessus présentées.

L'approche de recherche finalement retenue pour cette étude a été effectuée en utilisant la classification en quatre principaux éléments dont dépend la recherche (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004) à savoir: la vision que le chercheur a de la réalité, la nature du savoir, la finalité de la recherche, la place du chercheur dans la recherche et la méthodologie à proprement parler; chacun de ces éléments pouvant être associé à trois courants épistémologiques à savoir les courants positiviste, interprétatif et critique.

Si nous avons effectué une démarche aussi détaillée pour faire le choix de l'approche de recherche, c'est essentiellement parce que le pôle épistémologique constitue le moteur de l'investigation du chercheur (Bruyne, Herman & Schoutheete, 1974) et que la qualité des résultats repose en grande partie sur la pertinence des orientations prises à ce niveau (Savoie-Zajc, 2000).

Voici comment ces quatre éléments ont été exploités pour le choix de l'approche de recherche.

Par rapport à la vision de la réalité

La présente étude, la place de l'autonomie de l'apprenant dans la FOAD de l'enseignement supérieur ouest africain, s'intéresse à la perception des acteurs de la FOAD ou à leurs pratiques pédagogiques. De plus, cette étude se préoccupe principalement de la dynamique du phénomène étudié plutôt qu'à des parties isolées. Vue sous l'angle de l'objet d'étude, une approche de recherche interprétative semble mieux adaptée (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004).

Par rapport à la nature du savoir

La FOAD reste très peu développée dans le monde universitaire en général (OCDE, 2006); le contexte institutionnel que nous avons choisi pour cette étude tente de donner des réponses à un contexte éducatif vivant les réalités socio-économiques de l'Afrique de l'Ouest. Les conclusions de l'étude dans un tel contexte sont appelées à être transférées dans d'autres institutions d'enseignement supérieur. Cette ambition de transférer les résultats d'une étude dans des contextes que nous jugerons similaires plus tard constitue un motif supplémentaire d'option d'une approche interprétative pour la recherche (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004).

Par rapport à la finalité de la recherche

Par ailleurs, et par rapport à la finalité visée par cette thèse, qui est la compréhension des pratiques FOAD, le choix d'une approche interprétative s'impose également (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004).

Par rapport à la place du chercheur

Face à un concept, l'autonomie de l'apprenant, dont la complexité et le manque d'acception partagée ont été largement évoqués dans cette étude, la position du chercheur que nous sommes dans cette étude devient subjective. Toutefois, en intégrant la conception de plusieurs chercheurs dans la construction du modèle final qui a servi à l'étude, nous espérons avoir objectivé les données de cette thèse. Cette position subjective du chercheur qui est la nôtre suggère, encore une fois, une approche interprétative (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004).

En définitive, l'exercice d'évaluation que nous venons d'exposer par rapport aux critères de choix d'une méthodologie de recherche proposés par Karsenti et Savoie-Zajc (2004) nous ont conduit à une option d'une approche qualitative et interprétative.

Même si l'utilisation de ces différents éléments conduit à la même conclusion, il faudrait toutefois mentionner que les difficultés sémantiques qui semblent avoir pesé négativement sur le développement de ce concept ont beaucoup compté dans ce choix d'une approche qualitative/interprétative. De fait, une des caractéristiques majeures du concept d'autonomie de l'apprenant réside dans le fait que les acteurs de l'éducation ont souvent du mal à converger au plan sémantique (Albero, 2003). Comment alors mener une étude comme la nôtre, quand on sait que les différents acteurs ne partagent pas la même représentation? Pour faire face à une telle préoccupation, certains chercheurs comme Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006); Paillé et Mucchielli (2003) prescrivent l'utilisation d'une approche qualitative. Dans leurs écrits, ces chercheurs indiquent que la recherche converge pour recommander une approche qualitative dès lors que la problématique posée vise à donner du sens, à comprendre des phénomènes sociaux et humains complexes ou mal définis.

D'autres écrits, notamment ceux issus des travaux de Pinard, Potvin et Rousseau (2004), recourent les conclusions de Karsenti et Savoie-Zajc (2004) en matière de méthodologie de recherche et nous réconfortent dans ce choix d'une approche qualitative. Selon Pinard, Potvin et Rousseau (2004), en effet, le choix de l'approche de recherche dépend en grande partie de la problématique et de la nature de la question d'étude. La méthode qualitative permettant, toujours selon ces auteurs, d'analyser plus efficacement les processus basés sur des interactions. Vu la relative complexité du concept d'autonomie et comme il s'agit d'un processus basé sur des interactions entre les apprenants, entre eux et les enseignants, l'approche qualitative s'impose et se confirme ici aussi.

En nous inspirant des écrits de Savoie-Zajc (2007) qui distingue plusieurs types de recherches qualitatives, la présente étude pourrait être considérée comme une étude ethnographique; l'ethnographie se distinguant d'autres formes d'étude qualitative telles

la phénoménologie, l'ethnométhodologie, la théorie enracinée par l'objet d'étude. Selon l'auteure, l'ethnographie vise l'étude de la culture qu'elle soit professionnelle, organisationnelle ou éthique telle qu'elle est conçue, pratiquée, vécue, nourrie et enrichie par des groupes sociaux. Comme l'étude que nous proposons est relative à l'analyse des pratiques pédagogiques selon la prescription des acteurs éducatifs de la FOAD, elle est donc plus proche d'une étude ethnographique.

Ce dernier point que nous venons de développer est important pour une autre raison; l'option d'une étude ethnographique, en plus de la nature de l'approche de recherche qu'elle précise, justifie la méthode de collecte de données par des entretiens semi-dirigés (Savoie-Zajc, 2007) utilisée dans cette étude.

À présent que nous avons présenté l'approche de recherche utilisée dans cette étude, nous proposons dans la section qui suit, la démarche de la recherche.

3.3 Procédure de recherche et effort de rigueur scientifique

Trois phases caractérisent la démarche qualitative/interprétative de recherche; à savoir l'échantillonnage, la collecte et l'analyse des données (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). À ces différentes phases, il importe d'appliquer des critères particuliers pour assurer une qualité scientifique à la recherche. Karsenti et Savoie-Zajc proposent d'indexer la qualité d'une recherche à sa crédibilité, c'est-à-dire si le sens attribué au phénomène par la recherche est plausible et corroboré par plusieurs instances; la transférabilité des conclusions à d'autres contextes, éventuellement en adaptant les résultats à ces contextes; la fiabilité qui mesure la cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude; enfin, le critère de confirmation, qui mesure l'objectivation des données produites.

Mais avant d'aborder les différentes phases de la procédure de recherche et l'effort de rigueur qui leur sont rattachés, la section qui suit propose un critère de validité interne qui dépend de l'origine et de l'usage de la recherche plutôt que des phases de la recherche à proprement parler.

3.3.1 Validité interne de la recherche

En suivant les traces des méthodes généralement utilisées par les chercheurs, on peut constater qu'elles sont d'origine descriptive ou prescriptive. De même, les résultats de la recherche peuvent être destinés à un usage descriptif ou prescriptif (Dessus, 2002). On entend par descriptif une opération d'observation visant à rendre compte d'une situation; la prescription étant, quant à elle, l'opération qui vise à préconiser la situation optimale (Dessus, 2002).

Le croisement des deux facteurs permet de distinguer plusieurs types de recherche selon Dessus (2002), qui en propose quatre : d'abord l'analyse, lorsque l'origine et l'usage sont concomitamment descriptifs; ensuite la vérification, lorsque l'origine est descriptive et l'usage prescriptif; la rétro-ingénierie, lorsque l'origine est prescriptive et l'usage descriptif; enfin l'évaluation, lorsque l'origine et l'usage sont prescriptifs.

La présente étude pose, dans le fond, la question suivante : la pratique de la FOAD en Afrique de l'Ouest obéit-elle au modèle que nous avons établi sur un apprentissage autonome? Pour répondre à cette question, nous sommes parti d'un modèle représentant l'autonomie conçu par intégration, à partir de modèles existants, notamment ceux issus des travaux d'Albero (2003), de Rodet (2003) et de Deschênes (1991) sur l'autonomie; puis, nous avons apprécié la FOAD en Afrique de l'Ouest à travers le prisme de ce modèle. Le but poursuivi par cette appréciation est double : d'abord, il s'agit d'analyser la pratique pédagogique des FOAD en lien avec l'autonomie de l'apprenant, ce qui signifie que l'usage de la méthode est descriptif. Ensuite, il s'agit de renforcer le modèle lui-même, si la réalité du terrain révèle des points forts; partant, l'origine de la méthode se révèle également descriptive. Cette étude est donc de type analyse.

Dans une étude sur la cohérence interne de la recherche, Dessus (2002) écrit que quand l'usage de la méthode respecte son origine, c'est-à-dire : un usage descriptif pour une origine descriptive, un usage prescriptif pour une origine prescriptive, la recherche peut être considérée comme cohérente. La présente étude étant de type analyse, elle est donc cohérente ou valide au plan interne.

3.3.2 Échantillonnage pour une transférabilité des résultats

Pour Savoie-Zajc (2004, p.130), « s'engager dans une recherche signifie faire des choix à différents niveaux », notamment la problématique, la cadre théorique, la méthodologie et, en ce qui nous concerne à présent, l'échantillonnage.

Mais qu'est-ce que l'échantillonnage? L'échantillonnage pose la question de « qui » fournit l'information à exploiter par l'étude pour une meilleure connaissance du phénomène abordé par l'étude. Plus précisément et toujours en nous référant à Savoie-Zajc (2004, p.130) qui soutient que « traiter de l'échantillon, c'est s'arrêter au choix des personnes invitées à faire partie de l'étude » au niveau de la collecte des données.

Pour cela, et avant d'aborder la population cible visée, intéressons-nous d'abord au contexte d'étude.

3.3.2 1 Le contexte institutionnel de l'étude

Conformément à la problématique, cette étude tente de comprendre l'apprentissage en FOAD dans l'enseignement supérieur et dans un contexte de développement socio-économique ouest-africain. Elle tente d'apporter une contribution à la promotion et au développement de la FOAD dans cette partie de l'Afrique. Ainsi, les acteurs choisis pour recueillir les données l'ont été dans le respect d'un tel contexte, c'est-à-dire une institution d'enseignement de l'Afrique de l'Ouest dont les apprenants vivent pour la plupart dans cette partie de l'Afrique. L'institution d'enseignement supérieur retenu est celui dans lequel nous exerçons en tant qu'enseignant dans les formations présentiels, tuteur et concepteur de cours FOAD : le 2IE (Institut International des Ingénieurs de l'Eau et de l'Environnement). Le fait que nous soyons engagé professionnellement parlant dans le contexte institutionnel d'étude n'est pas sans importance. Pour Karsenti et Savoie-Zajc (2004), la présence prolongée du chercheur dans le contexte étudié est un gage, en effet, de crédibilité pour l'étude menée (Karsenti & Savoie-Zajc).

Toutefois, dans l'exemple de cette étude, il ne s'agit pas seulement d'une présence prolongée, mais nous avons à faire à des collègues pour certaines phases de l'étude. Ce

qui veut dire que l'esprit de camaraderie qui prévaut entre des collègues, s'il peut favoriser une expression plus libre de l'interviewé, peut aussi avoir sa part d'inconvénient. Dans le cas de notre contexte, les digressions, la liberté de s'exprimer entre collègues, parce que risquant de nous éloigner parfois du sujet, fut le plus grand risque à affronter. C'est pour cela que nous avons choisi le cadre du bureau de l'interviewé, plus qu'un autre, car c'est un cadre qui signifie plus de rigueur dans les comportements, les actes, la parole et invite au travail. Bref, le bureau visait à donner un caractère formel à l'entretien, même avec des collègues.

Le 2IE est issu de la fusion de deux écoles sœurs : l'EIER (École Inter-état des Ingénieurs de l'Équipement Rural) créé en 1966 et l'ETSHER (École des Techniciens Supérieurs de l'Hydraulique et de l'Équipement Rural) créé en 1968. Cet institut est un centre d'excellence dans les domaines de l'eau, de l'environnement, de l'énergie et des infrastructures; il ambitionne fournir en Afrique des formations de haut niveau, destinées aux Africains, mais aussi aux élèves des autres continents européen et américain entre autres. Le 2IE a démarré en 2007 un ambitieux programme de formation par la FOAD. Les effectifs des étudiants formés par ce mode de formation qu'est la FOAD se sont rapidement accrus : partis avec un effectif de 40 en 2007-2008, 170 en 2008-2009, 400 en 2009-2010, les effectifs sont passés à 380 en 2009-2010 et visent 2000 en 2014-2015.

Sur les 170 apprenants des différentes filières de formation, génie civil et construction (GCC), gestion des intégrée des ressources en eau (GIRE) et maintenance et gestion des infrastructures et équipements communautaires (MGIEC) que comptait la FOAD du 2IE en 2009, invités par courriel, à travers la liste de distribution mise en place par la formation, à répondre en ligne sur la plateforme d'enquête Modalisa, 62 ont bien voulu apporter leur contribution à l'étude, après une dizaine de relances.

Au moment où s'est déroulée cette étude, l'année universitaire 2009, trois filières FOAD de niveau master étaient en cours avec un total de 170 apprenants; ce sont le master génie civil et construction (GCC), celui de la gestion des intégrée des ressources en eau (GIRE) et le master maintenance et gestion des infrastructures et équipements communautaires (MGIEC).

Les formations sont subdivisées en unités; chaque unité comprend deux ou trois modules de formation ou des matières. Chaque module de formation part d'une situation-problème : les encadreurs utilisent ces situations-problèmes comme moyen d'apprentissage des modules. Les étudiants sont organisés en groupe de dix, et chaque groupe est, à son tour, organisé en équipe de trois à quatre personnes. Sur le plan de l'encadrement, chaque formation emploie deux tuteurs par groupe. Une rencontre virtuelle est organisée chaque semaine; au cours de cette rencontre, les étudiants sont invités à exprimer les difficultés qu'ils ont rencontrées au cours de la semaine.

Toutes ces activités sont réalisées au moyen d'une plateforme conçue dans un environnement de travail collaboratif nommé *Moodle*. Cette plateforme met à la disposition des étudiants un système de forum, de chat et de messagerie par groupe et par équipe.

3.3.2 2 Population et échantillon pris en compte par l'étude

Les populations qui ont été la cible de la présente étude sont de trois types : la figure 8 ci-dessous présente ces trois types de population : les apprenants, les tuteurs et les concepteurs.

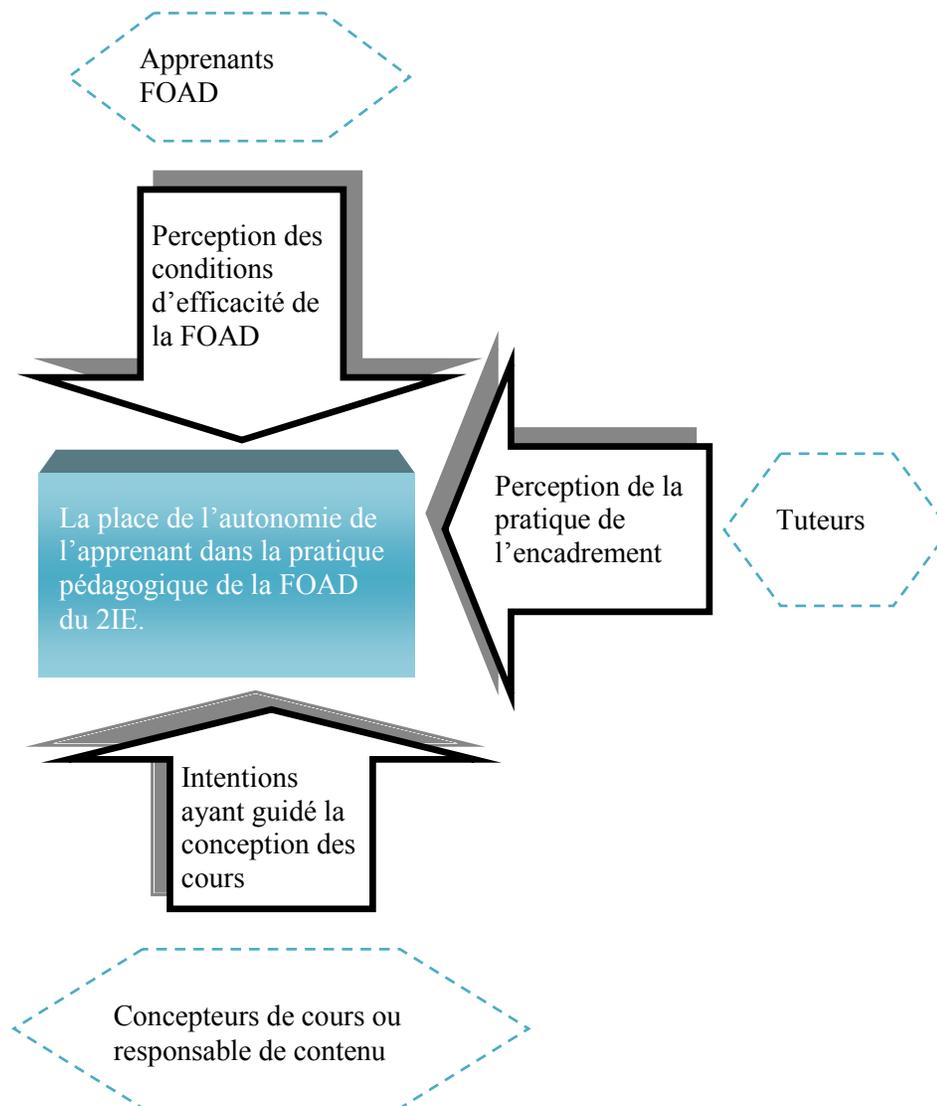


Figure 8 : Les populations étudiées dans la cadre de la présente étude

Comme l'indique la figure 8 ci-dessus, la phase de l'étude consacrée à la pratique de l'encadrement a été menée à partir de la perception des tuteurs. En ce qui concerne l'analyse des cours en lien avec l'autonomie, nous nous sommes appuyé sur les intentions des concepteurs. La troisième phase de notre thèse concerne la perception des apprenants de la FOAD et pose la question de savoir quelles sont les conditions d'une FOAD efficace.

Les tailles d'échantillon que nous avons adoptées varient aussi, bien entendu, en fonction de l'étude. En la matière, notre choix a cherché à concilier deux objectifs : celui de favoriser la compréhension de la pratique pédagogique de la FOAD du 2IE par une taille faible de l'échantillon (Savoie-Zajc, 2000), mais aussi dans un souci de représentativité. Cette dernière précaution est importante à souligner pour la validité externe de la recherche. En règle générale, la question de la taille d'échantillon demeure une question difficile dans les cas de recherche qualitative, parce qu'il n'existe pas véritablement de paramètres statistiques pour le faire (Savoie-Zajc, 2007). Pour cette thèse, nous nous sommes laissé guider par la méthode de saturation de l'échantillon, une méthode tout à fait valable par sa scientificité. En application de cette méthode d'échantillonnage, nous avons, pendant la phase de collecte de données, fait une analyse des données, pour nous arrêter quand de nouvelles données ne nous permettaient plus d'ajouter de nouveaux sens à ce qui est déjà compris (Savoie-Zajc, 2007).

Précisons, par ailleurs, que cet échantillonnage a préféré des enseignants qui sont dans leur deuxième année de pratique pédagogique en FOAD; cette précaution a été prise pour éviter d'interviewer des enseignants qui n'avaient pas réalisé un encadrement complet pour les tuteurs ou ceux dont les contenus de cours n'ont pas encore été utilisés pour une formation. Enfin, faut-il souligner que la disponibilité des enseignants a été une autre contrainte, certains étant en voyage d'études de longue durée et donc difficilement accessibles pour une entrevue sans des moyens technologiques onéreux.

Au final, et en appliquant les options et contraintes qui précèdent, 10 tuteurs ont été interviewés pour l'étude de la pratique d'encadrement de la FOAD du 2IE et 11 concepteurs de cours pour l'étude de l'analyse des cours. Comme l'étude sur la perception des apprenants de la FOAD est de type mixte, c'est-à-dire à la fois quantitative et qualitative, nous avons préféré un échantillonnage non-probabiliste et accidentel, en ce sens que toutes les unités d'apprenants ont eu des probabilités égales de faire partie de l'échantillon. Le mode d'échantillonnage non probabiliste est plus adapté pour la dimension qualitative de l'étude (Angers, 2009), à cause du caractère personnel des données collectées. Toutefois, le volet quantitatif s'appliquant au grand nombre,

nous avons sollicité l'ensemble des 170 étudiants et obtenu au final 62 réponses. Un effectif acceptable selon Angers (2009), pour qui, dans un échantillonnage non probabiliste, il suffit d'avoir un nombre d'éléments suffisant pour faire les différents traitements statistiques et les comparaisons.

3.3.2 3 profil des participants

Le profil socioprofessionnel des tuteurs se résume ainsi : neuf tuteurs internes et un externe, trois tuteurs ont une expérience dans le tutorat en FOAD, aucun des tuteurs interviewés n'ayant une formation en FOAD. Neuf tuteurs ont une expérience en éducation; par contre, un seul a profité d'une formation en la matière. Relativement au pays de résidence, neuf vivent au Burkina Faso, le pays à partir duquel nous avons mené cette étude.

Le profil socioprofessionnel des concepteurs de cours se résume ainsi : 10 concepteurs sur 11 sont internes, trois concepteurs ont une expérience en FOAD en tant qu'éducateur, un seul des 11 concepteurs interviewés justifie d'une formation en FOAD. Dans le domaine de l'éducation, 10 concepteurs justifient d'une expérience quand un seul a profité d'une formation en la matière. Relativement au pays de résidence, 10 concepteurs vivent au Burkina Faso.

Au niveau des apprenants, nous avons enregistré 62 répondants dont 56 de sexe masculin et 6 de sexe féminin. Pour leurs lieux d'habitation, on note 57 de l'Ouest, 4 du Centre et 1 du Nord.

Pour terminer, l'approche qualitative retenue pour cette recherche a été mise en œuvre à travers des entrevues des tuteurs et des concepteurs de cours. Quant aux apprenants à distance, leur accessibilité s'est dressée à nous comme une difficulté majeure. La solution d'un questionnaire administré en ligne, sans être la solution idéale, s'est présentée à nous comme une option convenable pour faire face à la distance.

La sous-section suivante décrit les instruments de collecte de données utilisés et les références qui nous ont inspiré pour leur établissement.

3.3.2 3 Des instruments de collecte de données pour une rigueur scientifique

Dans un souci de rigueur, nous nous sommes basé sur les travaux de trois auteurs qui ont énormément contribué à faire évoluer le concept d'autonomie, à savoir Albero (2003), Deschênes (1991) et Rodet (2003) auxquels nous avons faits allusion au chapitre précédent.

La méthode de collecte de données que nous avons choisie varie en fonction de l'approche de recherche. Ainsi pour les acteurs que sont les tuteurs et les concepteurs de cours, nous avons développé des grilles d'entretiens semi-dirigés. S'agissant des apprenants, nous avons élaboré une série de questions prenant en compte leurs visions aussi bien des cours que des interactions mises en jeu dans leur l'encadrement.

Les tableaux ci-dessous résument ces différents instruments de collecte de données.

Tableau 8 : Résumé du questionnaire sur les conditions d'efficacité de la FOAD selon les apprenants (CF : annexe 2)

Thèmes abordés	Exemples d'items
Appréciations générales	Analyse de la littérature sur la FOAD :
Appréciation générale de la FOAD, tutorat et du travail de groupe	<ul style="list-style-type: none"> • Comment peut-on améliorer la formation en FOAD? Quels sont les rôles du bon tuteur en FOAD?
Appréciation des stratégies métacognitives d'apprentissage de la FOAD (Deschênes, 1991)	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle importance accordez-vous à une formation qui offre plusieurs manières pour apprendre le même cours? • Quelle importance accordez-vous à une formation qui vous permet d'évoluer dans un cours selon votre rythme? • Quelle importance accordez-vous à un cours qui vous propose d'autres cours pour vous permettre de faire une comparaison?

Ainsi, le tableau 8 résume les différentes questions soumises aux apprenants; les thèmes abordés sont classés dans la première colonne avec quelques exemples de questions posées dans la seconde colonne.

Une échelle de type Likert à 5 niveaux (1 Très important, 2 Important, 3 Plus ou moins important, 4 Assez important, 5 Peu important) est proposée à l'apprenant pour lui permettre d'exprimer son degré d'accord ou de désaccord à chacune de ces questions.

Tableau 9 : Résumé du guide d'entretien sur la perception des tuteurs sur leurs pratiques d'encadrement (CF annexe 3)

Thèmes abordés	Orientations fournies	Exemples
Si on parlait du suivi pédagogique en FOAD :	<p>Décrivez-nous vos activités d'encadrement. (Rodet, 2003)</p> <p>Décrivez-nous votre démarche pédagogique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les objectifs. • Les étapes. • Les domaines de compétences visées. • Votre rôle en tant que tuteur. • Le rôle de l'apprenant. • L'usage que vous faites de la plateforme Moodle. • Vos différentes interventions se font-elles suite à des demandes d'aide? • Décrivez les usages que vous faites des TIC. • Les usages que vous faites de la plateforme Moodle. • Les usages que vous faites des outils de communication (courriel, forum, messagerie, chat) dans le suivi pédagogique des apprenants. • La finalité que vous poursuivez. • La finalité de votre démarche pédagogique (Rodet, 2003). • Les compétences que vous tentez d'inculquer à vos apprenants (Albero, 2003). • En cours de formation, vérifiez-vous la capacité des apprenants à reconduire seuls les actions de formation? (Rodet, 2003) • En cours de formation, vérifiez-vous la capacité des apprenants à reconduire seuls les démarches d'apprentissage? (Rodet, 2003)
Si on parlait des situations-problèmes :	<p>Décrivez-nous comment vous organisez les situations-problèmes. (Albero, 2003)</p> <p>Décrivez les usages que vous faites des TIC dans la gestion des situations-problèmes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dans le cas d'un travail individuel?</i> • <i>Dans le cas d'un travail de groupe?</i> • Mise en place du groupe (Albero, 2003) <ul style="list-style-type: none"> ○ Qui compose le groupe? ○ Quelle est la taille du groupe? ○ Existe-t-il un leader? ○ Type de travail de groupe • Les usages que vous faites de la plateforme Moodle. Les usages que vous faites des outils de communication (courriel, forum, messagerie, chat) dans le suivi pédagogique des apprenants. • La finalité que vous poursuivez (Rodet, 2003).

Le tableau 9 présente la structure globale du guide d'entretien utilisé pour recueillir la perception des tuteurs sur leur pratique d'encadrement des apprenants. La première colonne présente les grands thèmes abordés, la seconde, les sous-thèmes ou les orientations fournies, avec quelques exemples d'indications plus précises, parfois nécessaires, dans la troisième colonne.

Tableau 10 : Guide d'entretien sur les intentions des concepteurs de cours de la FOAD
(CF annexe 4)

Thèmes abordés	Sous-thèmes abordés	Concepts attendus/Source d'inspiration
Appréciations générales	Appréciations générales de la FOAD	<ul style="list-style-type: none"> Analyse de la littérature sur la FOAD
	C11 Organisation du contenu. (Rodet, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> Décrivez comment vous organisez (structurez) le contenu de votre cours. (structure) À travers l'organisation du contenu que vous avez adopté, comment souhaitez-vous amener vos apprenants à comprendre et apprendre le cours?
C1 Si on parlait du contenu de votre cours.	C12 Les activités que propose votre cours (Rodet, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> Décrivez les différentes phases et activités d'apprentissage que vous proposez dans votre cours? Quelles manières d'apprendre visez-vous à travers ces différentes phases d'apprentissage? Quelles compétences visez-vous à travers ces différentes phases d'apprentissage? Certaines de ces activités proposent-elles à l'apprenant des méthodes ou techniques d'apprentissage? Par exemple des lectures à faire, des prises de notes, etc.
C2 Si on parlait des différentes phases de votre cours.	Décrivez les différentes phases de votre cours (Rodet, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> Leurs objectifs : votre cours permet-il à l'apprenant de cibler des objectifs d'apprentissage en fonction de ses besoins? Les tâches : votre cours permet-il à l'apprenant de choisir des tâches plus appropriées à ses besoins? Les stratégies : votre cours permet-il à l'apprenant de choisir des manières d'apprendre plus appropriées à son profil d'apprentissage?
C2 Si on parlait des différentes phases de votre cours.	Soutien de la progression : votre cours soutient-il l'apprenant dans son processus d'apprentissage pour lui éviter un quelconque décrochage? (Rodet, 2003)	<ul style="list-style-type: none">
	Décrivez le type d'évaluations que vous proposez dans vos cours; que cherchez-vous à évaluer ou mesurer? (Rodet, 2003)	<ul style="list-style-type: none">

Le tableau 10 ci-dessus est un résumé du guide d'entretien pour recueillir les intentions des concepteurs de cours dans leurs pratiques de conception. Tout comme dans le tableau précédent, la première colonne est relative aux thèmes abordés; la seconde, aux sous-thèmes qui fournissent des orientations pour maintenir l'interviewé dans le thème.

L'utilisation des canevas des auteurs ci-dessus cités, à savoir Rodet (2003), Albero (2003) et Deschênes (1991), dont l'expérience en recherche dans le domaine de l'éducation et principalement en formation à distance ne souffre d'aucun doute, vise à améliorer la qualité scientifique de la collecte de données, par l'utilisation des instruments de mesure techniquement et scientifiquement éprouvés.

Nous sommes allé plus loin dans notre quête de qualité scientifique. Nous avons d'abord analysé les rapports d'évaluation des enseignements par les apprenants de l'année universitaire précédente, 2007-2008, pour avoir, d'avance, une idée des jugements des apprenants sur la FOAD.

Ensuite, nous avons administré nos guides d'entretiens à deux enseignants de la FOAD qui faisaient leurs premiers pas dans le tutorat et la conception des cours, c'est-à-dire dans un contexte peut-être difficile, pour valider nos guides. Cette opération de validation nous a permis, sur certains points, notamment quand il s'est agi de démarches ou de méthodes pédagogiques, d'adopter un langage plus adapté à notre interlocuteur. Ainsi, la validation aura permis de faire évoluer le questionnaire aux apprenants de la manière suivante :

Tableau 11 : Les modifications apportées aux questionnaires aux apprenants à la faveur de la validation

Numéro de question	Formulation actuelle	Amélioration apportée
9	Quelle importance accordez-vous à une formation qui offre plusieurs manières pour apprendre le même cours?	Précision pour clarifier le concept de stratégie par le terme de manière

Pour le guide d'entretien avec les tuteurs, les modifications suivantes ont été apportées à la faveur de la validation :

Tableau 12 : Les modifications apportées au guide d'entretien des tuteurs à la faveur de la validation

Numéro de question	Formulation actuelle	Formulation ancienne
Q1-7	Vos différentes interventions se font-elles suite à des demandes d'aide?	Comment intervenez-vous auprès des apprenants?

Pour le guide d'entretien avec les concepteurs de cours, les modifications suivantes ont été apportées à la faveur de la validation :

Tableau 13 : Les modifications apportées au guide d'entretien des concepteurs à la faveur de la validation

Numéro de question	Formulation actuelle	Amélioration apportée
C12-4	Certaines de ces activités proposent-elles à l'apprenant des méthodes ou techniques d'apprentissage? Par exemple, des lectures à faire, des prises de notes, etc.	La phrase suivante a été ajoutée : par exemple des lectures à faire, des prises de notes, etc.
C21-3	Les stratégies : votre cours permet-il à l'apprenant de choisir des manières d'apprendre plus appropriées à son profil d'apprentissage.	Précision pour clarifier le concept de stratégie par le terme de manière
C21-5	L'apprenant : votre cours permet-il à l'apprenant de mieux se connaître; par exemple au niveau de ses motivations, de ses intérêts et de ses caractéristiques personnelles.	La phrase suivante : par exemple au niveau de ses motivations, de ses intérêts et de ses caractéristiques personnelles.

L'ensemble des efforts ci-dessus exposés vise à respecter le critère de confirmation qui est assuré par des instruments de mesure justifiés selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004).

Nous proposons dans la section qui suit la manière selon laquelle ces instruments de collectes ont été administrés.

3.4 La procédure de collecte de données

Les instruments de collecte de données qui ont été choisis pour cette étude varient, comme signalé plus haut, en fonction des approches d'étude. Nous avons choisi pour les apprenants distants une approche mixte : les instruments de mesure utilisés sont ceux d'une recherche qualitative et d'une recherche quantitative. Pour cette étude mixte auprès des apprenants, nous avons conçu et mis en ligne notre questionnaire avec le logiciel Modalisa. Puis, en envoyant des courriels à l'ensemble des apprenants des FOAD du 2IE de l'année universitaire 2008-2009, nous les avons invités à bien vouloir apporter leur contribution à l'étude de ce mode de formation qu'ils ont choisi et qui doit évoluer.

Dans la procédure générale des trois études inhérentes à cette thèse, nous avons d'abord mis en ligne ce questionnaire avant d'aborder les entretiens avec les enseignants. Cette manière d'organiser la collecte de données mérite d'être soulignée, car elle nous a permis une meilleure organisation du travail, en ce sens qu'elle nous a permis de conduire en parallèle certaines phases des trois études; par exemple, les interviews ont été réalisées au même moment où nous attendions les réponses des apprenants.

En cherchant à atteindre un nombre d'individus suffisant pour la rigueur de l'étude, malgré le caractère anonyme de l'enquête avec des apprenants distants, nous les avons relancés et motivés à participer à cette étude au fur et à mesure, pendant les deux mois environ qu'ont duré les entretiens avec les éducateurs. Au final, après une dizaine de relances, nous sommes parvenu à une soixantaine de réponses.

Parallèlement à la collecte des données relatives aux conditions d'efficacité selon les apprenants, pour les éducateurs, les tuteurs et les concepteurs, nous avons utilisé l'entretien semi-dirigé, présenté par certains auteurs tels Savoie-Zajc (2003) comme une

interaction verbale entre des personnes volontaires dans le but de partager un savoir, pour recueillir les données.

Dans la section qui suit, nous donnons quelques principes généraux qui ont présidé au choix des méthodes d'analyse de données obtenues à l'issue de la collecte dans le cadre de la présente étude.

3.5 Choix des méthodes d'analyse

Les entretiens ont été enregistrés en audio sur des bandes magnétiques. Ces enregistrements ont fait l'objet de transcriptions entretien par entretien, pour une pré-analyse dans le cadre de la méthode d'échantillonnage par saturation, mais aussi pour affiner progressivement le processus de collecte de données comme le recommande Bouchon (2009). Concrètement, la pré-analyse a consisté pour le chercheur, à lire les contenus issus de la transcription pour nous permettre de nous faire une idée des grandes lignes du contenu de l'interview, pour mieux organiser les prochaines interviews en nous assurant que les différents concepts clés visés, issus du cadre théorique, sont abordés. En appliquant cette méthode d'échantillonnage par saturation, nous sommes parvenu à un échantillon de 10 tuteurs et de 11 concepteurs de cours.

Ces données issues des entretiens ont été ensuite exportées dans le logiciel « QDAMiner »¹ pour l'étape de l'analyse de contenu. Dans « QDAMiner », chaque acteur interviewé constitue ce qu'il convient d'appeler un « cas ».

Pour l'analyse de ces données, nous avons choisi la méthode classique dite « d'analyse de contenu » par rapport à d'autres méthodes que sont la méthode d'analyse littéraire, d'analyse des données textuelles, d'approche phénoménologique et d'approche herméneutique, pour les qualités de rigueur scientifique que Moscarola (2001) lui trouve. Et de ce fait, espérons-nous, avoir tenté de respecter au mieux, le souci d'Albero (2003) d'inscrire la recherche sur l'autonomie dans une dynamique plutôt rationnelle que subjective.

¹ Logiciel de traitement de données qualitatives

Le processus d'analyse de contenu s'est appuyé sur un système de codes construit à partir du cadre théorique; schématiquement, on retiendra pour l'étude « analyse de la pratique de l'encadrement des apprenants en formation ouverte et à distance : quel lien avec l'autonomie de l'apprenant? », les codes suivants :

- Pour l'évaluation, nous avons créé deux codes pour faire ressortir les compétences visées par cette opération : compétences d'apprentissage et compétences disciplinaires.
- Pour caractériser le tutorat : les codes proactif et réactif pour caractériser le mode d'intervention du tuteur.
- Le code désétayage pour déterminer si le tuteur pratique cette méthode pédagogique.
- Les codes suivants : cognitif, métacognitif, social, psychoaffectif, méthodologique, technique, informationnel et technologique pour les différents aspects de l'intervention des tuteurs.
- Pour les types d'organisation adoptés les codes utilisés sont : libre, par la FOAD selon que l'organisation des groupes est libre ou imposée par les éducateurs de la FOAD.
- Pour les modes de travail adoptés les codes retenus sont : individuel uniquement, production de groupe réalisée en groupe, production individuelle réalisée à travers un travail de groupe.
- La taille de groupe retenue : entre 3 et 4, seul, autre taille.

Ces différents codes ont été utilisés pour étiqueter, c'est-à-dire caractériser, les différents « cas » Cette dernière opération aboutit à une caractérisation des encadrements des différents tuteurs; puis en utilisant le module statistiques du logiciel « QDAMiner », nous avons calculé des fréquences. L'idée poursuivie étant d'appuyer nos analyses qualitatives par des statistiques et par des verbatim tirés des entretiens.

S'agissant de la seconde étude, intitulée « Analyse des intentions des concepteurs en formation ouverte et à distance dans l'utilisation des activités d'apprentissage : lien avec l'autonomie de l'apprenant? », le système de codes qui a été utilisé est présenté dans le tableau qui suit :

Tableau 14 : Système de codes utilisé dans QDA Miner pour analyser le contenu des entretiens avec les concepteurs de cours

	Caractéristique étudiée	Code créé
Contenu	Structure	Modulaire
		Non modulaire
	Activité d'auto-évaluation	Auto-évaluation disciplinaire Auto-évaluation apprentissage Auto-évaluation non existante
Structure du cours	Support méthodologique	Support méthodologique existe Pas de support méthodologique
	Activité favorisant l'esprit critique	Critique prise en compte Critique non prise en compte
	Objectif	Objectif flexible
		Objectif rigide
	Tâche	Tâche flexible
		Tâche rigide
	Stratégie	Stratégie flexible
Stratégie rigide		
Temps	Temps flexible	
	Temps rigide	
Programme	Programme flexible	
	Programme rigide	

Ces différents codes du tableau 14 ont permis d'analyser le contenu des entretiens des différents « cas » en étiquetant les propos des concepteurs, après analyse, en fonction du sens qu'ils dégagent. Le texte étiqueté a fait l'objet d'un traitement dans le module statistique du logiciel « QDA Miner », pour dégager des moyennes et des fréquences, par code, décrivant les différents cas. Cette statistique a par la suite été enrichie avec les verbatim tirés des entretiens.

Au sujet de la troisième étude, intitulée « Conditions d'efficacité de la formation ouverte et à distance selon les apprenants : quel lien avec l'autonomie de l'apprenant? », une étude mixte, nous avons eu à gérer deux types de données : pour les données

qualitatives, issues des questions ouvertes, c'est-à-dire les questions 2, 3, 4 et 5 (CF annexe 2), que nous avons exportées dans le logiciel « QDAMiner » pour une analyse de contenu. Le système de codes qui a été utilisé pour ce traitement qualitatif a été construit au fur et à mesure de l'analyse, chaque fois que le besoin se faisait sentir, c'est-à-dire une construction de code complètement de type « catégories émergentes ».

Le système de codes ainsi obtenu est présenté dans l'annexe 5; le tableau ci-dessous en donne juste quelques exemples :

Tableau 15 : le système de codes utilisé pour analyser le contenu des questions ouvertes posées aux apprenants

Types	Sous- types	Codes	Codes
Cours	Contenu	<ul style="list-style-type: none"> • Améliore contenu • Contenu prenant en compte profil de l'apprenant 	<ul style="list-style-type: none"> • Plus clair
	Présentation	<ul style="list-style-type: none"> • Disponible à temps • Physique 	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation à améliorer • Trop long
Tutorat		<ul style="list-style-type: none"> • Compétence en FOAD • Compétence dans la discipline • Disponibilité • Encourager • Feedback après activité • Jugement à éviter • Mieux organiser les chats • Motiver apprenants • Proactif 	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau apprenant à considérer • Présence au chat • Soutien à développer • Soutien face à toute demande • Soutien pédagogique • Soutien psychologique et Proche des apprenants • Moral • suivre

La seconde partie des données de cette étude mixte concerne les données quantitatives, issues des questions fermées; pour le traitement de ces données, nous avons utilisé le module de statistiques de Modalisa pour calculer des fréquences permettant de caractériser les tendances des réponses obtenues sur une échelle de Likert dont le niveau varie de trois à cinq, en fonction des questions.

Maintenant que nous avons retenu d'organiser cette recherche en fonction de trois objectifs spécifiques liés chacun à la perception ou l'intention de la FOAD des trois types d'acteurs que sont l'apprenant, le tuteur et le concepteur de cours, la section qui suit propose les trois articles de recherche qui découle d'un tel choix.

Chapitre 4 : présentation des articles

La place de l'autonomie de l'apprenant en FOAD dans le contexte de l'enseignement supérieur ouest-africain est abordée ici sous l'angle des trois principaux acteurs que sont l'apprenant et les deux types d'enseignants, c'est-à-dire le tuteur et le concepteur de cours; ces trois acteurs sont issus, rappelons-le, du tétraèdre pédagogique présenté au chapitre 1.2.

La perception de chacun de ces types d'acteurs par rapport aux principes de l'autonomie de l'apprenant est présentée par article. Ainsi, le premier article intitulé « les conditions d'efficacité de la FOAD, quel lien avec l'autonomie de l'apprenant? » devrait être considéré comme la demande en matière d'autonomie de l'apprenant. Les deux autres articles, «Analyse de la pratique de l'encadrement des apprenants en formation ouverte et à distance: quel lien avec l'autonomie de l'apprenant?» et «Analyse des intentions des concepteurs de cours en formation ouverte et à distance: quel lien avec l'autonomie de l'apprenant » présentant alors l'offre du système éducatif en matière d'autonomie.

De façon succincte, la place de l'autonomie de l'apprenant en FOAD dans le contexte de l'enseignement supérieur ouest africain sera exprimée suivant un triangle dont les trois pôles sont :

1. les exigences théoriques de l'autonomie de l'apprenant en FOAD;
2. les besoins pratiques de l'autonomie de l'apprenant en FOAD;
3. l'offre effective en autonomie de la part des éducateurs, tuteurs et concepteurs de cours.

Le cadre théorique constitue le premier pôle et les deux autres pôles sont présentés à travers les trois articles que nous proposons en trois sections :

1. le premier étant consacré à l'article intitulé « Les conditions d'efficacité de la formation ouverte et à distance selon les apprenants : quel lien avec l'autonomie de l'apprenant? »;
2. le second s'intitule « Analyse de la pratique d'encadrement des apprenants FOAD : quel lien avec l'autonomie de l'apprenant? »;

3. le troisième s'intitule « Analyse des intentions des concepteurs FOAD dans l'utilisation des activités d'apprentissage : quel lien avec l'autonomie de l'apprenant? ».

Titre de l'article 1 : **Les conditions d'efficacité de la formation ouverte et à distance selon des apprenants ouest-africains : quel lien avec l'autonomie de l'apprenant?**

Résumé

La littérature lie le développement de la FOAD à celui de l'autonomie de l'apprenant, un concept dont le succès sur le terrain se fait attendre.

Si la recherche a sa part de responsabilité dans cet insuccès, qu'en est-il du terrain éducatif et, plus précisément, quel accueil l'apprenant accorde-t-il à l'autonomie?

L'étude propose, à travers une recherche de type mixte, une analyse des conditions d'efficacité de la FOAD en lien avec l'autonomie, issue d'une enquête auprès de 62 apprenants ouest-africains.

Les résultats conduisent à deux conclusions majeures:

- les apprenants expriment un besoin d'autonomie;
- un besoin pas suffisamment satisfait, selon eux, notamment au niveau des cours et de l'organisation de la formation.

Introduction et problématique

Le développement rapide de l'Internet et des technologies de l'information et de la communication (TIC) a fait de la formation à distance une solution virtuelle aux difficultés actuelles, notamment d'accessibilité et de filières de qualité, de l'enseignement supérieur des pays en développement de l'Afrique de l'ouest. Cette solution tarde toutefois à devenir une réalité sur le terrain éducatif (OCDE, 2006).

Les difficultés qui freinent la FOAD ont une origine commune : la distance et l'isolement de l'apprenant qu'elle engendre et que chercheurs et éducateurs doivent vaincre pour faire de la FOAD une alternative crédible des formations présentielles (Dufresne, 1997).

La recherche montre que l'isolement exige de l'apprenant des compétences métacognitives comme la connaissance de soi, des tâches et des stratégies d'apprentissage, en un mot de l'autonomie (Deschênes, 1991) dans son processus d'apprentissage.

L'autonomie est un sujet qui intéresse le monde de l'éducation depuis des décennies (Albero, 2003). D'abord considérée comme une finalité de l'école par certains chercheurs comme Meirieu (1993) et Piaget (1932), elle est perçue par la FOAD, comme une finalité et une condition de sa réussite (Deschênes, 1991).

Toutefois, cette importance de l'autonomie pour le monde de l'éducation contraste fortement avec les pratiques de terrain, où elle peine à se diffuser. Les éducateurs ayant tendance à promouvoir quelque chose d'autre plus proche de la débrouillardise et de la capacité à s'en tirer le mieux possible avec le moins d'effort chez l'apprenant au détriment de son autonomie (Kamii, 2003; Meirieu, 1993).

Si pour expliquer cette insuffisance de résultats, certains auteurs comme Albero (2003) indexent la propension des chercheurs à privilégier les débats philosophiques, d'autres comme Kamii (2003), insistent sur le manque de formation de l'enseignant sur le sujet. La question de savoir si ce que l'acteur principal du processus d'apprentissage, l'apprenant, attend d'une FOAD efficace appelle l'utilisation d'une pédagogie basée sur l'autonomie a rarement été abordée; encore moins dans le contexte ouest-africain où l'enseignement supérieur fonde beaucoup d'espoir sur ce mode de formation. Or, une telle étude, en permettant de mieux connaître le terrain, peut contribuer à l'avancement de la recherche sur l'autonomie et au développement de la FOAD sur le terrain, notamment en Afrique de l'ouest.

Au final, la question de cette recherche se résume ainsi : quels sont les liens entre les conditions d'efficacité de la FOAD dans l'enseignement supérieur ouest africain, telles que formulées par les apprenants, et les principes théoriques de l'autonomie?

Pour ce faire, la section suivante tente de faire ressortir, à partir d'une revue de littérature, les caractéristiques fondamentales de l'autonomie.

Cadre théorique

S'inscrivant en droite ligne des travaux d'Albero (2003), cette section développe un cadre conceptuel qui privilégie une stratégie d'action plutôt que philosophique.

Les compétences exigées de l'apprenant dans une perspective d'apprentissage autonome

Selon Rodet (2002), un apprentissage autonome se caractérise par deux buts recherchés à la fois : faire acquérir à l'apprenant des connaissances disciplinaires, mais aussi des compétences métacognitives susceptibles de l'aider à prendre en charge une partie de la gestion de son processus d'apprentissage. Des compétences métacognitives que l'auteur classe en trois types et qui exige de l'apprenant qu'il sache :

- prendre une part active dans la gestion de son apprentissage;
- mettre en place des stratégies métacognitives prenant en compte son profil cognitif et les spécificités de la tâche;
- utiliser les outils de mise en œuvre d'activités de planification, pour lui permettre de se projeter dans le temps et d'organiser son apprentissage, les outils de régulation, c'est-à-dire partir de ses expériences métacognitives afin de mettre au jour les problèmes rencontrés au cours de son apprentissage, et enfin, les outils d'évaluation, cet instrument permettant de déterminer l'écart entre le résultat atteint et celui attendu.

Les aspects de la FOAD sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie

Au niveau des cours, l'autonomie peut être favorisée par l'organisation des contenus pédagogiques, de la structure du cours et les interactions avec les autres acteurs du processus d'apprentissage (Rodet, 2002). Voyons ces éléments un peu plus en détail.

CONTENU DU COURS ET AUTONOMIE

Le contenu du cours est, selon Rodet (2002), l'ensemble des informations d'un domaine de connaissance proposé à l'apprenant.

En FOAD, le contenu doit être conçu et remis à l'apprenant au démarrage du cours. Dans un tel contexte, quatre principes doivent être pris en compte par les concepteurs pour un apprentissage en autonomie:

- organiser de façon modulaire les cours pour permettre à l'apprenant une démarche personnalisée en fonction de son expérience et de ses besoins;
- donner à l'apprenant la possibilité de choisir et de mettre en œuvre une stratégie pédagogique en fonction de son profil cognitif;
- donner à l'apprenant la possibilité de s'autoévaluer pour déterminer les connaissances qu'il désire acquérir et leurs préalables;
- proposer des informations de références multiples pour développer l'esprit critique de l'apprenant.

En plus de ces principes de cours favorisant l'autonomie, l'utilisation des situations-problèmes, en faisant de l'apprenant un acteur de son processus d'apprentissage, constitue un moyen idéal pour former un apprenant autonome (Rodet, 2003). La situation-problème étant une activité d'apprentissage qui propose un défi ou un obstacle à franchir par l'apprenant (Rodet, 2003).

LA STRUCTURE DU COURS OU L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DU COURS ET AUTONOMIE

Le second aspect sur lequel l'apprenant peut exercer son autonomie est la structure, fruit de l'ingénierie pédagogique. Une structure forte et fermée laisse peu de place à l'autonomie (Rodet, 2002). Aussi, une structure permettant à l'apprenant d'intervenir sur les objectifs, les tâches, les stratégies, le temps et son programme de travail est-elle plus indiquée dans une quête d'autonomie (Rodet, 2002). Les trois stratégies métacognitives qui s'y prêtent le mieux, décrites plus haut, sont : la planification, la régulation et l'évaluation.

Les interactions

Un dispositif de FOAD ne saurait être complet et efficace s'il n'offre pas à l'apprenant des possibilités d'interactions. Une telle précision ne devrait toutefois pas être entendue comme la prescription d'une recherche effrénée d'interactions ; ceci

conduirait d'ailleurs au résultat inverse de l'autonomie, c'est-à-dire l'hétéronomie (Rodet, 2002). De fait, dans une perspective d'autonomie, la première ressource pour faire face aux difficultés rencontrées par un apprenant doit être lui-même (Rodet, 2002).

Pour encourager les interactions de l'apprenant avec son environnement social, la FOAD a recourt à ce que Gagné, Deschênes, Bourdages, Bilodeau et Dallaire (2002) nomment les activités d'encadrement et dont les plus couramment pratiquées sont les rencontres synchrones, le tutorat et le travail de groupe telles que présentées ci-dessous.

Les rencontres synchrones

Les rencontres synchrones sont, selon Loisier et Marchand (2003), des regroupements d'étudiants à distance par audioconférence, vidéoconférence ou clavardage ou encore en présentiel, c'est-à-dire des rencontres physiques et dans un local. Si ces différentes formes de rencontres synchrones ont en commun de lutter contre l'isolement de l'apprenant, les rencontres présentiels constituent une des formes d'encadrement les plus appréciées des apprenants (Loisier & Marchand, 2003).

Le tutorat

La distance en temps et espace entre l'apprenant et les acteurs du système éducatif a eu pour conséquence le glissement de la fonction de l'enseignant à celle de tuteur FOAD (Auvergne & Carrey, 2004). Le tutorat consiste en un contact entre un apprenant et une personne tutrice (Rodet, 2008). Ce contact peut se faire par un moyen quelconque de communication comme le téléphone ou en face à face.

L'un des principaux rôles du tuteur est, selon Auvergne et Carrey (2004), d'aider les apprenants à développer une capacité de distanciation par rapport à leurs propres actions, et partant, leur autonomie.

Pour jouer efficacement ce rôle important auprès de l'apprenant, la rétroaction aux travaux notés constitue une des tâches essentielles du tutorat (Rodet, 2000). Pour être vraiment efficace, la rétroaction devrait comporter des informations de nature variée, par exemple cognitive, métacognitive, informationnelle, sociale, technique, méthodologique et affective (Albero, 2003).

Le travail de groupe

Le travail de groupe constitue, selon Faerber (2002), un instrument susceptible de faciliter la prise en compte de la dimension sociale de l'apprentissage. Toutefois, pour être pédagogiquement efficace, la pratique du travail de groupe doit rechercher un réseau de communication homogène entre les participants et une répartition des tâches qui favorise la participation de chacun à la tâche commune (Bastick, 1999). Autant d'objectifs qui exigent une taille de groupe optimum de trois à quatre membres (Albero, 2003).

La préférence d'un mode de fonctionnement collaboratif à un mode de fonctionnement coopératif est un principe à respecter également. Les modes de fonctionnement collaboratif et coopératif employés ici doivent être entendus suivant l'acception de Mezher (2006) pour qui le travail de groupe collaboratif repose sur la réalisation ensemble d'une même tâche. Le travail coopératif par contre, est la production par chacun des membres du groupe d'une partie de la tâche finale. Pour ces raisons, le premier est orienté vers l'apprentissage alors que le second se soucie plus de production (Mezher, 2006).

Quelques considérations générales qui caractérisent l'autonomie

L'exposé qui précède décrit les méthodes pédagogiques, des solutions de terrains proposées par la recherche, susceptibles de favoriser l'autonomie de l'apprenant.

Les paragraphes qui suivent introduisent quelques idées générales à prendre en compte comme des règles complémentaires des solutions ci-dessus présentées.

LES ÉCUEILS DE L'UTILISATION DES RÉCOMPENSES OU DES PUNITIONS POUR MOTIVER L'APPRENANT

Selon Kamii (2003), la très forte importance qu'accordent les systèmes éducatifs à la récompense ou à la punition, par exemple en mettant l'accent sur les notes des évaluations, constitue, selon les termes mêmes de l'auteur, un véritable péché. Autrement, l'utilisation abusive des notes comme moyen de motivation a pour effet la dépendance de l'apprenant vis-à-vis du système éducatif, plutôt que l'autonomie.

QUELQUES ÉLÉMENTS DE RATIONALISATION DU CONCEPT DE L'AUTONOMIE

Pour éviter la confusion dont souffre l'autonomie et privilégier l'action au lieu des débats philosophique, Albero (2003) propose un cadre conceptuel approprié. Donnant l'exemple, l'auteure propose de considérer l'autonomie en fonction des compétences exigées de l'apprenant; elle suggère ainsi de décliner le concept d'autonomie en ces sept aspects : le cognitif, le métacognitif, le social, le psychoaffectif, le méthodologique, le technique et l'informationnel.

C'est certainement le même souci de conceptualisation qui a animé Klimczyk (1999) qui introduit deux phases distinctes dans le processus d'apprentissage. Pour cette auteure, l'autonomie est un concept de développement et comme tel, il est important de situer chaque événement dans une phase précise. Une première phase où le soutien du tuteur se donne en fonction des besoins de l'apprenant, c'est la phase de l'étayage et une seconde phase où ce soutien devrait aller en diminuant progressivement dans le temps, c'est la phase de désétayage (Loisier, 2010).

Le soutien de l'apprenant par le tuteur n'est toutefois pas sans contrepartie; si le soutien accordé par le tutorat est très important dans une perspective d'autonomie, il doit cependant être accompagné d'une prise de conscience de sa responsabilité dans le processus d'apprentissage par l'apprenant. Pour Little (1994), pour qui, le premier pas vers l'autonomie de l'apprenant est franchi lorsque ce dernier reconnaît qu'il est le premier responsable de son apprentissage.

En nous appuyant sur cet effort de caractérisation qui précède, voyons dans la section suivante, comment de façon opérationnelle nous avons abordé cette étude sur l'accueil réservé à l'autonomie par l'apprenant.

Opérationnalisation de la recherche

Notre étude sur les conditions d'efficacité de la FOAD selon les apprenants, en lien avec l'autonomie, a été organisée autour des compétences exigées de l'apprenant dans une perspective d'apprentissage en autonomie d'une part, et d'autre part, les

différents aspects sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie, c'est-à-dire le contenu et la structure du cours ainsi que les possibilités d'interactions offertes.

Nous proposons ici un résumé de ces principes d'autonomie à travers la figure 9:

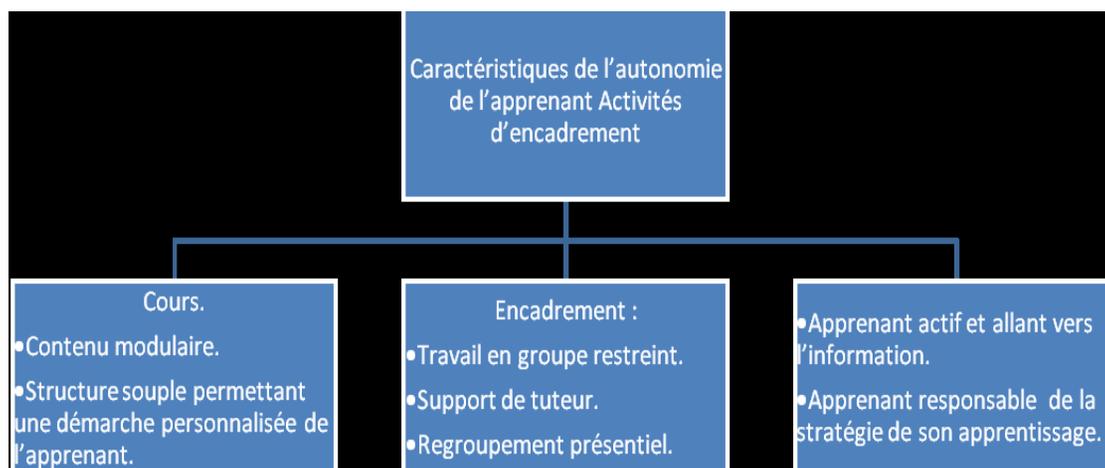


Figure 9: Les concepts opérationnels retenus pour étudier le lien entre une FOAD efficace selon les apprenants et l'autonomie

La figure 9 propose les caractéristiques de l'autonomie de l'apprenant; elle s'inspire des travaux de Rodet (2002) qui lie l'autonomie de l'apprenant à la structure et au contenu du cours ainsi qu'aux interactions, plus précisément les activités d'encadrement et les attitudes de l'apprenant.

Méthodologie

L'étude a été menée en 2009 dans un établissement d'enseignement supérieur ouest africain sur une population de 170 apprenants africains.

Le fait que nous exerçons comme enseignant en présentiel, tuteur et concepteur de cours FOAD dans cette institution, pourrait constituer un avantage certain pour la cueillette des données.

Approche de la recherche

La cueillette des données s'organise en deux volets : un qualitatif pour prendre en compte la complexité sémantique du concept d'autonomie (Albero, 2003) et l'autre

quantitatif exigé par la distance qui nous sépare de la population cible et pour orienter le discours de l'apprenant vers les principes de l'autonomie.

L'échantillonnage

Le choix des apprenants s'est fait dans le respect du thème de l'étude, dans le contexte de l'enseignement supérieur ouest africain, à condition que ces apprenants soient accessibles.

62 apprenants ont répondu au questionnaire : 90 % de sexe masculin et 10 % de sexe féminin. Leurs lieux d'habitation et donc d'étude sont très variés et répartis en 12 pays africains dont 7 de l'ouest, 4 du centre et 1 du nord.

Voyons dans les sections qui suivent plus de détail aussi bien sur le contexte institutionnel de l'étude que le choix des apprenants.

LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL DE L'ÉTUDE

Le 2IE (Institut International des Ingénieurs de l'Eau et de l'Environnement) est le cadre choisi pour cette recherche; c'est un institut d'enseignement supérieur pratiquant le système LMD, licence, master et doctorat depuis l'année 2004.

Le 2IE est un centre d'excellence dans les domaines de l'eau, de l'environnement, de l'énergie et des infrastructures, internationalement reconnu comme tel par plusieurs institutions financières dont la Banque Mondiale.

Le choix de ce contexte se justifie par l'ambitieux programme de formation par la FOAD qui y est engagé depuis 2007. Parti la première année avec un effectif de 40 apprenants, le 2IE poursuit un objectif de 2 500 apprenants en 2014-2015.

TECHNIQUE DE COLLECTE DE DONNÉES UTILISÉE

Le questionnaire a été mis en ligne sur la plateforme Modalisa² du 2IE. Modalisa est un environnement de création, de mise en ligne, de gestion et de traitement d'enquête

² Modalisa : est un logiciel de création et exploitation d'enquêtes par questionnaires (www.modalisa.com/Logiciel.htm).

quantitative. L'utilisation d'une telle plateforme pour la cueillette de données se comprend bien, puisque les apprenants sont à distance.

Les 170 apprenants de l'année 2009 des différentes filières de formation, génie civil et construction (GCC), gestion intégrée des ressources en eau (GIRE) et maintenance et gestion des infrastructures et équipements communautaires (MGIEC) de la FOAD du 2IE ont été invités par courriel à répondre en ligne sur la plateforme d'enquête Modalisa. Le choix des participants a été fait par un échantillonnage non probabiliste, c'est-à-dire que toutes les unités d'apprenants ont été prises sur un pied d'égalité, à travers la liste de distribution mise en place par la formation. Après quelques relances, 62 ont répondu. Une telle taille d'échantillon, puisqu'elle permet de réaliser les différents traitements statistiques et les comparaisons est suffisante selon Angers (2009).

INSTRUMENT DE MESURE

Le questionnaire (annexe 1) qui a été administré est inspiré des travaux de Rodet (2002) : il a été conçu et testé par nous en présentiel sur trois apprenants en FOAD. Le questionnaire démarre par la partie qualitative, sur des questions ouvertes relatives à la FOAD en général, au tutorat et au travail de groupe. Si la question ouverte vise à vérifier certaines hypothèses qui fondent notre étude, à savoir que la FOAD fait rêver le monde de l'éducation, les autres questions rentrent de plein pied dans l'enquête sur les méthodes pédagogiques utilisées. Les questions fermées utilisent l'échelle de Likert à cinq choix de réponse, en général. Par exemple, pour savoir l'importance que les apprenants accordent à une formation qui offre plusieurs manières pour apprendre le même cours, les apprenants pouvaient choisir entre : 1 Très important; 2 Important 3 Plus ou moins important; 4 Assez important; 5 Peu important.

Les grands thèmes abordés dans cette enquête sont présentés ci-dessous.

1. Appréciations générales de la FOAD :
2. Conditions d'efficacité de l'encadrement des apprenants :
 - a. Travail de groupe;
 - b. Tutorat.
3. Conditions d'efficacité des cours :
 - a. Contenu;
 - b. Structure du cours (organisation pédagogique).

c. Profil : Pays de résidence.

Ce questionnaire a été administré tel que présenté dans la section qui suit.

Collecte de données

Le questionnaire a été mis en ligne sur la plateforme Modalisa du 2IE. Puis, en envoyant un message et le lien du questionnaire par courriel, avons invité les apprenants à bien vouloir apporter leur contribution à cette étude. Une dizaine de relances nous a permis d'atteindre un niveau acceptable de 62 réponses. La collecte de données a duré environ un mois au cours duquel nous avons effectué quatre traitements des données pour corriger quelques insuffisances du questionnaire.

Traitement des données

Les données issues des questions ouvertes ont été exportées dans le logiciel « QDAMiner » pour en analyser le contenu. Pour cela et pour chaque question, nous avons construit un système de codes au fur et à mesure de l'analyse, chaque fois que le besoin se faisait sentir.

Nous proposons le système de codes ainsi obtenu dans l'annexe 2; le tableau ci-dessous en donne juste quelques exemples :

Tableau 16 : quelques exemples de codes utilisés pour analyser le contenu des questions ouvertes posées aux apprenants

Types	Sous- types	Codes	Codes
Cours	Contenu	<ul style="list-style-type: none"> • Améliore contenu • Contenu prenant en compte profil de l'apprenant 	<ul style="list-style-type: none"> • Plus clair
	Présentation	<ul style="list-style-type: none"> • Disponible à temps • Physique 	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation à améliorer • Trop long
Tutorat		<ul style="list-style-type: none"> • Compétence en FOAD • Compétence dans la discipline • Disponibilité • Encourager • Feedback après activité • Jugement à éviter • Mieux organiser les chats • Motiver apprenants • Proactif 	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau apprenant à considérer • Présence au chat • Soutien à développer • Soutien face à toute demande • Soutien pédagogique • Soutien psychologique et Proche des apprenants • Moral • suivre

Ce système de codes a été construit sur « QDAMiner » au fur et à mesure de l'analyse des contenus des questions ouvertes. Les types et sous-types de codes sont cependant issus du cadre théorique; pour le reste, la construction des codes est de type « catégories émergentes », c'est-à-dire qu'elle a été faite au cours de l'analyse.

Pour les questions fermées, nous avons utilisé le module de statistiques de Modalisa pour calculer les fréquences par question et par niveau de réponse sur l'échelle de Likert.

Présentation des résultats

Les résultats seront présentés d'abord pour confirmer ou infirmer les avantages souvent annoncés de la FOAD. Ensuite pour vérifier si l'isolement constitue une réalité vécue par les apprenants. Le cœur de l'étude étant bien entendu l'analyse des conditions d'efficacité de la FOAD selon les apprenants, en lien avec l'autonomie.

Appréciations générales sur la FOAD en tant que méthode de formation

Les avantages que la littérature attribue à la FOAD se confirment-ils?

LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES ET PROFESSIONNELS DE LA FOAD

Selon le tableau 17, il apparaît que les apprenants jugent positivement la FOAD pour les possibilités qu'elle leur offre de se former tout en gardant leur emploi. C'est en tout cas ce que déclarent 68 % d'entre eux : un jugement justifié par l'apprenant 53 qui affirme ceci : « *La formation n'exige pas de se déplacer, et donc devient d'office moins chère par rapport aux formations en présentiel. En plus, elle permet aux apprenants de continuer leur travail au quotidien* ».

Tableau 17 : Par rapport aux formations classiques se former en FOAD vous semble :

	Effectifs	Fréquence
Pas du tout efficace	1	2 %
Peu efficace	12	19 %
Pareil	7	11 %
Efficace	34	55 %
Très efficace	8	13 %
Total	62	100 %

Comme l'indique le tableau 17, par rapport aux formations présentiels, 68 % des apprenants interrogés trouvent la FOAD plus efficace, 11 % la trouvent aussi efficace et 21 % la trouvent moins efficace.

POURTANT, DES DIFFICULTÉS POUR CONCILIER FORMATION ET EMPLOI

Mais, en même temps qu'ils apprécient la FOAD parce qu'elle leur permet de travailler parallèlement à leur formation, plusieurs apprenants estiment difficile de concilier leur apprentissage avec leur emploi. Ainsi, l'apprenant 62 soutient ceci « *je n'ai pas pu suivre la formation parce que je venais d'être nommé chef de service de l'urbanisme dans ma Collectivité où le volume de travail est énorme* ».

DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES JUGÉES EFFICACES

Au plan pédagogique, les apprenants soulignent que la FOAD propose des méthodes pédagogiques bien plus efficaces qu'en présentiel. Certains apprenants avancent même apprécier cette méthode de formation à cause de l'autoformation qu'elle implique. Ainsi, l'apprenant 15 jugeant la FOAD dit ceci : *« c'est une formation efficace dans la mesure où c'est l'autoformation. Ce qui est appris en FOAD est plus maîtrisé ; pour le seul fait que cette méthode de formation cultive au niveau de l'apprenant l'esprit de la recherche »*.

D'autres apprenants apprécient la FOAD pour l'utilisation des méthodes pédagogiques reposant sur des situations-problèmes et le travail de groupe qui leur permettent de construire eux-mêmes leurs connaissances et accroissent les interactions avec leur environnement social. On peut citer, parmi ceux-ci, l'apprenant 16 qui estime que *« Les travaux pratiques nous permettent en même temps en développant nos facultés de recherches, de nous cultiver et de garder l'essentiel des modules de cours, si on réalise une bonne résolution de la situation-problème. Cela nous permet aussi d'apprendre beaucoup des autres »*.

Au final, les apprenants reconnaissent en la FOAD les avantages suivants:

Des avantages économiques :

1. se former en travaillant;
2. se former en restant chez soi.

Des avantages pédagogiques :

1. la FOAD cultive le goût de la recherche;
2. la dimension d'autoformation qu'implique la FOAD constitue un avantage;
3. la FOAD permet de travailler sans la pression extérieure des pairs ou des enseignants;
4. la FOAD favorise les rencontres de cultures différentes;
5. la FOAD donne une certaine autonomie à l'apprenant.

Ils y voient aussi des inconvénients :

1. l'apprenant en FOAD souffre de l'isolement;

2. difficultés pour concilier le travail et la formation.

La vision des apprenants sur l'apprentissage et lien avec l'autonomie

Avant d'aborder l'analyse des conditions d'efficacité de la FOAD en lien avec l'autonomie de l'apprenant, nous proposons ici une évaluation sommaire des compétences générales d'autonomie des apprenants. À cet effet, nous nous inspirons des travaux de Little (1994), selon lesquels le fait qu'un apprenant se considère comme le premier responsable de sa formation constitue un premier pas vers l'autonomie.

Tableau 18 : La réussite de votre formation dépend plus de :

	Effectifs	Fréquence
De l'enseignant d'abord	5	8 %
De vous d'abord	55	89 %
Ni de vous ni de l'enseignant	2	3 %
Total	62	100 %

Ainsi, comme le révèle le tableau 18, 89 % des apprenants estiment que leur apprentissage repose d'abord sur eux.

Cette position des apprenants témoigne d'une prise de conscience de leur responsabilité dans leur processus d'apprentissage. Cela constitue, sinon un premier pas vers l'autonomie, au moins un terrain propice à une pédagogie d'autonomisation de l'apprenant, selon Little (1994)

Si les apprenants estiment être les premiers responsables de leur apprentissage, comment cette responsabilité est-elle assumée? En d'autres termes, quel est le premier recours d'un apprenant en cas de difficulté? Selon le tableau 19, 39 % des apprenants affirment privilégier les pairs apprenants, 31 % les tuteurs.

Tableau 19 : En face d'une difficulté pendant la formation, quel est votre premier recours :

	Effectifs	Fréquence
Vous-même	16	26 %
Les autres apprenants	24	40 %
Les tuteurs	19	31 %
Le concepteur du cours	2	3 %
Total	61	100 %

LES ACTIVITÉS D'ENCADREMENT ET CONDITIONS D'EFFICACITÉ DE L'APPRENTISSAGE EN FOAD

Maintenant que nous avons présenté quelques résultats ressortant l'appréciation générale de la FOAD par les apprenants et d'autre part, leur niveau général par rapport à l'autonomie, nous présentons les conditions d'efficacité de la FOAD prises sous l'angle des activités d'apprentissage.

Les rencontres synchrones

Des résultats du tableau 20 ci-dessous, il ressort que les apprenants sollicitent plus de rencontres synchrones virtuelles ou de chats (75 %) et de regroupement présentiel (57 %).

Tableau 20 : Sollicitation des rencontres synchrones par les apprenants.

Chat		Regroupement présentiel	
Plus	Moins	Plus	Moins
75 %	25 %	57 %	43 %

Le souci d'être en contact avec son environnement social, c'est-à-dire avec les pairs et les encadreurs ressort de façon patente ici. Il peut être intéressant de noter que la demande en rencontre synchrone virtuelle est supérieure à la demande en regroupement présentiel; ce qui rejoint et confirme les avantages économiques de l'apprentissage à distance.

Le travail de groupe

S'agissant du travail de groupe, il apparaît, selon les résultats du tableau 21, qu'au moins 56 % des apprenants estiment mieux apprendre en travaillant en groupe. Mais, pour 41 % des apprenants, tout dépend du contexte et de l'objectif pédagogique poursuivi.

Tableau 21 : Préférence des apprenants pour le travail de groupe

Oui	Non	Oui et Non	Pas de réponse
56 %	2 %	41 %	1 %

Ces résultats sont confirmés et surtout justifiés par l'apprenant 7 selon qui : *« le travail de groupe constitue pour les apprenants la meilleure occasion de se familiariser et se partager des idées »*.

Toutefois, les apprenants semblent unanimes à demander des améliorations pour faire du travail de groupe, une activité véritablement efficace. Les apprenants réclament surtout une formule organisationnelle qui garantisse l'implication effective des membres dans le travail de groupe; ainsi, nous relevons la déclaration de l'apprenant 15 qui soutient ceci :

« Trouver d'autres méthodes aux travaux de groupe qui découragent la paresse de certains membres qui font faire le travail des fois par celui qui a peur d'avoir un zéro collectif ».

S'agissant de la composition du groupe, les apprenants semblent plus favorables à des groupes formés par eux-mêmes, sur la base de l'affinité; c'est ce qui est exprimé dans les propos de l'apprenant 45 quand il suggère ceci : *« laisser les apprenants constituer les groupes par affinité, donner suffisamment de temps pour permettre la concertation »*.

L'importance accordée à la participation de chaque membre du groupe semble influencer la taille de groupe proposée par certains apprenants; comme l'apprenant 6, qui insiste pour dire : « *Pour les travaux de groupe, il faut des binômes. Un nombre plus important d'apprenants ne favorise pas le travail en groupe et devient plus compliqué, car nous n'avons pas les mêmes activités et la cohésion est mise à mal* ».

Le tutorat

De l'avis des apprenants, il ressort que le tutorat a besoin de plusieurs points d'améliorations parmi lesquels :

la disponibilité du tuteur, à en juger les déclarations de l'apprenant 33 pour qui « *Le bon tuteur c'est également celui qui réagit promptement aux préoccupations des étudiants*»;

la compétence dans la discipline est importante comme le soutient l'apprenant 45 qui définit le bon tuteur comme : « *Celui qui maîtrise le contenu du cours*»;

la rétroaction rapide après des travaux dirigés compte également selon l'apprenant 9 pour qui: « *Il faut mettre les corrigés des TD à la disposition des apprenants.* » ;

soutenir l'apprenant cognitivement, mais aussi sur d'autres plans; ainsi l'apprenant 60 définit le bon tuteur comme celui qui sait « *encourager et remonter le moral de l'apprenant en situation de difficulté, conseiller l'apprenant* ».

La section qui suit présente les résultats en lien avec le cours.

LES COURS EN FOAD ET CONDITIONS D'EFFICACITÉ DE L'APPRENTISSAGE

Cette section présente les résultats relatifs au contenu puis à la structure des cours.

Le contenu du cours

La présentation des contenus des cours est perçue par les apprenants comme un facteur influençant l'efficacité de l'apprentissage; elle leur permet un gain de temps et par conséquent leur permet de concilier formation et emploi.

C'est ce que défend l'apprenant 16 qui dit : *« réaliser et mettre à la disposition des apprenants, des résumés de cours accompagnés des cours proprement dits, afin de leur faciliter la lecture des cours, car il est quasi impossible pour quelqu'un qui est en activité professionnelle de lire et de comprendre 150 pages de cours en une semaine ».*

Les propos qui précèdent expriment la nécessité de concilier, au niveau des cours, aussi bien les possibilités d'accès rapide à l'information que celle de fournir un document complet.

Cette thèse est défendue également par l'apprenant 8, qui souhaite des cours présentés de façon à faciliter l'accès à l'information; cet apprenant affirme ceci : *« Les cours ont beaucoup d'informations, ils sont trop longs pour des professionnels. Ils gagneraient à être synthétisés ».*

Au final, les propos des apprenants posent indirectement la question du manque de modularité des cours. Ainsi, la modularité des cours suggérée dans les principes de l'autonomie semble nécessaire pour les apprenants pour un apprentissage efficace.

Activités d'autoévaluation

Si, les cours posent problème au plan de la présentation des contenus, que pensent les apprenants des activités d'apprentissage que proposent ces cours ?

Ces cours proposent-ils des activités d'évaluation et d'autoévaluation ? Sur la question, nos résultats indiquent un déficit en activités d'autoévaluation. Les apprenants reconnaissent implicitement que les activités d'évaluation sont en nombre suffisant, mais certaines devraient être accompagnées de leurs corrigés, c'est-à-dire transformés en activités d'autoévaluation ; c'est en effet ce que réclame l'apprenant 25 qui dit ceci : *« proposer des examens corrigés pour la préparation ».*

Esprit critique

Le développement de l'esprit critique, de la confrontation de son information avec celle d'autrui, par l'apprenant semble être une préoccupation des apprenants. Ainsi que

le soutient l'apprenant 27 dans les propos suivants : « *renforcer le champ d'échange d'idées et de l'expérience sur le plan international* ».

Ainsi, se résument les données relatives à la vision des apprenants sur le contenu du cours. La section suivante aborde le cours sous l'angle de sa structure pédagogique.

La structure ou l'organisation pédagogique du cours

Interrogés sur l'importance qu'ils accordent à un cours qui leur permettrait d'intervenir, en fonction de leur profil et de leurs besoins, sur les parties suivantes des cours : les objectifs, les tâches, le temps alloué au cours, le chronogramme, la stratégie d'apprentissage et le parcours, le jugement des apprenants se résume ainsi.

Tableau 22 : Jugement des apprenants sur l'importance qu'ils accordent aux possibilités d'interventions accordées par les cours

Important	Plus ou moins important	Pas important	Pas de réponse	Total de la ligne	Caractéristique
93,7 %	4,3 %	1,0 %	1,0 %	100,0 %	Stratégie personnalisable
71,4 %	19,0 %	6,3 %	3,2 %	99,9 %	Parcours personnalisable
76,2 %	19,0 %	3,2 %	1,6 %	100,0 %	Objectif personnalisable
76,2 %	19,0 %	3,2 %	1,6 %	100,0 %	Objectif
60,0 %	27,0 %	11,0 %	2,0 %	100,0 %	Confrontation
88,9 %	6,3 %	1,6 %	3,2 %	100,0 %	Chronogramme flexible
74,6 %	17,5 %	6,3 %	1,6 %	100,0 %	Évaluation avant prise en compte
93,7 %	3,1 %	1,6 %	1,6 %	100,0 %	Évaluation pendant prise en compte
88,9 %	3,1 %	4,8 %	3,2 %	100,0 %	Évaluation fin prise en compte

Ces résultats du tableau 22 suggèrent que les apprenants souhaiteraient, à 88,90 %, de la flexibilité. Voici, par exemple, ce que l'apprenant 48 en dit : « *En proposant une formation plus élastique en terme de durée, car obliger tout le monde à apprendre un module avec le même délai devient très contraignant face à certaines obligations professionnelles* ».

Condition d'efficacité de la FOAD et rétroaction

L'importance de la rétroaction est également relevée par les apprenants. D'ailleurs les apprenants semblent peu satisfaits de la pratique actuelle en la matière. En témoignent les propos suivants de l'apprenant 24: « *Les devoirs doivent être corrigés à temps et des propositions des corrections types pratiques aideraient les apprenant* ». Quant à l'apprenant 38, il insiste sur le fait que la rétroaction devrait se faire à temps : « *fournir les notes au fur et à mesure; donner les corrigés après les évaluations* ».

La dimension technologique des difficultés de l'apprentissage en FOAD

Les résultats du tableau 23 ci-dessous révèlent une dimension nouvelle, la dimension technologique qui influe sur l'apprentissage en FOAD: plusieurs apprenants (24 % à peu près), soulignent des problèmes de connexion Internet et d'utilisation de la plateforme comme une source de difficultés dans leur travail. Ces résultats introduisent une dimension technologique influençant l'apprentissage en FOAD dans le contexte ouest africain.

Tableau 23 : La fréquence des apprenants ayant soulevé le problème technologique

Catégorie	Code	Cas	% Cas
Technologique	Plateforme	4	6,3 %
Technologique	Problème de connexion	11	17,5 %

Relativement à cette dimension technologique, plusieurs suggestions sont faites par les apprenants :

l'apprenant 61 suggère de « *trouver un moyen pour éviter que la plateforme se surcharge en cas de dépôt simultané des devoirs des apprenants, le dernier jour de dépôt des devoirs. De plus, ne pas limiter la taille des devoirs à déposer sur la plateforme* » ;

pour l'apprenant 16, il faut « *Augmenter la capacité Internet de la plateforme Moodle* » ;

quant à l'apprenant 31, il souligne que : « *Les connexions Internet sont difficiles* ».

Ainsi, nous venons de présenter les principaux résultats obtenus de la cueillette de données. Dans la section suivante, tentons de dégager les liens entre ces conditions d'efficacité de la FOAD avec une démarche d'autonomisation de l'apprenant.

Discussion

Avant d'aborder les conditions d'efficacité de la FOAD selon les apprenants ouest-africains, la question de savoir si ce mode de formation est pour eux viable se pose et s'impose à nous.

La FOAD en Afrique de l'ouest, une alternative crédible des formations présentiels?

La présente étude confirme les énormes potentialités que la littérature attribue à la FOAD en tant que méthode de formation. Par exemple, les apprenants du contexte ouest-africains reconnaissent que la FOAD du 2IE offre des avantages en termes d'accessibilité à des filières variées de l'enseignement supérieur et à moindres coûts. Mais la FOAD constitue-t-elle, pour autant pour ces apprenants une méthode efficace au plan de l'apprentissage?

Sur ce sujet, nos résultats indiquent que, de l'avis des apprenants africains, les méthodes pédagogiques utilisées par la FOAD du 2IE permettent un apprentissage plus efficace qu'en présentiel.

Il faudrait cependant reconnaître que la plupart de ces pratiques pédagogiques ne sont pas des exclusivités de la FOAD. Le travail de groupe et même le tutorat sont, en effet, des méthodes pédagogiques qui ont aussi leur place en formation présentielle, même si la FOAD constitue un cadre propice et même naturel d'utilisation de ces méthodes pédagogiques.

Par ailleurs, le peu de pression de l'environnement social qu'entraîne la part d'autoformation inhérente à toute formation à distance, la culture de la recherche que favorisent les situations-problèmes, les interactions avec des sujets de culture variée que vise le travail de groupe, sont autant d'avantages comparatifs de la FOAD du 2IE par rapport aux formations présentielles.

L'isolement de l'apprenant, une réalité tangible

Utiliser généralement pour justifier une pédagogie de l'autonomie, quel est le poids de l'isolement sur les apprenants ouest-africains?

À l'analyse, l'isolement de l'apprenant se présente comme un des principaux problèmes de la FOAD de notre contexte d'étude. En tout cas, c'est l'isolement dont ils souffrent, qui semble expliquer l'importance que les apprenants de la FOAD du 2IE accordent aux méthodes pédagogiques telles le travail de groupe et le tutorat, ainsi que les échanges synchrones, c'est-à-dire les rencontres présentielles et le chat.

S'ils subissent et sont conscients de l'isolement qu'engendre un apprentissage en FOAD, voyons en nous appuyant sur le contenu du cours, sa structure et les activités d'interactions, ces trois activités sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie (Rodet, 2002), si les solutions proposées par les apprenants du 2IE rejoignent une démarche d'autonomie.

Conditions d'efficacité par rapport à la présentation des cours; analyse en lien avec l'autonomie de l'apprenant

Relativement au cours, les conditions d'efficacité de la FOAD, exprimées par les apprenants du contexte ouest-africain, rejoignent les principes de l'autonomie; tant au niveau de la modularité du cours que des principes de métacognition, c'est-à-dire de la

pratique de l'autoévaluation et de la nécessité de confronter les informations de l'apprenant avec celles d'autrui.

Les conditions d'efficacité de la FOAD par rapport à la structure du cours et autonomie de l'apprenant

Si la présentation des cours pose problème, la structure de la formation semble également mise en cause. D'un côté, les apprenants du 2IE jugent la FOAD comme un mode de formation avantageux en ce sens qu'elle leur permet de travailler tout en se formant. De l'autre côté, ils estiment difficile de concilier travail et formation. Un paradoxe? Pas nécessairement!

Cette situation pose en réalité la question de la flexibilité, en termes de durée, qui semble manquer actuellement à cette FOAD ouest-africaine; cette flexibilité que la FOAD est censée pourtant offrir et qui est généralement mise en avant par la littérature pour vanter ces mérites. De plus, la flexibilité des cours est présentée comme une caractéristique centrale dans une démarche d'autonomie, puisqu'elle est susceptible de lutter contre les risques d'abandons scolaires qu'incarne le paradoxe mentionné.

En définitive, prise sous l'angle de la flexibilité de la formation, la pratique de la FOAD du contexte ouest-africain est en déphasage avec les principes théoriques d'autonomie. Une situation que les apprenants ne manquent pas de dénoncer avec beaucoup d'insistance comme une difficulté majeure dans leur processus de formation. Le fait que cette principale caractéristique de l'autonomie qu'est la flexibilité des cours soit réclamée par les apprenants ouest-africains constitue, à n'en point douter, un atout à exploiter par la recherche dans une perspective de promotion de l'autonomie de l'apprenant.

Après cette analyse du cours de la FOAD du 2IE, tant au niveau du contenu que de la structure, nous en venons, à travers la section suivante, à un aspect tout aussi important de l'autonomie : les interactions de l'apprenant avec son environnement social. Y a-t-il un lien entre les conditions d'efficacité de la FOAD, selon les apprenants, et l'autonomie?

Les interactions entre l'apprenant ouest-africain et son environnement social : le chemin qui mène à l'autonomie peut aussi conduire à l'hétéronomie

Sur la question, nos résultats font ressortir que les apprenants de notre contexte d'étude accordent une importance toute particulière aux activités susceptibles de favoriser les interactions entre eux et leur environnement social, importance qui est certainement à la hauteur de l'isolement qu'ils ressentent dans leur processus d'apprentissage.

LE TUTORAT EN CONTEXTE OUEST AFRICAIN

Sur le plan du tutorat, les apprenants du 2IE réclament une intervention prenant en compte les différents aspects de leur formation : les aspects cognitif, métacognitif, social, psychoaffectif, méthodologique, technique et informationnel relevés par Alberio (2003).

Une telle exigence, si elle confirme le sentiment d'isolement de ces apprenants, exprime-t-elle une demande d'autonomie de leur part? Il est difficile, en l'état actuel de notre recherche, de risquer une telle conclusion. Car si l'interaction de l'apprenant avec son environnement social est un facteur susceptible de favoriser l'autonomie, une forte exigence d'interactions ne constitue pas une demande d'autonomie selon Rodet (2002). Néanmoins, les résultats de l'étude nous permettent de faire les analyses suivantes:

la demande faite par les apprenants au tutorat du 2IE d'élargir ses domaines d'intervention au delà du cognitif, rejoint les conclusions des travaux d'Alberio (2003);

un nouveau domaine, propre au contexte économique ouest africain, le technologique, relatif aux problèmes de connexion, de débit Internet et de disponibilité de l'électricité semble émerger des demandes des apprenants;

le second point de déficit soulevé par les apprenants du 2IE concerne le peu de rétroaction de certains tuteurs à l'issue des différents travaux. La rétroaction, selon Rodet (2002), est pourtant un moyen de distanciation de l'apprenant par rapport à sa propre action et à ses compétences métacognitives, et de ce fait, constitue une voie incontournable, conduisant l'apprenant vers l'autonomie. Un tel commentaire suggère

que la finalité de l'évaluation d'une formation ne saurait être l'attribution d'une note à l'apprenant; le commentaire pose surtout le problème du culte de la récompense ou de la sanction comme moyen d'autonomisation de l'apprenant. Une pratique qui, selon Kamii (2003), conduit plutôt à former un apprenant hétéronome.

LES CONDITIONS D'EFFICACITÉ DE LA FOAD ET LE TRAVAIL DE GROUPE : LIEN AVEC L'AUTONOMIE

Du travail de groupe, les apprenants du 2IE semblent attendre beaucoup, à en juger les multiples demandes d'amélioration qu'ils formulent et même des solutions spécifiques qu'ils avancent. La principale de ces demandes allant dans le sens d'une participation effective de chaque membre au travail commun. Voici quelques solutions qu'ils proposent:

- composer les groupes par région ou par affinité,
- prendre en compte la participation des apprenants dans la note,
- adopter un effectif de deux membres par groupe.

La solution du regroupement par affinité ou par région traduit certes le sentiment d'isolement des apprenants du contexte ouest-africain, mais favorise-t-elle l'émergence du conflit cognitif, un des principaux buts du travail de groupe (Hausstätter & Nordkvelle, 2007)? Cela est moins sûr.

La seconde proposition constitue une recommandation dont la pertinence est reconnue par certains auteurs comme Hausstätter et Nordkvelle (2007), mais soulève le problème d'utilisation des notes comme moyen de motivation. Une méthode dont les limites sont pourtant nuisibles à l'autonomie, selon Kamii (2003).

L'effectif de deux membres par groupe pourrait présenter des inconvénients à cause de la faiblesse de la taille du groupe. Car, le but poursuivi par le travail de groupe, la richesse des conflits cognitifs (Faerber, 2002), ne passe-t-il pas par la richesse et la variété des interactions? Mais, à défaut d'un travail de groupe efficace, peut-on raisonnablement rejeter une telle proposition de solution qui garantit l'implication des membres tout en suscitant les interactions? Comme nous ne pouvons fournir une réponse

définitive à une telle question dans le cadre de la présente étude, nous devons admettre qu'il s'agit là d'une indication à approfondir.

En définitive, les conditions d'efficacité de la FOAD en lien avec les activités d'encadrement telles que présentées par les apprenants du contexte ouest-africain posent le problème du travail de groupe, cette méthode pédagogique sur laquelle repose l'apprentissage; la formule proposée par la recherche semble difficile à réaliser sur le terrain, puisque confrontée au peu de participation des membres. La formule d'un groupe à deux! Pourquoi pas? Mais comment y accroître les interactions alors avec les autres pairs? Des questions à approfondir dans un autre cadre d'étude.

Conclusion

La recherche lie le développement de la FOAD à celui de l'autonomie de l'apprenant; un concept qu'elle peine, toutefois, à développer et promouvoir sur le terrain éducatif. Qu'en est-il du contexte de la FOAD de l'enseignement supérieur ouest africain, où ce mode de formation est perçu comme une solution à des difficultés majeures, d'effectifs pléthoriques par exemple ?

Avant d'aborder les conclusions qui tentent de répondre à cette question, il est important de faire noter, d'emblée, que l'utilisation de ces conclusions ne devrait se faire qu'en considérant quelques limites de l'étude, notamment sur le plan méthodologique. Parmi ces limites, la taille d'échantillon actuelle de 62 apprenants; est-elle réellement représentative? Par ailleurs, le fait qu'il ne s'agit que de répondants volontaires permet-il d'élargir ces conclusions aux apprenants qui se sont abstenus pour une raison ou une autre? De plus, quels biais instaure une étude faite indirectement à travers l'analyse des propos des apprenants au lieu d'une observation directe?

Au titre des conclusions, l'étude montre que sous l'emprise de l'isolement, les apprenants ouest-africains sont demandeurs d'une FOAD leur permettant d'y faire face. Cela constitue-t-il en soi un contexte favorable de mise en œuvre d'une pédagogie de l'autonomie ? Oui, en partie, pourrait-on dire, car les conditions d'efficacité que ces apprenants de l'enseignement supérieur ouest-africain indiquent formulent une requête

de soutien de leur environnement social à leur processus de formation. De plus, ces apprenants semblent être conscients de la responsabilité qui est la leur dans le processus de leur formation; une attitude que Little (1994) considère comme le premier pas vers l'autonomie.

À partir de cette demande des apprenants du contexte d'étude pour un encadrement soutenu et amélioré, nous ne pouvons pas pour autant, conclure qu'il s'agit là de l'expression d'un besoin d'autonomie. En effet, une exigence de soutien à l'apprentissage, exprimée par le bénéficiaire qu'est l'apprenant, peut être symptomatique d'un besoin d'autonomie ou, au contraire, d'un état d'hétéronomie, c'est-à-dire d'une manifestation de dépendance vis-à-vis de son environnement social.

Selon cette étude, le penchant de l'apprenant pour un apprentissage hétéronome ne peut, d'ailleurs, être écarté pour plusieurs autres raisons :

- le poids de la recherche des résultats scolaires par les apprenants ouest-africains dans la formation est une de ces raisons, puisque jouant négativement sur le fonctionnement du travail de groupe. Car, si une formation non sanctionnée par un système de notation est impensable, il est établi à partir de certains travaux dont ceux de Kamii (2003) que l'usage des notes comme sanction ou comme récompense pour motiver l'apprenant pèse négativement sur son autonomie;
- s'il est conscient d'être le premier responsable de sa formation, l'apprenant ouest-africain considère que la première ressource à laquelle il doit recourir en cas de difficultés est son environnement social. Un tel choix est difficilement conciliable avec une démarche d'autonomie;
- notre étude peut difficilement nous permettre d'avancer sur la question du désétayage puisque ces résultats ne permettent pas d'établir si les apprenants sont demandeurs en la matière. Ce déficit d'informations pour conclure sur cette pratique pédagogique fondamentale ne devrait pas être négligé; il doit plutôt inciter à des travaux de recherche propres à faire avancer le concept de désétayage.

Par contre, les conditions d'efficacité de la FOAD relativement au contenu des cours, telles que présentées par les apprenants interrogés, même si elles ne rejoignent pas

directement une démarche d'autonomie n'en constituent pas moins une exigence en la matière.

Or, comme la FOAD de notre contexte d'étude, très soucieuse certes de l'apprentissage, mais pas assez des supports méthodologiques et activités de métacognition que les cours devraient fournir pour favoriser l'apprendre à apprendre, la demande des apprenants de plus d'encadrement de la part de leur environnement social semble donc légitime. En effet, sans ces activités de métacognition dans les cours, en aval donc du processus d'apprentissage, l'apprenant n'a pas les possibilités de se construire un parcours personnalisé, le besoin d'encadrement ne devient-il pas la seule issue qui lui reste?

Sur un autre plan, celui de la structure des cours précisément, la forte demande en flexibilité des apprenants de la FOAD du 2IE constitue aussi une convergence avec les principes d'autonomie. La flexibilité pourrait être perçue sur le terrain éducatif comme une promesse de la FOAD non tenue.

Les conditions d'efficacité de la FOAD, selon les apprenants du 2IE, constituent donc une forte demande pour une pédagogie d'autonomisation. Qu'il s'agisse, aussi bien de leurs interactions avec leur environnement social, que du contenu et de la structure du cours, la perception des apprenants rejoint en grande partie les principes d'autonomie. Toutefois, ceci reste vrai dans toute quête d'autonomie, l'hétéronomie, notamment au niveau des interactions, demeure le risque le plus grand à surmonter.

Références

- Albero B. 2003. Autoformation et contextes institutionnels d'éducation et de formation : une approche socio-historique. Dans B. Albero (coord. Par), Autoformation et enseignement supérieur. (P. 37-67). Paris : Hermès Science/Lavoisier .
- Angers, M. (2009). *Initiation à la pratique méthodologique*. Anjou , Québec: Centre éducatif culturel (CEC).
- Auvergne, J-F., & Carrey, J-C. (2004). Tutorat et autonomie de l'apprenant en FOAD par Internet. *JFA- TutFOAD 5 – 28/03/04*. Repéré le 25 juin 2009 à <http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm18/10-carrey-auvergne.pdf>
- Bastick, T. (1999, mai). *Reliable and Valid Measurement of Individual's Contribution to Group Work*. Communication présentée à la Convention of the Western psychological Association de 1999, Irvine, California.
- Deschênes, A-J. (1991). Autonomie et enseignement à distance. *La Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*. Volume (1), 32-54.
- Dufresne, A. (1997). Conception d'interfaces pour l'apprentissage à distance. *La Revue de l'Éducation à Distance*. Volume (XII (1/2)), 177-200.
- Faerber, R. (2002). Le groupe d'apprentissage en formation à distance : ses caractéristiques dans un environnement virtuel. Dans Karsenti, Larose, *La place des TIC en formation initiale et continue : Bilan et perspectives*. Chapitre 4, Sherbrooke : Éditions du CRP, 99-128.
- Gagné, P., Deschênes, A.J., Bourdages, L., Bilodeau, H. & Dallaire, S. (2002). Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance : le point de vue des apprenants. *Journal of distance education/revue de l'enseignement à distance*. Volume (17(1)), 25-56.
- Hausstätter, R-SL; & NordKvelle, Y-T, (2007). Perspectives on Group Work in Distance Learning. *Turkish Online Journal of distance Education-TOJDE* January 2007 ISSN 1302-6288, Volume (8). Repéré le 12 mai 2009 à <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde25/pdf/Volume8Number1.pdf>
- Kamii, C. (2003, avril). *Le développement de l'autonomie et l'enseignement/apprentissage en arithmétiques*. Communication présentée au colloque du Groupe de Didactique en Mathématiques GDM du 22 au 23 avril 2003, Sherbrooke.

- Klimczyk, S. (1999). La notion d'autonomie dans l'apprentissage d'autrui. (Mémoire de maîtrise). Centre de formation des enseignants de la musique Rhône Alpes de Lyon. Repéré le 25 mai 2008 de <http://www.cefedem-rhonealpes.org/documentation/memoires.pdf/memoires%202000/CHAPON.pdf>
- Little, D. (1994). Learner Autonomy: A theoretical construct and its practical application. In *Die neueren Sprachen* 93:5 (1994). Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 430-442.
- Loisier, J. & Marchand, L. (2003). *Institutions bimodales et formation hybride*. Conseil québécois de la formation à distance. Repéré le 23 mars 2010 à http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D6_1_c.pdf
- Loisier, J. (2010). *Mémoire sur l'encadrement des étudiant(e)s dans les formations en ligne offertes aux différents niveaux d'enseignement*. Repéré le 25 mai 2011 de http://www.refad.ca/recherche/memoire.../Memoire_Encadrement_Mars_2010.pdf
- Meirieu, P. (1993). *L'envers du tableau*. Paris : E.S.F éditeur.
- Mezher, J. (2006). *Autonomie de l'apprenant*. Repéré le 25 mai 2007 à <http://www.fgm.usj.edu.lb/cip/article.pdf>
- Organisation de coopération et de développement économiques (2006). *La cyberformation dans l'enseignement supérieur : état des lieux*, ISBN 92-64-00922-1. Paris : Edition OCDE.
- Piaget J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage? *Revue du conseil québécois de la formation à distance*, volume(2). 45-74
- Rodet, J. (2002). Autonomie et métacognition des apprenants à distance. *Chroniques et Entretiens. La formation à distance*. Repéré le 25 mai 2009 à <http://jacques.rodet.free.fr/chronent.pdf>
- Rodet, J. (2008). Tuteur à distance, entre fonction et métier, In Inffo Flash 719, 1er au 15 mars 2008. Repéré le 30 mars 2009 de <http://www.centre-inffo.fr/Tuteur-a-distance-entre-fonction.html>

Annexe

Annexe 1 : Condition d'efficacité de la FOAD selon les apprenants

- 1) Par rapport aux formations classiques se former en FOAD vous semble :
 - 1 Pas du tout efficace
 - 2 Peu efficace
 - 3 Pareil
 - 4 Efficace
 - 5 Très efficace
- 2) Justifiez votre réponse.
- 3) Comment peut-on améliorer la formation en FOAD?
- 4) Quels sont les rôles du bon tuteur en FOAD ?
- 5) Comment peut-on améliorer le travail de groupe en FOAD ?
- 6) Par module de formation FOAD, il faudrait :
 - 1 Beaucoup moins de chat
 - 2 Moins de chat
 - 3 Plus de chat
 - 4 Beaucoup plus de chat
- 7) Les regroupements présentiels devraient se faire :
 - 1 Beaucoup moins longtemps
 - 2 Moins longtemps
 - 3 Plus longtemps
 - 4 Beaucoup plus longtemps
- 8) Travailler en groupe permet d'apprendre mieux que travailler seul :
 - 1 Vrai
 - 2 Faux
 - 3 Tout dépend du contexte
- 9) Quelle importance accordez-vous à une formation qui offre plusieurs manières pour apprendre le même cours :

- 1 Très important
- 2 Important
- 3 Plus ou moins important
- 4 Assez important
- 5 Peu important

10) Quelle importance accordez-vous à une formation qui vous permet d'évoluer dans un cours selon votre rythme :

- 1 Très important
- 2 Important
- 3 Plus ou moins important
- 4 Assez important
- 5 Peu important

11) Quelle importance accordez-vous à un cours qui vous propose d'autres cours pour vous permettre de faire une comparaison :

- 1 Très important
- 2 Important
- 3 Plus ou moins important
- 4 Assez important
- 5 Peu important

12) Quelle importance accordez-vous à un cours dont les objectifs peuvent être modifiés par l'enseignant pour prendre en compte vos objectifs à vous :

- 1 Très important
- 2 Important
- 3 Plus ou moins important
- 4 Assez important
- 5 Peu important

13) Quelle importance accordez-vous à un cours qui vous permettrait de faire un choix parmi les travaux qui vous sont proposés :

- 1 Très important
- 2 Important
- 3 Plus ou moins important
- 4 Assez important

5 Peu important

14) Quelle importance accordez-vous à un cours qui vous permettrait de choisir librement votre temps de travail dans des limites fixes par le cours :

1 Très important

2 Important

3 Plus ou moins important

4 Assez important

5 Peu important

15) Quelle importance accordez-vous à un cours qui vous permettrait de vous auto évaluer avant même d'entamer la formation :

1 Très important

2 Important

3 Plus ou moins important

4 Assez important

5 Peu important

16) Quelle importance accordez-vous à un cours qui vous permettrait de vous autoévaluer pendant de la formation :

1 Très important

2 Important

3 Plus ou moins important

4 Assez important

5 Peu important

17) Quelle importance accordez-vous un cours qui vous permettrait de vous autoévaluer la fin de votre formation :

1 Très important

2 Important

3 Plus ou moins important

4 Assez important

5 Peu important

18) En face d'une difficulté pendant la formation, quel est votre premier recours :

1 Vous-même

2 Les autres apprenants

3 Les tuteurs

4 Le concepteur du cours

19) La réussite de votre formation dépend plus de :

1 De l'enseignant d'abord

2 De vous d'abord

3 Ni de vous ni de l'enseignant

20) Votre genre :

1 Masculin

2 Féminin

21) Pays de résidence lors de votre formation FOAD :

Annexe 2 : le système de codes utilisé pour analyser le contenu des réponses aux questions ouvertes posées aux apprenants

Types	Sous- types	Codes	Codes
Générale		<ul style="list-style-type: none"> • Adapté au profil • Autoformation positif • Autonomie de l'apprenant • Concilier formation et travail difficile • Confusion avec les présentesielles • Échange culturel • Économie à ne pas privilégier 	<ul style="list-style-type: none"> • Gout de la recherche • Isolement de l'apprenant • Méthode pédagogique efficace • Pré-requis important • Pression extérieure faible • Se former en restant chez soi • Se former en travaillant • Plus clair
Cours	Contenu	<ul style="list-style-type: none"> • Améliore contenu • Contenu prenant en compte profil de l'apprenant 	
	Présentation	<ul style="list-style-type: none"> • Disponible à temps • Physique 	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation à améliorer • Trop long
Évaluation		<ul style="list-style-type: none"> • Chat programme • Feedback à fournir • Feedback évaluation rapide • Temps imparti 	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre • Plus d'évaluation • Programme des évaluations
Organisation pédagogique		<ul style="list-style-type: none"> • Autoévaluation • Durée de la formation plus longue • Exemple varié • Exercices variés 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilité dans les délais • Objectif souple • Réduire les délais • Rythme accéléré
Rencontre synchrone		<ul style="list-style-type: none"> • Chat plus • Chat plus, long • Chat programmé en tenant compte de la disponibilité des apprenants 	<ul style="list-style-type: none"> • Orienté vers le contenu du cours • Présentielle plus • Rencontre entre apprenants de même pays • Problème de connexion
Technique Travail de groupe		<ul style="list-style-type: none"> • Plateforme • Effectif • Évaluation • Fonctionnement • Guidage • Organisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Participation • Plus de place au tuteur • Préférer travail individuel • Temps de travail plus long
	Composition	<ul style="list-style-type: none"> • Affinité • Homogène par occupation 	<ul style="list-style-type: none"> • Homogène par région géographique
Tutorat		<ul style="list-style-type: none"> • Compétence en FOAD • Compétence dans la discipline 	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau apprenant à considérer • Présence au chat

- Disponibilité
 - Encourager
 - Feedback après activité
 - Jugement à éviter
 - Mieux organiser les chats
 - Motiver apprenants
 - Proactif
 - Soutien à développer
 - Soutien face à toute demande
 - Soutien pédagogique
 - Soutien psychologique et Proche des apprenants
 - Moral
 - suivre
-

Titre de l'article 2 : Analyse de la pratique de l'encadrement des apprenants en formation ouverte et à distance en Afrique de l'ouest: quel lien avec l'autonomie de l'apprenant?

Résumé

La recherche tend à faire de l'autonomie une des principales solutions pour lutter contre la distance pédagogique et l'isolement de l'apprenant.

Or, des décennies de recherche n'ont pas permis le développement escompté de ce concept; les débats philosophiques ayant pris le pas sur la recherche de solutions pratiques.

La question de savoir quelle place accordent les tuteurs à l'autonomie dans leur encadrement peut aider les éducateurs et les chercheurs dans leurs activités.

La présente étude menée sur une dizaine de tuteurs de l'institut d'enseignement supérieur ouest-africain le 2IE révèle une prise de conscience de la spécificité de l'apprentissage en FOAD, mais fait ressortir des points de rupture où le risque de former à l'hétéronomie demeure.

Problématique

L'espoir de faire de la formation ouverte et à distance (FOAD) une solution aux difficultés des universités, surtout d'effectifs pléthoriques et de déficit en filières spécialisées des universités des pays en développement de l'Afrique de l'ouest, tarde à devenir réalité (OCDE, 2006). Des spécificités de ce mode de formation comme la distance géographique et temporelle exige de l'apprenant une autonomie pour prendre en charge une partie de son processus d'apprentissage (Albero, 2003; Auvergne & Carrey, 2004; Linard, 2003).

Déjà présentée par Piaget (1932) comme une finalité pour tout processus d'apprentissage, l'autonomie devient avec la FOAD un moyen incontournable (Albero,

2003; Linard, 2003); mais dont la promotion sur le terrain éducatif reste à faire (Kamii, 2003).

Cette faiblesse de l'autonomie, serait attribuable au poids des débats philosophiques au détriment de la recherche de solutions pratiques selon des auteurs comme Albero (2003)

Qu'en est-il des contextes de la FOAD, précisément de l'enseignement supérieur ouest-africain, où le face-à-face enseignant-apprenant a fait place à des solutions pédagogiques sur le plan de l'encadrement pour lutter contre la distance transactionnelle? Quelle est la place de l'autonomie de l'apprenant dans la pratique des activités d'encadrement en FOAD dans le contexte de l'enseignement supérieur ouest africain ?

Au-delà de la remise en cause des méthodes de la recherche, l'étude sur le réinvestissement des acquis reste une zone d'ombre dont l'éclaircissement pourrait fournir à la recherche une rétroaction lui permettant de comprendre les réalités des acteurs éducatifs, les atouts à exploiter et les difficultés à vaincre.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente étude; elle met l'accent sur la prise en compte de l'autonomie dans l'encadrement des apprenants en FOAD dans le contexte de l'enseignement supérieur ouest africain.

Mais avant, les difficultés sémantiques, causes et conséquences des longs débats philosophiques qui pèsent négativement sur l'autonomie (Albero, 2003), exigent un détour sur les concepts clés qui caractérisent l'autonomie, ainsi que sur les activités d'encadrement.

Cadre théorique

Le cadre théorique a été développé avec un souci constant d'aborder aussi bien les aspects théoriques de l'autonomie que les aspects pratiques utilisable sur le terrain éducatif.

De l'autonomie de l'apprenant

Cette section commence présente donc par les aspects théoriques.

LES AMBITIONS D'UNE PÉDAGOGIE DE L'AUTONOMIE DE L'APPRENANT : FAIRE APPRENDRE DES CONNAISSANCES ET APPRENDRE À APPRENDRE

Le projet d'autonomisation, c'est-à-dire prenant en compte l'autonomie de l'apprenant, est au cœur de toute activité éducative (Klimczyk, 1999) pour deux raisons principales :

- former l'apprenant dans la perspective de lui faire acquérir des connaissances disciplinaires (Albero, 2003; Piaget, 1932);
- former l'apprenant pour lui donner la capacité d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire lui faire prendre en charge une partie de sa formation, de la conception à la réalisation (Kamii, 2003).

Ce second volet constitue à la fois un enjeu et une exigence de l'autonomie de l'apprenant ; il introduit aussi une nouvelle difficulté : la nécessité de compétences en autoformation pour l'apprenant (Albero, 2003 ; Deschênes, 1991).

LES SEPT DIMENSIONS DE L'AUTONOMIE

L'intérêt accordé au concept de l'autonomie de l'apprenant par la recherche ne souffre d'aucun débat. Plusieurs décennies de recherche n'ont toutefois pas permis l'évolution escompté sur le terrain, même si elles ont aboutit à une prise de conscience de la nécessité de privilégier les stratégies d'action et de développement de l'autonomie aux dépens de considérations parfois trop générales et même philosophiques (Albero, 2003).

Pour une stratégie d'action, Albero (2003) propose un cadre conceptuel structurant le concept de l'autonomie en sept dimensions définies sur la base des domaines de compétence sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie :

1. technique : Maîtriser les technologies utilisées, notamment numériques;
2. informationnel : Maîtriser les outils de la recherche documentaire (bibliothèques et fichiers, base de données, moteurs de recherche, portails et sites);

3. méthodologique : Organiser son travail selon les objectifs, échéances et contraintes diverses (familiales, professionnelles, institutionnelles);
4. social : Communiquer pour apprendre;
5. cognitif : Analyser les éléments observés (repérer des indices, créer des liens, des catégories, comparer, discriminer, synthétiser);
6. métacognitif : Surveiller la performance et être conscient des démarches;
7. psychoaffectif : Être capable de distanciation; réguler ses émotions lors des échanges et de la réalisation de tâches.

Ces domaines définissent les différents types de soutien attendus des éducateurs de la FOAD et plus généralement de l'environnement social de l'apprenant, à savoir les tuteurs et les pairs apprenants.

Par la détermination de ces différents aspects, Albero (2003) recommande de considérer l'autonomie de façon discriminée plutôt que globale.

L'ÉTAYAGE ET LE DÉSÉTAYAGE : LES DEUX PHASES OBLIGATOIRES D'UNE PÉDAGOGIE AUTONOMISANTE

Mais d'abord qu'elles sont les points de convergences entre le socioconstructiviste en tant que théorie de l'apprentissage et le concept de l'autonomie?

Autonomie de l'apprenant et socioconstructivisme

L'autonomie de l'apprenant, selon Kamii (2003), rejoint la notion de développement socioconstructiviste défendue par Vygotsky ; elle doit être perçue comme le résultat d'un étayage, c'est-à-dire le guidage accordé par l'enseignant, pour permettre à l'apprenant de passer d'un état de développement initial où il ne peut faire face seul à une tâche donnée, à un second stade de développement où il peut l'accomplir sans aide.

Pour compenser la perte de la dynamique du groupe classe résultant de la distance entre les acteurs de la FOAD et prendre en compte la dimension sociale de l'apprentissage, Albero (2003) suggère l'introduction d'un quatrième pôle, le pôle

« groupe », aux trois autres pôles (apprenant, savoir, enseignant) du triangle habituellement utilisé pour modéliser le système pédagogique.

Aider l'apprenant sans le rendre dépendant

Se contenter d'apporter de l'aide à l'apprenant sans le préparer à s'en passer à terme conduit à former un être dépendant, donc pas autonome, mais plutôt hétéronome; l'aide apportée par l'enseignant doit se faire de façon dégressive (Kamii, 2003), c'est-à-dire soutenue pour prendre en compte les besoins de l'apprenant, dans un premier temps, puis, diminuant progressivement pour lui permettre d'exercer son autonomie.

Kamii (2003), rejoignant Meirieu (1987), regrette la forte tendance des éducateurs à former des apprenants hétéronomes plutôt qu'autonomes. De fait, le désétayage, une phase pourtant indispensable l'autonomisation de l'apprenant serait, selon lui, presque méconnue dans les pédagogies actuelles. Et pour cause, les pratiques de récompenses et de punitions, couramment utilisées par les éducateurs, ne constituent que des injonctions à l'autonomie et non de véritables moyens de désétayage; elles forment donc l'apprenant à l'hétéronomie plutôt qu'à l'autonomie Meirieu (1987).

Les caractéristiques fondamentales de la pratique FOAD

En FOAD, le décalage dans l'espace et dans le temps entre l'enseignement et l'apprentissage impose, selon Rodet (2002), une planification rigoureuse du déroulement de la formation. Ce souci de rigueur est souvent pris en compte, ajoute Quintin (2005), par :

la systématisation de la conception des activités d'apprentissage; c'est-à-dire, précisent Gagné, Bégin, Laferrière, Léveillée et Provencher (2001) des exercices, des devoirs ou autres travaux planifiés dès la conception d'un cours pour favoriser sa compréhension et son assimilation par l'apprenant. Les cours qui proposent des situations-problèmes font de l'apprenant un acteur de son processus d'apprentissage, ce qui constitue un moyen idéal pour former un apprenant autonome (Rodet, 2003). Une situation-problème est perçue par Rodet (2003) comme une activité d'apprentissage qui propose à l'apprenant un défi ou un obstacle à franchir.

-
- la généralisation de systèmes ou d'activités d'encadrement chargés d'organiser la formation, de suivre et appuyer l'apprenant à distance. Les activités d'encadrement, pour Gagné et ses collaborateurs (2001), regroupent des activités de communication et d'échanges entre les apprenants et leur environnement social composé des pairs et des tuteurs et visent à les aider à atteindre les objectifs du cours.

Ces activités d'encadrement constituent, selon Rodet (2002), un facteur clé dans la réussite des FOAD; mais quels sont les buts poursuivis à travers ces activités?

LES BUTS DE L'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE

Les principaux objectifs des activités d'encadrement développés dans les écrits de Rodet (2002) peuvent se résumer ainsi :

- placer l'apprenant dans une collectivité, lui donner un sentiment d'appartenance pour rompre l'isolement, conséquence de la distance géographique, temporelle, sociale, etc.;
- accompagner l'apprenant en lui fournissant le soutien nécessaire le long de l'apprentissage;
- motiver l'apprenant et favoriser sa persévérance grâce à un choix du matériel pédagogique, en développant l'interaction entre l'institution pédagogique et l'apprenant et entre le tuteur et l'étudiant;
- rendre autonome l'apprenant.

Dans la section qui suit, voyons en quoi les activités d'encadrement favorisent l'autonomie de l'apprenant.

ACTIVITÉS D'ENCADREMENT ET AUTONOMIE

Pour prendre en compte le caractère social de la construction des connaissances en FOAD, le tutorat et le travail de groupe s'imposent (Faerber, 2002). Mais quelles sont les caractéristiques de ces activités, admises par ailleurs, comme des facteurs favorisant l'autonomie de l'apprenant?

Caractéristiques du tutorat susceptibles de favoriser l'autonomie de l'apprenant

Le tutorat s'est imposé dans la FOAD pour combler le décalage entre l'enseignement et l'apprentissage. La fonction enseignante s'est finalement et totalement muée en tutorat (Deschênes, 1991). Pour autant, quelques principes doivent être respectés pour une pédagogie de l'autonomie.

Ainsi, le tuteur se doit d'aider l'apprenant à acquérir les compétences disciplinaires; ce qui passe, en FOAD, par un guidage dans les domaines aussi bien cognitif, social, technique, méthodologique, informationnel que métacognitif et psychoaffectif, selon Albero (2003).

De plus, l'efficacité d'un tuteur repose sur ce que De Lièvre et Depover (2001) nomment modalité d'intervention. Il en existe deux : le tutorat proactif, où le tuteur intervient à son initiative et le tutorat réactif, dans lequel l'intervention du tuteur se fait à la demande des apprenants. Même si les études n'indiquent pas qu'une de ces deux modalités soit plus efficace que l'autre, De Lièvre et Depover (2001) montrent qu'une modalité d'intervention proactive donnerait à l'apprenant le sentiment d'être suivi en le stimulant à rester en état de veille cognitive.

Enfin, pour que le tutorat prenne en compte aussi bien les compétences disciplinaires que l'apprendre à apprendre, il faut un guidage dégressif, donc une phase de désétayage, pour permettre à l'apprenant d'exercer son autonomie (Loisier, 2010). Pour favoriser l'autonomie de l'apprenant, l'aide du tuteur devrait donc se faire de façon proactive d'abord, puis diminuant progressivement, par exemple avec une intervention réactive, pour permettre à l'apprenant d'apprendre à solliciter l'aide dont il a besoin (Rodet, 2002) et faire place, enfin, à une entière prise en main de l'apprenant sur l'objet de l'apprentissage (Loisier, 2010).

Les caractéristiques du travail de groupe favorisant l'autonomie de l'apprenant

Le travail de groupe est, selon Faerber (2002), par le jeu des interactions qu'il suscite, susceptible de pallier les effets négatifs de la distance en FOAD. L'efficacité du

travail de groupe repose sur le nombre d'interactions qu'il permet d'obtenir (Faerber, 2002) et l'assurance de la participation individuelle de chaque membre (Bastick, 1999).

Le niveau d'interactions est influencé par le mode de travail adopté. Les chercheurs en citent généralement deux : le travail coopératif et le travail collaboratif. Deux termes sémantiquement très proches mais différents. Pour Mezher (2006), le travail collaboratif repose sur la réalisation ensemble d'une même tâche; alors que le travail coopératif est la production par chacun d'une partie de la tâche finale.

L'accomplissement en groupe de la même tâche entraîne des oppositions de vue ou conflits cognitifs, plus favorables à l'apprentissage que le travail coopératif qui privilégie la production (Faerber, 2002). Pour favoriser la participation individuelle des apprenants, la taille du groupe optimum devrait être de l'ordre de trois ou quatre (Faerber).

À la lumière de ces précisions apportées par la recension des écrits, la pratique pédagogique d'encadrement de la FOAD se résume en termes de pratique tutoriale et de travail de groupe. Ce qui nous conduit, pour plus de précision, à la reformulation de la question de recherche de l'étude de la façon suivante : quelle est la place de l'autonomie de l'apprenant dans la pratique du tutorat et celle des activités de groupe?

Opérationnalisation de la recherche

La démarche de recherche mise en œuvre pour la conduite de la présente étude s'appuie sur une conceptualisation des méthodes d'encadrement, le tutorat et les méthodes de travail utilisées au cours des situations-problèmes, en groupes ou individuelles, faisant ressortir leurs caractéristiques d'autonomie de l'apprenant. Les figures 10 et 11 fournissent ces modèles conceptuels. Le premier modèle (figure 10) présente les méthodes de travail utilisées sur les situations-problèmes. Le second (figure 11) situe les éléments reliés au tutorat.

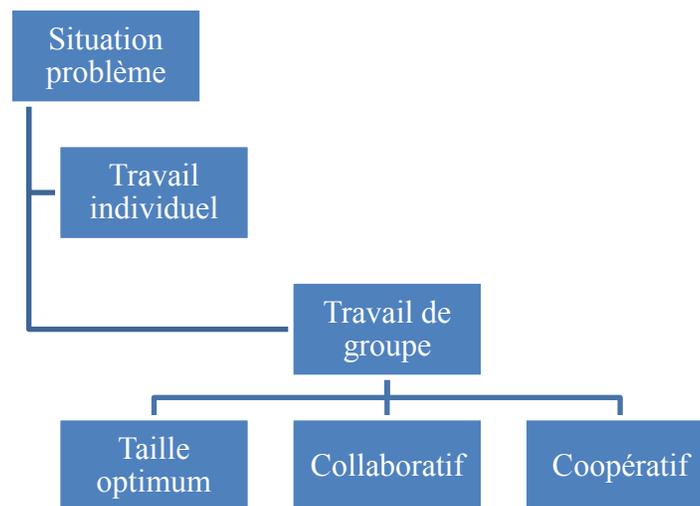


Figure 10 : Situation-problème et encadrement du travail de groupe

Les méthodes pédagogiques de la FOAD se construisent autour de simulations problèmes, que doivent exécuter les apprenants soit en travail individuel, soit en travail de groupe; le travail de groupe est caractérisé par sa taille et mode de travail utilisé, collaboratif ou coopératif.

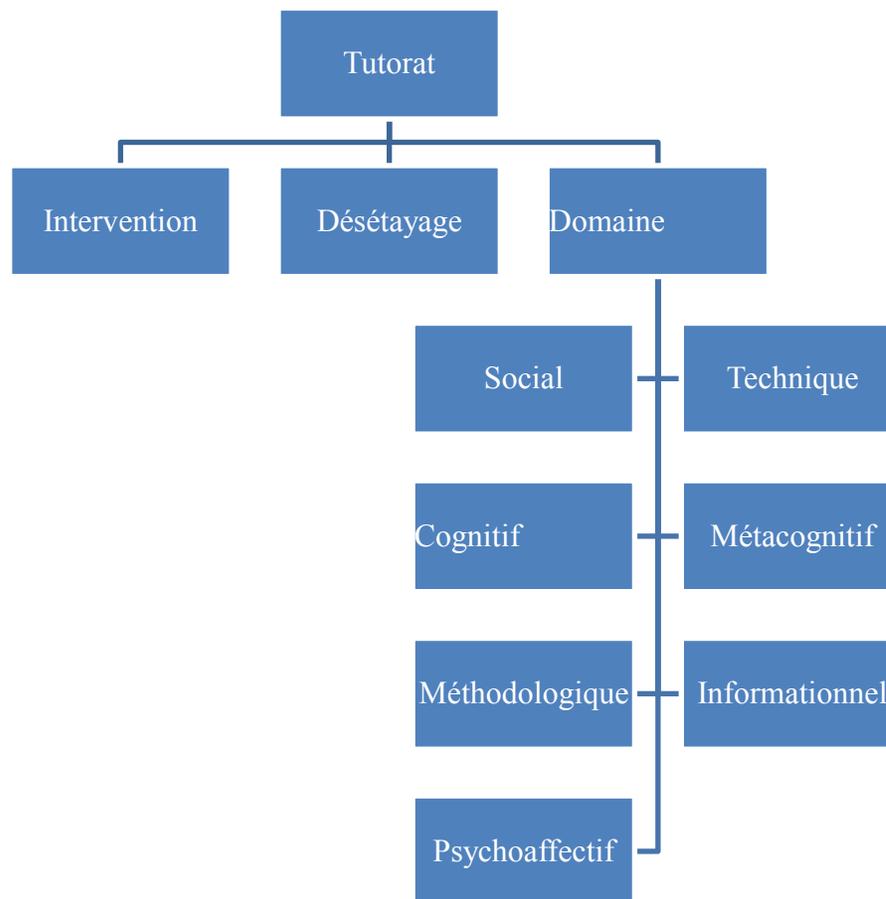


Figure 11 : Les dimensions de l'autonomie de l'apprenant en FOAD

Le soutien accordé aux apprenants se caractérise par le type d'intervention (proactive ou réactive), la présence ou pas d'une phase de désétayage et les aspects pris en compte par le soutien.

Méthodologie

Les sections qui suivent présentent l'approche de recherche et la manière selon laquelle la collecte de données a été effectuée.

Approche de la recherche

Pour l'analyse de la pratique de l'encadrement en FOAD en lien avec l'autonomie, nous avons opté pour une approche qualitative, à cause du manque de signification partagée aussi bien au niveau de la recherche que sur le terrain éducatif, du concept

d'autonomie (Albero, 2003), de la nécessité d'adopter une démarche holistique et globale (Coutelle, 2005) et du fait que l'autonomie est un phénomène influencé par l'intentionnalité des acteurs (Anadon, 2000).

Le contexte d'étude

Cette étude a été menée dans un institut d'enseignement supérieur ouest-africain : le 2IE (Institut International des Ingénieurs de l'Eau et de l'Environnement). Le 2IE a été créé en 2007, pour reprendre les activités du Groupe EIER/ETSHER, lui-même issu de la fusion de l'EIER (École Inter-état des Ingénieurs de l'Équipement Rural) créée en 1966 et l'ETSHER (École des Techniciens Supérieurs de l'Hydraulique et de l'Équipement Rural) créée en 1968.

Le 2IE est un centre d'excellence, internationalement reconnu comme tel, qui forme des cadres dans les domaines de l'eau, de l'environnement, de l'énergie et des infrastructures pour plus de 14 États africains et ambitionne de couvrir toute l'Afrique et le monde entier. Cet institut s'est engagé depuis 2007 dans un ambitieux programme de formation par la FOAD de 40 apprenants et en vise 2500 en 2014-2015.

Les formations sont subdivisées en unités comprenant deux ou trois modules de matière. La pédagogie de ces FOAD s'articule autour d'activités d'apprentissage appelées « situation-problème ». Les étudiants sont organisés en groupe de dix; chaque groupe est, à son tour, organisé en équipes de trois à quatre personnes.

Dans chaque FOAD, une rencontre virtuelle est organisée chaque semaine; ces rencontres permettent aux apprenants d'exprimer les difficultés qu'ils rencontrent. Toutes ces activités sont réalisées par le biais de la plateforme Moodle, utilisant des systèmes de forum, de chat et de messagerie; ces différents systèmes peuvent être configurés pour être utilisés par groupes (autour de 15 apprenants) ou par équipes (3 à 4 apprenants).

L'échantillonnage

Sur la quarantaine de tuteurs (année 2009) qu'emploient les FOAD du 2IE, nous en avons interviewé 10 pour comprendre ce qui est visé à travers leurs pratiques

d'encadrement. Ces 10 tuteurs ont été choisis sur la base de leur disponibilité, car tous les tuteurs internes (30) étaient visés. Pour les tuteurs externes, un seul a bien voulu se prêter à notre interview sur les deux sollicités. Le choix du personnel du 2IE se justifie aisément par son accessibilité. Pour les tuteurs externes, l'éloignement a été un frein pour une étude approfondie. L'entretien avec le tuteur externe s'est déroulé par téléphone et par chat sur Skype³.

Le tableau qui suit résume les profils professionnels des tuteurs.

Tableau 24 : Résumé du profil professionnel des tuteurs de cours.

Caractéristique socioprofessionnelle	Positif	Négatif
Expérience en FOAD	Avec expérience	Sans expérience
	3	7
Formation en FOAD	Formé	Non formé
	1	9
Tuteur	Interne	Externe
	9	1
Expérience en éducation	Avec expérience	Sans expérience
	9	1
Formation en éducation	Formé	Non formé
	1	9
Pays de résidence	Burkina Faso	Ailleurs
	9	1

Le tableau 24 fait ressortir que peu de tuteurs ont reçu une formation de la pratique de la FOAD ou de l'enseignement, même si 9 sur 10 ont une expérience en éducation.

Il est important de souligner que nous encadrons trois cours de la FOAD du 2IE. Cette position d'acteur du contexte d'étude est de nature à renforcer la validité externe

³ Skype (www.skype.com/intl/fr/get-skype/) est un logiciel de téléphonie IP; les appels y sont gratuits.

de nos résultats, selon Gérard (2004). Cet auteur considère, en effet, la durée de la période d'immersion du chercheur dans son contexte d'étude comme un facteur de validité non négligeable pour la recherche.

Instruments de mesure

Pour l'entretien, nous avons utilisé un instrument de mesure résumé ci-ainsi:

1. Si on parlait du suivi pédagogique en FOAD :
 - a. Décrivez-nous vos activités d'encadrement.
 - b. Décrivez les usages que vous faites des TIC.
 - c. Décrivez-nous votre démarche pédagogique.
2. Si on parlait des situations-problèmes :
 - a. Décrivez-nous comment vous organisez les situations-problèmes.
 - b. Décrivez les usages que vous faites des TIC dans la gestion des situations-problèmes.
3. Profil socioprofessionnel

La grille complète du guide vous est proposée en annexe.

Collecte de données

En dehors du tuteur externe, pour lequel l'entretien s'est déroulé en vidéoconférence et en chat, pour certaines précisions, sur Skype, tous les autres entretiens se sont déroulés dans les bureaux des personnes faisant partie de notre échantillon. Chaque entretien a duré en moyenne deux heures. Cependant, si les relations entre collègues sont de nature à favoriser les échanges d'informations, les relations de camaraderie qui lient des collègues auraient pu nuire, en nous éloignant par exemple du sujet sur lequel portait l'entretien. Le choix du bureau de l'interviewé, plutôt qu'un autre cadre est important à ce titre là; c'est un cadre de travail, il invite à plus de rigueur dans les comportements et les actions et donne un caractère plus formel à l'entretien. Mais, en choisissant un cadre habituel de l'interviewé, nous avons cherché aussi à favoriser un

climat de confiance, pour amener celui-ci à s'exprimer plus librement sur son activité professionnelle (Bouchon, 2009).

Le sujet de la FOAD en cette période (année 2008-2009) constituant pour les enseignants du 2IE un sujet d'actualité, engager l'interviewé dans une telle discussion ne nous a présenté aucune difficulté. Le caractère formel du débat, surtout avec un enregistrement audio, constituait, toutefois, un motif de méfiance pour notre interlocuteur. C'est pour cela que nous avons tenu à rassurer nos différents interlocuteurs sur la confidentialité que nous accorderons aux données issues de l'entretien.

Traitement des données

Les entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement audio; chaque entretien a été transcrit, au fur et à mesure, pour nous permettre une pré-analyse comme le suggère Bouchon (2009) pour affiner progressivement le processus de collecte de données. De façon plus détaillée, cette phase de pré-analyse a consisté en une lecture du document, pour mieux saisir l'ensemble de la conversation (Bouchon). Après une seconde lecture, nous avons regroupé chaque entretien par thème et tenté de retrouver les différents concepts clés visés par le sujet de l'autonomie ou faire ressortir de nouveaux concepts clés qui émergeraient de l'entretien.

Cette pré-analyse des résultats de chaque entretien visait aussi à mettre en œuvre la démarche d'échantillonnage, la méthode de saturation choisie; cette démarche a abouti à un échantillon de 10 tuteurs.

Les données obtenues ont été exportées dans le logiciel « QDAMiner » pour l'étape de l'analyse de contenu. Chaque entretien ou tuteur interviewé formant dans « QDAMiner » ce qu'il convient d'appeler un « cas », au final, on aboutissait à 10 « cas ».

Nous avons créé le système de codes suivant avec « QDAMiner » :

- Pour l'évaluation : compétences d'apprentissage et compétences disciplinaires.
- Pour le tutorat : proactif et réactif selon le mode d'intervention du tuteur.

- Le code désétayage pour déterminer si le tuteur pratique cette méthode pédagogique.
- Les codes suivants : cognitif, métacognitif, social, psychoaffectif, méthodologique, technique, informationnel et technologique pour les différents aspects de l'intervention des tuteurs.
- Pour les types d'organisation : libre, par la FOAD selon que l'organisation des groupes est libre ou imposée par les éducateurs de la FOAD.
- Pour les modes de travail adoptés: individuel uniquement, production de groupe réalisée en groupe, production individuelle réalisée à travers un travail de groupe.
- La taille de groupe : entre 3 et 4, seul, autre taille.

Ces différents codes ont été utilisés pour étiqueter les « cas » en tentant de retrouver les différents mots clés. Cette dernière opération permet de caractériser les encadrements des différents tuteurs; puis l'utilisation du module statistiques du logiciel « QDAMiner » a permis de calculer des fréquences. L'idée poursuivie étant d'enrichir les tendances statistiques par des verbatim tirés des entretiens.

Présentation des résultats

La présentation des résultats, objet de cette section, est organisée en deux sous-sections : l'une relative au tutorat et l'autre au travail de groupe.

L'analyse du tutorat en lien avec l'autonomie de l'apprenant

Avant l'analyse de l'encadrement des apprenants, nous proposons dans la section ci-dessous les données relatives aux caractéristiques générales de la pratique tutoriale de la FOAD.

PRÉSENTATION DES CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DU TUTORAT DE LA FOAD DU 2IE

Les résultats présentés dans les sous-sections qui suivent visent à déterminer si le désétayage est pratiqué à travers le tutorat et le mode d'intervention des tuteurs en termes de proactivité et de réactivité.

Le désétayage, un concept toujours peu pratiqué?

La Figure 12 ci-dessous donne une présentation générale de ce qu'est le tutorat par rapport aux caractéristiques suivantes : désétayage, proactif et réactif. L'absence d'une phase de désétayage dans le soutien à l'apprenant confirme un fait d'ailleurs attendu au regard des écrits de Kamii (2003) et de Meirieu (1987). Dans un processus d'autonomisation, le désétayage est indexé par ces auteurs comme un point faible en général, puisque souvent ignoré des enseignants. En interrogeant les données de la figure 12 de notre contexte d'étude, cette importante phase du processus d'apprentissage semble effectivement ne pas être prise en considération. Ainsi, il est aisé de constater qu'aucun des tuteurs interrogés ne pose un acte visant, en tout cas pas directement, le désétayage.

Toutefois, il nous paraît difficile de conclure que le désétayage ne soit pas un souci des tuteurs. Cette prudence nous est recommandée par une attitude de deux tuteurs qui appliquent un mode de travail de groupe assez particulier : la réalisation de travaux individuels dans un contexte de collaboration, faisant suite à une séance de travail en groupe. Cette méthode de travail de groupe semble en effet, aider l'apprenant à profiter de l'aide du groupe pour accomplir ensuite seul des tâches, ce qui pourrait constituer une forme de désétayage.

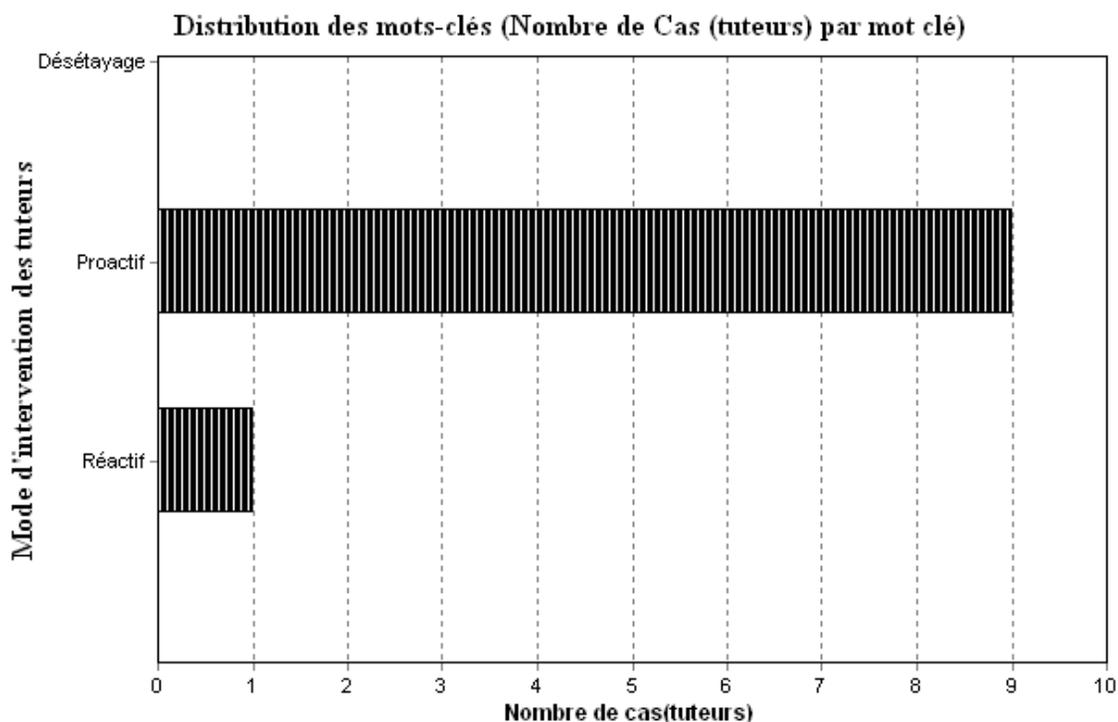


Figure 12: Présentation générale du tutorat illustrant l'absence du désétayage

La figure 12 présente le tutorat en termes de nombre de tuteurs par caractéristique étudiée; les caractéristiques abordées ici étant la pratique du désétayage et la proactivité ou la réactivité de l'intervention des tuteurs.

Le mode d'intervention privilégié des tuteurs du 2IE

Le mode d'intervention du tutorat auprès des apprenants est-il réactif ou proactif? La tendance générale des données semble indiquer une proactivité; comme l'indique la figure 12, neuf tuteurs adoptent un mode d'intervention proactif. Certains, se souciant des périodes de silence des apprenants, n'hésitent pas à les relancer pour tenter de comprendre ce qui ne va pas et les encourager à suivre un rythme approprié. Parmi ces tuteurs proactifs, on pourrait citer l'exemple du numéro 2 qui déclare : « *ensuite inviter ceux qui tardent ou qui sont absents sur la PF à reprendre les activités* » ou du tuteur numéro 7 quand celui-ci dit : « *j'essaye de rappeler tout le temps qu'il faut aller*

exploiter au maximum les forums ». Deux propos qui indiquent bien sur quelle base la figure 12 a été construite.

Les dimensions de l'autonomie de l'apprenant prises en compte

Tous les aspects sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie sont plus ou moins pris en compte par la FOAD du 2IE. Les résultats présentés dans la figure 13 qui suit, indiquent en pourcentage de cas (tuteurs) prenant en compte chacune des dimensions de l'autonomie que nous avons relevées dans le cadre théorique, et subséquemment, leur importance relative.

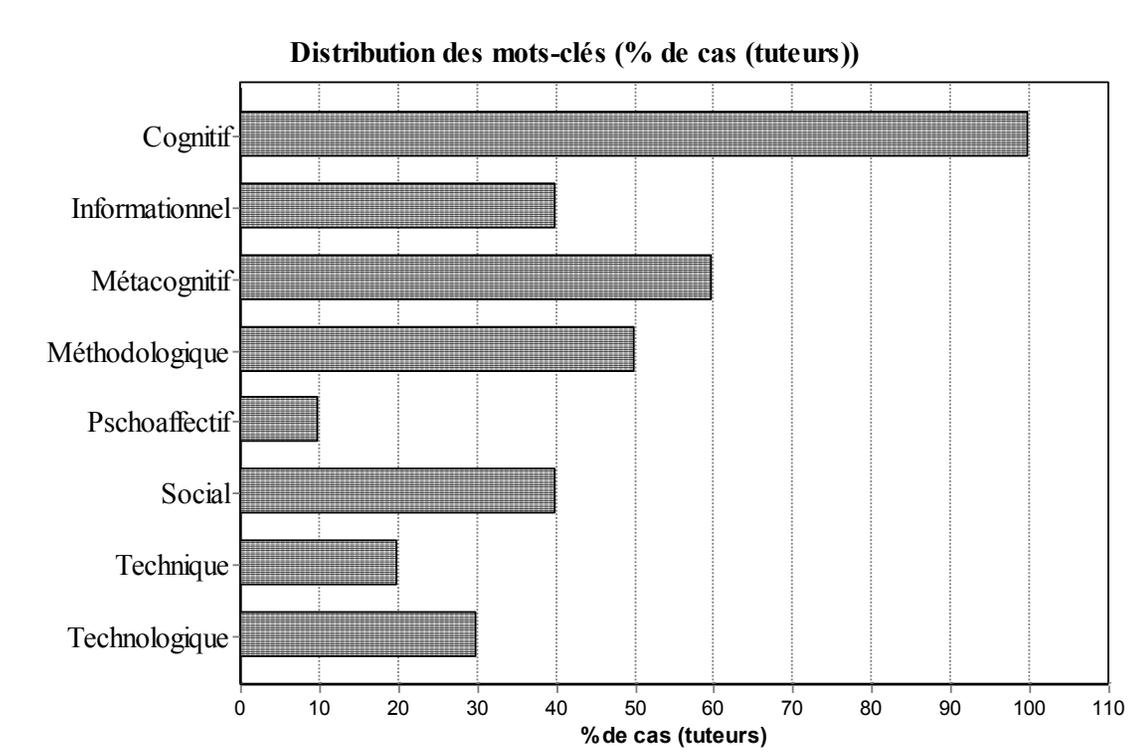


Figure 13: La prise en compte des dimensions de l'autonomie

La figure 13 présente comment les différents aspects de l'autonomie sont prises en compte par les tuteurs. Notons l'intérêt tout particulier accordé à la dimension cognitive. Cette figure révèle en plus, une nouvelle dimension : la dimension

technologique; face aux difficultés de connexion, à la faiblesse de débit et parfois même à des coupures d'électricité, les tuteurs sont amenés à appuyer les apprenants.

Le tableau 25, vise à fournir l'argumentaire des tuteurs, justifiant la nécessité de la prise en compte de cette dernière et nouvelle dimension comme une spécificité du contexte ouest africain. Ce tableau présente les différents propos pour justifier l'émergence de ce nouveau domaine technologique.

Tableau 25 : Le verbatim de la mise en évidence de la dimension technologique de l'autonomie

Numéro du Cas	Quelques verbatim en lien avec la dimension technologique
2	Un lien pour télécharger un logiciel de PDF afin de réduire la taille des devoirs sur la plateforme. Sinon, j'ai des difficultés à mon niveau pour télécharger les devoirs.
2	Oui, ces cas sont nombreux. Tous les apprenants n'ont pas une bonne connexion ou un bon matériel comme moi. C'est souvent difficile d'aller sur la plateforme pour les chats ou de déposer des devoirs.
2	Comme je l'ai dit, souvent la plateforme refuse les codes à la connexion. Souvent, il est impossible de déposer les devoirs ou encore sur le chat certains sont déconnectés automatiquement, ce qui fait perdre le fil des discussions.
6	Oui beaucoup. Les interruptions intempestives du fait de la connexion et la lenteur du réseau.
7	Il y en a au moins la moitié, il y a des problèmes techniques de connexion. On n'arrive jamais à finir les réunions synchrones avec tout le monde. Si vous commencez et finissez avec la moitié déjà, c'est souvent en général le maximum. À ce moment-là, je demande à l'un d'entre eux de revoir après les historiques et de faire un compte-rendu de ce qui s'est passé dans le chat.

Ainsi, il apparaît que les difficultés technologiques, notamment la faiblesse du débit de l'Internet dans le contexte des pays de l'Afrique de l'Ouest, constitue un point d'orgue et justifie l'introduction de cette nouvelle dimension qu'est la dimension technologique.

L'analyse du travail de groupe en lien avec l'autonomie de l'apprenant

LE MODE DE TRAVAIL

Le second moyen d'encadrement de la FOAD utilisé par la FOAD est le travail de groupe. Sur les dix tuteurs interviewés, deux privilégient cependant le travail individuel et huit le travail de groupe, comme l'indiquent les résultats présentés dans la figure 14.

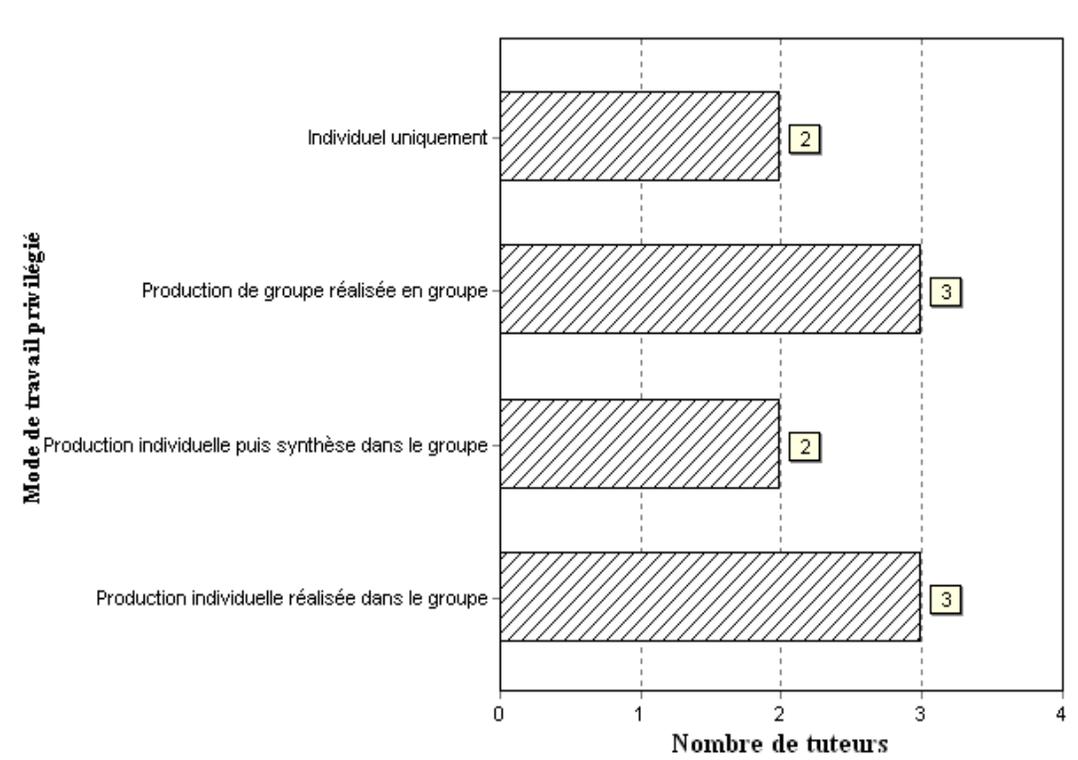


Figure 14 : Les modes de travail privilégiés par les tuteurs.

L'analyse des résultats de la figure 14 fait ressortir une pratique généralisée du travail de groupe (huit tuteurs), même si certains d'entre eux font le choix d'une production individuelle à la suite d'un travail de groupe.

Le tableau 26 vise à appuyer la figure 14 en présentant les propos de tuteurs, un par mot-clé, choisis après analyse sur la base des propos où le mot clé semble plus directement indexé.

Tableau 26 : Propos de tuteurs sur les modes de travail pratiqués

Code	Verbatim	Cas
Individuel uniquement	Il y avait un même sujet, mais chaque étudiant devait le résoudre sur son cas particulier. On pouvait discuter des différents problèmes rencontrés, mais le travail était individuel.	Cas 2
Production de groupe réalisée en groupe	Eux-mêmes, ils s'organisent, ils répartissent eux-mêmes les tâches. Quand un apprenant traite, il envoie par mail aux autres pour qu'ils puissent savoir comment il a fait. S'il y a des corrections, ils corrigent et envoient ça sur la plateforme.	Cas 6
Production individuelle puis synthèse dans le groupe	Ils ont rédigé un texte portant sur plusieurs cas concernant le même pays, ils en ont la synthèse après des échanges entre eux et m'ont envoyé le rendu final.	Cas 1
Production individuelle réalisée dans le groupe	La situation problème, il y a des parties que l'apprenant fait individuellement et il dépose ses résultats et on se les partage.	Cas 3

Au total, si le travail de groupe domine, il est influencé par le travail individuel. Ainsi, on peut constater que le travail de groupe pratiqué dans cette FOAD est ponctué (trois cas sur les huit) par une production individuelle. Une telle orientation du travail pourrait être considérée comme une innovation en matière de travail de groupe, car elle allie les avantages du travail de groupe et du travail individuel. Le travail de groupe vise principalement à faire profiter à l'apprenant des avantages du conflit cognitif qui y est engendré, tout en garantissant la participation individuelle des apprenants par un rapport individuel.

LA TAILLE DU GROUPE DE TRAVAIL

Une des principales caractéristiques les plus porteuses d'efficacité du travail de groupe se trouve être sa taille.

Les tailles adoptées par les tuteurs de l'étude varient peu d'un tuteur à l'autre. Elles sont généralement de trois ou de quatre apprenants, ce qui constitue le choix de la taille optimale, celle recommandée par une auteure comme Alberio (2003), car alliant à la fois richesse en terme d'interactions, tout en garantissant un maximum de chance de voir les apprenants collaborer effectivement à travers l'activité de groupe.

Toutefois, 20 % des tuteurs préfèrent se contenter du travail individuel, ce qui constitue une perte non compensée des avantages de la dynamique du groupe-classe des formations présentielle (Faerber, 2002).

Discussion

Les sections suivantes présentent l'analyse des deux méthodes d'encadrement utilisées par la FOAD du 2IE et leurs liens et déficits par rapport à l'autonomie de l'apprenant.

Pratique du tutorat dans le contexte ouest-africain et autonomie

L'investissement de la FOAD du 2IE dans les activités d'encadrement en faveur des apprenants indique que sa pédagogie s'inscrit dans un projet d'autonomisation de l'apprenant au sens de Piaget (1932). Pour ce chercheur en effet, le but final de tout apprentissage, l'acquisition des connaissances par l'apprenant, est l'autonomie de l'apprenant. De plus, l'importance accordée à la dimension cognitive dans l'encadrement de l'apprenant confirme bien ce souci de recherche d'autonomie au sens de l'acquisition des connaissances.

Par ailleurs, l'utilisation de méthodes d'encadrement par la FOAD du 2IE, recherchant l'interaction de l'apprenant avec son environnement social constitue un point de convergence avec la démarche d'autonomisation défendue par le socioconstructivisme de Vygotsky.

S'il semble clair que le soutien et le guidage de l'apprenant du 2IE, dans le but de lui faire acquérir des connaissances, s'inscrivent dans une perspective d'autonomisation de l'apprenant, on pourrait néanmoins se demander si ce projet d'autonomisation se

donne les moyens de sa politique, par exemple en résolvant cet épineux problème qu'est l'isolement de l'apprenant. En d'autres termes, si la pédagogie de la FOAD du 2IE semble s'être inscrite dans la voie de l'autonomisation de l'apprenant respecte-t-elle, pour autant, les principes de l'autonomie?

La question de la bonne conduite d'un projet d'autonomisation de l'apprenant exige, selon Albero (2003), que les éducateurs se départissent de cette vision souvent trop globale de l'autonomie qui est la leur, pour une approche plus détaillée, plus fine et plus rationnelle, en considérant l'autonomie sous plusieurs aspects où l'apprenant peut exercer son autonomie. Cette auteure détermine, à cet effet, sept domaines d'autonomie pour lesquels une attention particulière des éducateurs est requise : cognitif, métacognitif, social, psychoaffectif, méthodologique, technique et informationnel.

Pour notre contexte d'étude, l'analyse fait ressortir un consensus du tutorat sur la pratique de l'aspect cognitif du soutien aux apprenants, alors que les autres aspects de l'autonomie sont considérés partiellement par certains tuteurs, mais ignorés par une majorité d'autres. La priorité accordée par les éducateurs à l'aspect cognitif, au détriment des autres aspects pourrait être attribuée à l'héritage des pratiques des formations présentielle.

La question de la bonne conduite du projet d'autonomisation pourrait également souffrir du peu d'intérêt des éducateurs de la FOAD de notre contexte d'étude pour l'aspect technique. Une dimension dont l'importance est pourtant défendue par Linard (2003); selon cette auteure, une des difficultés auxquelles l'apprenant en FOAD doit faire face est l'utilisation d'outils technologiques souvent complexes, d'où la nécessité qu'il soit soutenu par les tuteurs sur le plan technique. Aussi, le peu d'intérêt que semblent lui accorder certains tuteurs interviewés constitue un handicap pour un projet d'autonomisation de l'apprenant.

Par ailleurs, pour lutter contre le taux élevé d'abandon scolaire dont souffre en général la FOAD, la nécessité pour l'encadrement de s'intéresser à la motivation de l'apprenant s'impose. Aussi, le déficit de soutien au plan psychoaffectif, social, dans notre contexte d'étude pourrait peser de façon dommageable sur l'autonomie.

En définitive, le guidage de l'apprenant par le tuteur ne peut se faire sans une attention à tous les aspects sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie, ce qui conduit à redéfinir le type de relations entre l'enseignant d'un côté, et l'apprenant et le groupe d'apprenants de l'autre. Pour le moins, ce type de relation à définir devra accorder une place particulière à aux dimensions sociale et psychoaffective du soutien des éducateurs.

De plus, l'analyse des activités d'encadrement de l'étude fait ressortir un domaine de compétence particulier que nous intitulons «technologique», en lien avec les difficultés de débit Internet, de connexion Internet ou parfois d'alimentation électrique courante dans les pays ouest africains. La particularité de ce domaine, surtout par rapport au domaine technique, réside dans le fait qu'il ne soit pas un problème faisant appel à la compétence de l'apprenant, mais est plutôt une contrainte du contexte socioéconomique de l'apprenant. Il s'agit là donc d'un nouvel aspect à considérer par les activités d'encadrement de la FOAD de pays peu développés.

La proactivité qui caractérise le soutien des tuteurs du 2IE aux apprenants et aux groupes d'apprenants perdrait une partie de son intérêt puisque ne prenant pas en compte tous les aspects de l'autonomie.

Par ailleurs, la question de la bonne conduite d'un projet d'autonomisation de l'apprenant ne saurait se limiter uniquement au guidage de l'apprenant, même avec une prise en compte de tous les aspects de l'autonomie. Car, une des préoccupations centrales de l'autonomie est, selon Loisier (2010), le désétayage; c'est la phase la plus délicate à assurer; pourtant celle qui devrait être perçue comme la porte d'entrée effective et réelle de l'autonomie. Les données de notre étude en contexte ouest-africain nous font état d'un intérêt peu marqué de la part de certains tuteurs de cette phase.

Or, pour que le guidage soit une véritable marche vers l'autonomie de l'apprenant, il faut que le désétayage soit présent à l'arrivée, faute de quoi la formation produirait des apprenants hétéronomes (Kamii, 2003; Meirieu, 1987).

Cependant, la production individuelle dans les situations-problèmes des suites d'un travail de groupe, relevée dans ce contexte ouest-africain, pourrait être considérée comme une phase de désétayage; encore faut-il qu'elle soit contrôlée par les tuteurs pour en faire un système d'aide dégressif. Or, le fonctionnement du groupe semble contrôlé par les apprenants eux-mêmes. Il devient donc délicat d'affirmer qu'il s'agit là véritablement d'un processus de désétayage.

Pratique du travail de groupe dans le contexte ouest-africain et l'autonomie

Malgré l'utilisation généralisée du travail de groupe dans la FOAD du 2IE, l'intérêt, pas toujours suffisamment marqué de certains tuteurs aux domaines de compétence social, psychoaffectif par exemple, semble paradoxal. Ceci parce que, généralement, c'est la prise de conscience de la dimension sociale de l'apprentissage qui conduit les éducateurs à opter pour le travail de groupe.

Deux orientations du travail de groupe par les tuteurs interviewés justifient ces jugements qui précèdent. Il y a d'une part, la forte tendance de ces éducateurs à privilégier, pour les résultats des travaux de groupe, une production finale par apprenant, et d'autre part, le fait qu'une forte majorité de tuteurs interviewés préfèrent laisser les apprenants organiser librement le travail sans se préoccuper, par exemple, de la répartition des tâches. Ces deux options jouent fortement en défaveur d'une prise en compte véritable de la dimension sociale du travail de groupe et, surtout, nous amènent à nous interroger sur une réelle prise en compte de l'autonomie de l'apprenant malgré la pratique du travail de groupe du contexte ouest-africain.

Une conclusion à tempérer toutefois, vu que l'option de tailles de groupe de trois à quatre vont dans le sens de maximiser les avantages du travail de groupe et in fine de favoriser l'autonomie de l'apprenant (Albero, 2003).

Au final, l'option de faire travailler les apprenants en groupe faite par le 2IE, quoique susceptible de favoriser leur autonomie, semble ne pas toujours être mise en œuvre véritablement à cette fin; la prise de conscience de la dimension sociale de

l'apprentissage que défend une telle option n'est pas confirmée par les différents aspects où l'apprenant reçoit un soutien.

Conclusion

La recherche sur l'autonomie de l'apprenant constitue une gageure pour le monde de l'éducation. Les initiatives reposant sur les débats théoriques et parfois philosophiques sur ce concept ont montré leurs limites ; une approche nouvelle, privilégiant une stratégie d'action sur le terrain éducatif s'impose donc (Albero, 2003).

Les solutions appropriées à la FOAD, proposées par la recherche, le tutorat et le travail de groupe, bien que s'inscrivant dans une perspective de recherche de l'autonomie de l'apprenant ; sont-elles réellement appliquées dans ce sens ?

Avant l'exposé des réponses à cette question, sur la base de la perception des tuteurs interviewés, il apparaît important d'en souligner quelques limites au plan méthodologique notamment, à prendre en compte dans toute utilisation des conclusions de la présente étude. Certes, il ne s'agit pas de remettre en cause la méthode d'échantillonnage par saturation, mais la taille d'échantillon de 10 tuteurs conjuguée au fait qu'il ne s'agit que de répondants volontaires pourraient constituer des limites - objectives de la présente étude à considérer. De plus, faudrait-il souligner que l'étude a été menée non pas à partir d'une observation directe de la pratique de l'encadrement, mais à travers les propos des tuteurs eux-mêmes. Quels biais cela introduit-il?

Pour revenir à la question précédemment posée, autrement dit, le choix du tutorat et du travail de groupe au niveau des tuteurs du 2IE interviewés, bien que s'inscrivant dans une optique d'autonomisation de l'apprenant signifie-t-il de facto une pratique pédagogique effective de l'autonomie de l'apprenant ? L'étude met en lumière quelques éléments de réserve qui jouent en défaveur d'une réponse catégoriquement affirmative. Elle montre bien que le tutorat et le travail de groupe constituent des moyens pédagogiques susceptibles de favoriser l'autonomie de l'apprenant certes, mais à condition de respecter un certain nombre de principes indispensables. Dans le contexte ouest-africain de la présente étude, ces principes, notamment les différents aspects à

prendre en compte dans le soutien de l'apprenant, n'ont pas souvent été considérés, ce qui indique une utilisation abusive de ces méthodes pédagogiques.

Il convient de préciser, toutefois, que l'impact réel du déficit de chacun de ces aspects, sur les autres, sur l'apprentissage en général et sur l'autonomie, devrait faire l'objet d'une étude plus approfondie, dans un cadre de recherche dédié, puisque cet article ne permet pas d'en savoir plus.

De plus, et il ne s'agit là que d'une confirmation de certains travaux de Meirieu (1987) : le désétayage, cette démarche pédagogique incontournable pour l'autonomisation de l'apprenant, semble peu pratiqué par le tutorat. Une confirmation qui soulève des interrogations : est-ce la sensibilisation des éducateurs du contexte ouest-africain qui fait défaut ou peut-être même que le concept est bien pris en compte mais de façon implicite. Le débat sur le désétayage reste en tout cas bien ouvert, pour d'autres travaux de recherche.

En définitive, s'il est admis que les débats sur l'autonomie doivent faire place à des solutions efficaces et pratiques de terrain (Albero, 2003), il convient de souligner que la mise en œuvre de ces solutions doit être issue d'une option clairement affirmée par les éducateurs de l'autonomie. Que vaut, en effet, l'utilisation des activités d'encadrement sans une prise de conscience explicite, au niveau de l'éducateur, de l'exigence de l'autonomie de l'apprenant en FOAD ?

De plus, l'utilisation de méthodes pédagogiques susceptibles de favoriser l'autonomie ne devrait pas exclure une formation des éducateurs du 2IE aux principes fondamentaux de ce concept, loin de là. L'autonomie, dans la pratique de l'encadrement des apprenants, ne peut se réduire à une simple recette. Aussi, en paraphrasant une propagande chinoise d'une certaine époque communiste, nous énonçons que la promotion de l'autonomie de l'apprenant exige que les éducateurs ouest-africains marchent sur les deux pieds à la fois : en prenant en compte les principes théoriques, l'objectif visé et les méthodes pédagogiques pratiques qui n'en sont que les moyens à mettre en œuvre.

Références

- Albero B. 2003. Autoformation et contextes institutionnels d'éducation et de formation : une approche socio-historique. Dans B. Albero (coord. Par), Autoformation et enseignement supérieur. (P. 37-67). Paris : Hermès Science/Lavoisier .
- Anadon, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zacj (Éds). *Introduction à la recherche en éducation* (p. 15-32). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Auvergne, J-F., & Carrey, J-C. (2004). Tutorat et autonomie de l'apprenant en FOAD par Internet. *JFA- TutFOAD 5 – 28/03/04*. Repéré le 25 juin 2009 à <http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm18/10-carrey-auvergne.pdf>
- Bastick, T. (1999, mai). *Reliable and Valid Measurement of Individual's Contribution to Group Work*. Communication présentée à la Convention of the Western psychological Association de 1999, Irvine, California.
- Bouchon, M. (2009). *Collecte de données. Méthodologies qualitatives*. Repéré le 16 mai 2011 à http://www.capcooperation.org/Documents/GuideCollecte_MDM.pdf
- Coutelle, P. (2005). *Introduction aux méthodes qualitatives en Sciences de Gestion* note de Cours du CEFAG – séminaire d'études qualitatives 2005 CERMAT-IAE de Tours Université de Tours. Repéré le 25 janvier 2011 à http://cermat.iae.univ-tours.fr/IMG/pdf/_05-124_PCoutelle.pdf
- De Lièvre, B. & Depover, C., (2001). *Apports d'une modalité de tutorat proactive ou réactive sur l'utilisation des aides dans un hypermédia de formation à distance* ». In : E. De Vries, J.- Ph. Pernin et J.-P. Peyrin, (Éds). *Hypermédiat et Apprentissages*, Communication présentée au cinquième colloque. Poitiers : Université de Grenoble, 323-330.
- Deschênes, A-J. (1991). Autonomie et enseignement à distance. *La Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*. Volume (1), 32-54.
- Faerber, R. (2002). Le groupe d'apprentissage en formation à distance : ses caractéristiques dans un environnement virtuel. Dans Karsenti, Larose, *La place des TIC en formation initiale et continue : Bilan et perspectives*. Chapitre 4, Sherbrooke : Éditions du CRP, 99-128.

- Gagné, P., Bégin, J., Laferrière, L., Léveillé, P. & Provencher, L. (2001). L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants? *Revue du conseil québécois de la formation à distance*. Volume (5, N° 1), 59-83
- Gérard (2004). Réflexions relatives aux paradigmes de recherche en intervention en motricité humaine. Repéré le 16 septembre 2009 à http://www.fcomte.iufm.fr/CD_RENTREE_2007/rentree/RECHERCHE/ejrieps/ejournal6/GERARDPHIL.pdf
- Kamii, C. (2003, avril). *Le développement de l'autonomie et l'enseignement/apprentissage en arithmétiques*. Communication présentée au colloque du Groupe de Didactique en Mathématiques GDM du 22 au 23 avril 2003, Sherbrooke.
- Klimczyk, S. (1999). La notion d'autonomie dans l'apprentissage d'autrui. (Mémoire de maîtrise). Centre de formation des enseignants de la musique Rhône Alpes de Lyon. Repéré le 25 mai 2008 de <http://www.cfedem-rhonealpes.org/documentation/memoires.pdf/memoires%202000/CHAPON.pdf>
- Linard, M., (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxe de l'autonomie. Dans Albero B. (sous la dir. de), *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès / Lavoisier, 241-263.
- Loisier, J. (2010). *Mémoire sur l'encadrement des étudiant(e)s dans les formations en ligne offertes aux différents niveaux d'enseignement*. Repéré le 25 mai 2011 de http://www.refad.ca/recherche/memoire.../Memoire_Encadrement_Mars_2010.pdf
- Meirieu, P. (1987). *Autonomie*. Repéré le 30 septembre 2007 de <http://www.meirieu.com/Dictionnaire/autonomie.htm>
- Mezher, J. (2006). *Autonomie de l'apprenant*. Repéré le 25 mai 2007 à <http://www.fgm.usj.edu.lb/cip/article.pdf>
- OCDE (2006). *La cyberformation dans l'enseignement supérieur : état des lieux*, ISBN 92-64-00922-1. Paris : Edition OCDE.
- Piaget J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF.

- Quintin J.-J. (2005). *Effet des modalités de tutorat et de scénarisation dans un dispositif de formation à distance*. (Rapport de recherche – DEA. Mons: Université de Mons-Hainaut). Repéré le 26 juin 2009 à <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00001429>
- Riffaut, C. & Rostaing, H. (2005). Ingénierie d'une formation à distance en enseignement supérieur. *Nouvelles technologies éducatives*. Repéré le 23 septembre 2009 à : <http://2001.jres.org/actes/ingenformdistance.pdf>
- Rodet, J. (2002). Autonomie et métacognition des apprenants à distance. *Chroniques et Entretiens. La formation à distance*. Repéré le 25 mai 2009 à <http://jacques.rodet.free.fr/chronent.pdf>

Annexe

Analyse de la pratique du tutorat et des situations-problèmes dans la FOAD : lien avec l'autonomie de l'apprenant

Si on parlait du suivi pédagogique en FOAD :

Q1 Décrivez-nous vos activités d'encadrement :

1. Les objectifs;
2. Les étapes;
3. Les domaines de compétences visés;
4. Votre rôle en tant que tuteur;
5. Le rôle de l'apprenant;
6. L'usage que vous faites de la plateforme Moodle;
7. Vos différentes interventions se font-elles suite à des demandes d'aide?

Q2 Décrivez les usages que vous faites des TIC.

- Q2.1 Les usages que vous faites de la plateforme Moodle;
- Q2.2 Les usages que vous faites des outils de communication (courriel, forum, messagerie, chat) dans le suivi pédagogique des apprenants;
- Q2.3 La finalité que vous poursuivez.

Q3 Décrivez nous votre démarche pédagogique.

- Q3.1 La finalité de votre démarche pédagogique;
- Q3.2 Les compétences que vous tentez d'inculquer à vos apprenants;
- Q3.3 En cours de formation, vérifiez-vous la capacité des apprenants à reconduire seuls les actions de formation?
- Q3.4 En cours de formation, vérifiez-vous la capacité des apprenants à reconduire seuls les démarches d'apprentissage?

Si on parlait des situations-problèmes :

Q4 Décrivez-nous comment vous organisez les situations-problèmes.

Dans le cas d'un travail individuel?

Dans le cas d'un travail de groupe?

1. Mise en place du groupe :
 - a. Qui compose le groupe?
 - b. Quelle est la taille du groupe?
 - c. Existe-t-il un leader?
2. Type de travail de groupe :
 - a. Comment se fait la répartition des tâches?
 - b. Comment se fait la réalisation des tâches?
 - c. Comment se fait l'intégration de la production?
3. Le tuteur dans les situations-problèmes :
 - a. Quel rôle jouez-vous en tant que tuteur dans le travail de groupe?
 - b. Comment vous servez-vous de la plateforme Moodle pour gérer une situation-problème?
4. L'apprenant dans les situations-problèmes.
 - a. Quel est le rôle de l'apprenant dans le travail de groupe?
 - b. Comment les apprenants se servent de la plateforme Moodle pour gérer une situation-problème?

Q5 Décrivez les usages que vous faites des TIC dans la gestion des situations-problèmes.

1. Les usages que vous faites de la plateforme Moodle;
2. Les usages que vous faites des outils de communication (courriel, forum, messagerie, chat) dans le suivi pédagogique des apprenants;
3. La finalité que vous poursuivez.

Profil :

- Expérience en éducation;
- Expérience en FOAD;
- Formation en éducation;
- Formation en FOAD;
- Pays de résidence;
- Tuteur : interne ou externe.

Titre de l'article 3 : Analyse des intentions des concepteurs en formation ouverte et à distance en Afrique de l'ouest dans l'utilisation des activités d'apprentissage : lien avec l'autonomie de l'apprenant ?

Résumé

La pratique pédagogique de l'autonomie n'est pas à la hauteur de l'intérêt que lui accorde le monde de l'éducation, à cause de l'orientation trop philosophique de la recherche (Albero, 2003).

La question de savoir à quelles fins les solutions actuelles, tutorat, travail de groupe, méthodes d'organisation de cours, susceptibles de favoriser l'autonomie sont appliquées peut aider à mieux orienter les éducateurs et les chercheurs dans leurs domaines respectifs.

Les résultats de cette étude de type qualitatif menée au 2IE en 2009 auprès de 11 concepteurs de cours font ressortir une réelle prise de conscience de ceux-ci quant à la spécificité de l'apprentissage en FOAD, même si les cours qu'ils produisent demeurent largement influencés par ceux de la formation présentielle.

Introduction et problématique

Face aux difficultés sans cesse croissantes de l'enseignement supérieur, surtout de l'Afrique de l'ouest, le développement de l'Internet et des technologies de l'information et de la communication (TIC) a suscité un grand espoir : celui de faire de la formation à distance une voie alternative des formations présentielles (OCDE, 2006).

Or, les nombreuses années de pratique n'ont pas permis de faire de la FOAD cette réalité sur le terrain éducatif, capable de combler les faiblesses de l'enseignement (Faerber, 2002; OCDE, 2006). Peu d'universités s'engagent véritablement à proposer des formations en FOAD (OCDE, 2006) et celles qui s'y engagent enregistrent un taux d'abandon avoisinant parfois les 80 % (Karsenti, 2006). Ce peu de réussite de la FOAD est attribuable, selon plusieurs auteurs comme Linard (2003) et Dufresne (1997), au

manque de support et d'orientation à la tâche. Car, l'utilisation des outils technologiques, souvent asynchrones, n'est pas en mesure, malgré les progrès enregistrés, de vaincre l'isolement des acteurs du processus d'apprentissage et singulièrement celui de l'apprenant.

Par la suite, les résultats enregistrés par les différentes expériences de terrain d'une part et la recherche, d'autre part, montrent que la distance géographique et temporelle qui caractérise la FOAD exige de l'apprenant autre chose que des compétences d'apprentissage. Elle exige également, en effet, des compétences métacognitives, c'est-à-dire des compétences qui passent par la connaissance de soi, des tâches et des stratégies d'apprentissage, sans oublier une bonne maîtrise des outils de planification, de régulation et d'évaluation (Rodet, 2002), en un mot, de l'autonomie. Cela amène certains auteurs comme Karsenti (2006) à considérer le concept d'autonomie comme une condition de la réussite de la FOAD.

Pour ces auteurs, la réussite de la FOAD passe par une pédagogie reposant sur l'autonomie de l'apprenant. Or, malgré plusieurs décennies d'intérêt et de travaux de recherche sur ce concept, l'application du concept d'autonomie sur le terrain est en décalage de ce qui est attendu : l'autonomie de l'apprenant peine à occuper la place qui lui permettrait de contribuer efficacement au décollage attendu de ce mode de formation (Albero, 2003).

Sur les causes de cette lente promotion de l'autonomie de l'apprenant en termes d'application sur le terrain éducatif, plusieurs auteurs parmi lesquels Albero (2003) indexent les méthodes utilisées par les chercheurs et la qualité des résultats qu'ils proposent. La recherche privilégierait, en effet, les débats théoriques, voire philosophiques, au détriment de solutions pour lesquelles l'action, c'est-à-dire l'application sur le terrain, serait le souci principal. La question du développement du concept d'autonomie de l'apprenant pourrait, toutefois, être abordée autrement, par exemple, en l'abordant d'après la manière selon laquelle les acquis de la recherche sont réinvestis sur le terrain éducatif.

De fait, certaines solutions susceptibles de favoriser l'autonomie de l'apprenant, relatives notamment à l'organisation et la structuration des cours sont produites par la recherche. Comment sont-elles mises en œuvre? Ces propositions sont-elles appliquées par les praticiens, notamment de l'Afrique l'ouest, dans le respect de cet objectif initial visant l'autonomie de l'apprenant?

De façon plus précise, le présent article interroge des éducateurs de la FOAD du contexte ouest-africain, pour comprendre ce qu'ils visent à travers leurs cours et la place qu'ils accordent à l'autonomie de l'apprenant. Ainsi se formule la question qui a inspiré cet article.

L'importance de cette étude pourrait se justifier aussi par l'objectif qu'elle poursuit, c'est-à-dire une meilleure compréhension du contexte cible du concept d'autonomie, plus précisément celui de l'Afrique de l'ouest où cette méthode de formation se présente comme une grande opportunité de solution face aux difficultés de son enseignement supérieur (ADEA, 2004)). Il ne sert à rien, en effet, que la recherche avance en produisant des méthodes pédagogiques, utilisées par la suite sans une prise en compte adéquate de leur finalité originelle.

Cadre théorique

Les confusions, sémantiques notamment, dont souffre le concept d'autonomie et qui freinent son développement (Albero, 2003), nous imposent la synthèse qui suit et qui tente de définir d'abord ce qu'est un apprenant autonome et quelles caractéristiques les cours de la FOAD devraient viser dans une pédagogie d'autonomie.

Définition de l'autonomie de l'apprenant en FOAD

Pour être autonome, un apprenant à distance doit non seulement acquérir des connaissances, mais aussi savoir progressivement prendre en charge la gestion de son processus d'apprentissage (Deschênes, 1991). Ces compétences exigent de lui au moins trois compétences et comportements qui sont :

- prendre une part active dans la gestion de son apprentissage ;

- savoir mettre en place des stratégies métacognitives à plusieurs niveaux et notamment :
 - par rapport à sa personne : l'apprenant doit savoir s'interroger sur son attitude, son intérêt, sa motivation, ses forces et faiblesses ;
 - par rapport aux tâches : l'apprenant doit savoir déterminer la nature de l'apprentissage qu'implique une tâche; c'est-à-dire s'il s'agit d'un apprentissage basé sur la mémorisation, la compréhension ou la résolution de problèmes;
 - par rapport à la connaissance des stratégies : savoir quand, comment et pourquoi utiliser une stratégie;
 - maîtriser les outils :
 - de planification : savoir se projeter dans le temps, organiser son apprentissage;
 - de régulation, c'est-à-dire être capable de faire une introspection; la régulation repose sur des outils d'identification, d'interprétation et de traitement des expériences métacognitives afin de prendre conscience des différents problèmes rencontrés au cours de son apprentissage;
 - d'évaluation : l'évaluation est un instrument qui permet de déterminer l'écart entre le résultat atteint et celui attendu des objectifs.

Au delà de ces considérations théoriques, la recherche a développé quelques méthodes pédagogiques susceptibles de favoriser l'autonomie de l'apprenant. Nous proposons dans la section qui suit les principales méthodes.

Des méthodes pédagogiques de la FOAD

La FOAD se différencie des formations présentielles par la forte distinction qu'elle implique entre l'enseignement et l'apprentissage (Rodet, 2002). Cette particularité a bien sûr ses exigences; pour y faire face, la pratique qui consiste à adjoindre aux documents de présentation des contenus disciplinaires des cours universitaires, un ensemble de modalités d'aide à l'apprentissage FOAD semble faire consensus (Gagné, Deschênes,

Bourdages; Bilodeau & Dallaire 2002). Cet ensemble de modalités est désigné par les termes d'activités d'apprentissage et d'activité d'encadrement par Gagné, Bégin, Laferrière, Léveillé et Provencher (2001).

Les activités d'encadrement sont constituées, selon Gagné et al (2001), d'activités de communication et d'échanges entre les apprenants, entre les apprenants et les tuteurs; elles visent à aider les apprenants à atteindre les objectifs du cours. Elles regroupent des activités telles le tutorat et le travail de groupe. Les activités d'apprentissage sont constituées, selon les mêmes auteurs, d'exercices, de devoirs, de problèmes ou autres travaux planifiés dès la conception d'un cours pour favoriser sa compréhension et son assimilation par l'apprenant.

En utilisant des activités comme les situations-problèmes, la FOAD s'engage dans une forme de pédagogie dont le point de départ est un problème : c'est la pédagogie par problème ou « Problem-based learning » chez les Anglo-saxons. Cette méthode d'apprentissage semble bien adaptée au contexte pédagogique de la FOAD, du fait qu'elle permet aux apprenants d'apprendre à apprendre et développe leur esprit critique (Duch, Groh & Allen, 2001). Tous ces éléments sont reconnus comme des facteurs favorisant l'autonomie de l'apprenant (Rodet, 2002).

De fait, la pédagogie par problème constitue un moyen idéal pour faire collaborer entre eux les apprenants dans un cadre de travail de groupe, car elle est susceptible d'engager la curiosité de l'apprenant; c'est précisément en cela qu'elle favorise la collaboration dans le travail de groupe. Ainsi donc, la pédagogie par problème, surtout utilisée dans le cadre du travail de groupe, est un facteur d'autonomie (Duch & Al, 2001).

La dimension sociale de l'apprentissage est défendue par plusieurs courants ou théories éducatives. L'un des plus importants, en ce qu'il en est le précurseur, à avoir préconisé, développé et défendu cette dimension de l'apprentissage est le socioconstructivisme de Vygotsky (1978). Selon le socioconstructivisme, l'apprentissage est indissolublement individuel et social. L'apprenant doit intérioriser les règles sociales en interaction avec son environnement social. Car l'homme est un être

social et il s'agit là d'un aspect fondamental de l'apprentissage, renchérit Wenger (1998).

Mais alors que dire du contexte de la FOAD auquel manque la dynamique naturelle du groupe-classe (Albero, 2003)? Selon Albero (2003) la prise en compte du groupe d'apprenants est incontournable en FOAD comme un moyen de lutte contre l'isolement. D'où l'importance du travail de groupe comme cadre fédérateur des apprenants.

Les différents aspects d'une formation sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie

Rodet (2002) indique trois aspects sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie : il y a le contenu du cours, la structure du cours et les interactions de l'apprenant avec ses pairs et les tuteurs responsables du cours.

Au niveau du contenu du cours : Rodet (2002) s'inspirant des travaux de Deschênes (1991) présente quatre principes que devrait viser le contenu.

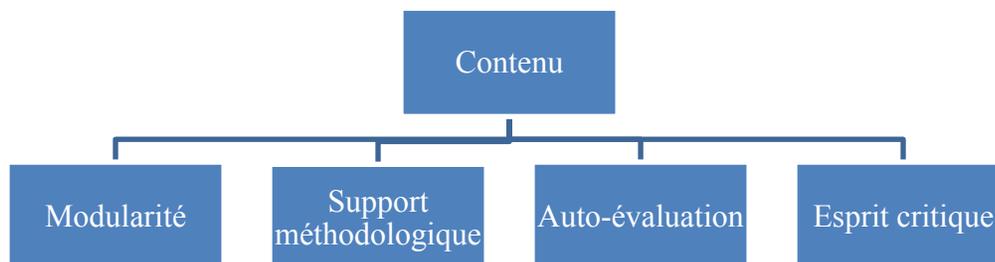


Figure 15: Les concepts opérationnels des contenus des cours en FOAD selon Rodet (2002)

La figure 15 présente les aspects du contenu du cours qui peuvent permettre à l'apprenant d'exercer son autonomie (Rodet, 2002). Ce sont :

- la structuration modulaire du cours consiste, selon Rodet (2002), à une organisation en unité d'information pour permettre à l'apprenant de se construire un parcours personnalisé en fonction de ses besoins et de son profil;
- le support méthodologique a pour but d'aider l'apprenant dans le repérage et l'acquisition de stratégies d'apprentissage appropriés à son profil; le support d'apprentissage peut par exemple prendre la forme de fiche suggérant à l'apprenant des stratégies de prise de notes, de lecture, de conception de carte conceptuelle que l'apprenant pourrait exploiter dans n'importe quel contexte d'apprentissage;
- l'autoévaluation est un des aspects importants sur lequel l'apprenant peut exercer son autonomie; pour cela, elle devrait lui permettre d'identifier ses connaissances préalables, celles qu'il souhaite acquérir et le pré requis de ces dernières;
- pour favoriser l'esprit critique, le cours doit s'appuyer sur des informations provenant de plusieurs références et rechercher la confrontation des représentations de l'apprenant avec celles de ses pairs et plus généralement avec celles de toute la communauté pédagogique en général.

La structure du cours est le second aspect indiqué par Rodet (2002) sur lequel l'apprenant peut exercer son autonomie. Par structure, il faut entendre le déroulement étape par étape du cours. La structure est donc l'organisation pédagogique du cours, fruit de l'ingénierie pédagogique (Rodet, 2002).

Une structure de cours forte et fermée, c'est-à-dire laissant peu de place à l'adaptation, donc rigide et autoritaire, laisse peu de place à l'autonomie. Une structure de cours conçue dans une perspective d'autonomie devrait permettre à l'apprenant des parcours personnalisables en fonction de son contexte (Rodet, 2002).

Toujours selon Rodet (2002), les trois stratégies métacognitives qui suivent sont utilisables par le concepteur pour libérer l'apprenant dans son processus d'apprentissage.

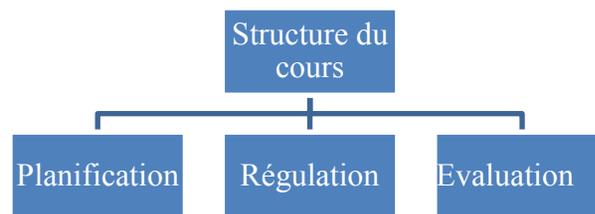


Figure 16: Les dimensions de l'autonomie de l'apprenant en FOAD selon Rodet (2002)

La figure 16 présente les trois stratégies métacognitives utilisables par le concepteur pour libérer l'apprenant dans son processus d'apprentissage : la planification, la régulation et l'évaluation (Rodet, 2002).

- La planification est une d'elles; elle est utilisable par le concepteur pour permettre à l'apprenant d'intervenir sur les objectifs du cours, les tâches et les stratégies du cours, le temps à y mettre et même sur sa propre affectation. Pour permettre à l'apprenant cette intervention, le concepteur doit proposer un éventail large et surtout pas rigide à ces différents niveaux. Enfin, pour favoriser l'autonomie, le cours doit contenir des éléments permettant à l'apprenant de prendre conscience de ses motivations, de ses intérêts et de ses perceptions vis-à-vis de l'apprentissage.
- La seconde stratégie métacognitive, c'est la régulation (Rodet, 2002). C'est une stratégie dont l'importance en FOAD ne souffre d'aucun doute puisqu'elle prévient les abandons scolaires qui pèsent négativement sur la FOAD (Karsenti, 2006). Elle est constituée d'activités permettant à l'apprenant de s'engager dans une activité d'abord et de s'y maintenir ensuite (Rodet, 2002).
- Enfin, la troisième stratégie métacognitive repérée par Rodet (2002) utilisable par les concepteurs pour donner plus d'autonomie à l'apprenant dans son apprentissage est l'évaluation; les activités d'évaluation permettent à l'apprenant de se situer par rapport aux objectifs, aux buts, aux stratégies utilisées, à leur efficacité, à la réalisation des tâches, aux moyens utilisés.

Le dernier aspect est l'interaction de l'apprenant avec les autres acteurs : l'interaction est vitale pour un apprentissage en autonomie. Toutefois, la nécessité de

l'interaction de l'apprenant avec son environnement social doit être perçue dans des limites raisonnables, pour ne pas tomber dans des excès qui peuvent conduire à l'hétéronomie, c'est-à-dire le contraire de l'autonomie. Pour Kamii (2003), une personne hétéronome agit le plus souvent sous l'influence de la sanction d'un supérieur. Il s'agit là d'un point sur lequel il convient d'insister : la sollicitation fréquente de personnes ressources ne peut être admise comme un indicateur d'autonomie, selon Rodet (2002). Mieux, indique l'auteur, un apprenant autonome devrait se considérer comme la première ressource pour faire face aux difficultés qu'il rencontre.

Au final, la détermination de la place de l'autonomie de l'apprenant dans les cours en FOAD revient à déterminer la place qu'elle occupe dans ces différents aspects sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie à savoir le contenu et la structure du cours ainsi que les interactions de l'apprenant avec son environnement social.

Opérationnalisation de la recherche

L'analyse des intentions des concepteurs de cours en FOAD, en lien avec l'autonomie, se ramène donc à une étude du contenu et de la structure des cours, pour tenter de comprendre en quoi et comment ces deux aspects respectent une démarche d'autonomie. Les découpages proposés à travers les figure 15 et figure 16 de la section précédente, c'est-à-dire le contenu du cours (la modularité, le support méthodologique, l'auto-évaluation et l'esprit critique) et la structure du cours (les objectifs, la planification, la régularité et l'évaluation) visent à aborder de façon opérationnelle ce concept abstrait et philosophique qu'est l'autonomie.

La section suivante propose d'expliquer plus en détail comment la recherche sur les intentions des concepteurs en FOAD dans l'utilisation des activités d'apprentissage été organisée.

Méthodologie

La section relative à la méthodologie utilisée sera présentée en ces sous-sections suivantes : l'approche de recherche, le contexte institutionnel d'étude, la conception des

cours, l'échantillonnage, les instruments de mesure, la collecte de données et le traitement de données.

Approche de la recherche

La recherche sur l'autonomie souffre des difficultés au plan sémantique; les éducateurs et chercheurs ont des acceptions souvent différentes, voire divergentes sur ce concept (Albero, 2003). Aussi, avons-nous opté pour une approche qualitative/descriptive plus appropriée pour tenter de comprendre l'intention des concepteurs des cours des FOAD (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Le souci d'orienter le discours des concepteurs sur l'autonomie de l'apprenant justifie le choix d'une collecte de données par des entretiens semi-dirigés.

Ainsi, cet entretien semi-dirigé nous a permis de recueillir les intentions des différents éducateurs qui interviennent dans le processus de conception des cours des FOAD de l'Institut International des Ingénieurs de l'Eau et de l'Environnement (2IE), une institution d'enseignement supérieur situé en Afrique de l'ouest, un contexte où les besoins de ce mode de formation sont importants (ADEA, 2004), que nous présentons dans le paragraphe ci-dessous.

Le contexte institutionnel de l'étude

Le 2IE⁴ est un institut international de formation supérieur, situé à Ouagadougou au Burkina Faso; il forme les étudiants de 14 États de l'Afrique de l'Ouest et du Centre depuis 1968. Le 2IE a été reconnu, centre d'excellence dans le domaine de l'eau, par plusieurs organismes internationaux comme la Banque Africaine de Développement (BAD), l'Union Économique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA), (UEMOA), la Banque Mondiale. À partir de l'année 2007, cet institut s'est engagé dans un programme de formation par la FOAD selon le système de LMD (Licence Master Doctorat).

Le choix du 2IE comme cadre d'étude se justifie au moins par deux raisons : Il garantit la faisabilité de notre étude, car les instituts œuvrant dans le domaine de la FOAD sont rares et ceux qui inscrivent la FOAD dans leur stratégie de développement

⁴ <http://www.2ie-edu.org>

le sont encore moins (OCDE, 2006). La seconde raison est que nous sommes impliqué dans les FOAD du 2IE en tant qu'enseignant, dans les formations présentielles et à distance, ce qui constitue un atout de validité externe selon Gérard (2004).

Conception des cours

Le contenu des cours est proposé par les enseignants en charge suivant une structure classique de document en chapitres et sous-chapitres; ces documents sont ensuite mis en forme avec le logiciel Opalesup⁵ pour lui donner une interface standardisée. Le logiciel n'est toutefois qu'un outil d'édition qui permet la hiérarchisation du contenu du cours; il revient au concepteur de l'utiliser selon ses propres approches de l'apprentissage à distance.

L'échantillonnage

Nous nous sommes essentiellement intéressé aux concepteurs de cours qui ont proposé des cours au moins pendant deux années, c'est-à-dire des concepteurs qui ont eu le temps nécessaire pour prendre en compte les spécificités de la distance dans leur cours s'ils le désiraient. Cette option réduit à une vingtaine sur les trente concepteurs de cours du 2IE. La mobilité des enseignants du 2IE pour raison de formation ou d'enseignement à l'extérieur du Burkina Faso et la méthode d'échantillonnage par saturation nous auront permis d'interviewer onze concepteurs de cours en FOAD. Le tableau qui suit résume le profil des différents concepteurs interviewés.

⁵ Le modèle documentaire OpaleSup 3.1, instrumenté par l'environnement logiciel Scenari, permet de créer un fonds documentaire pédagogique scénarisé, structuré en XML, réutilisable et indépendant du format de publication

http://scenari-platform.org/projects/opale/doc/opalesup/userGuide/co/OpaleSup_Guide.html

Tableau 27 : Résumé du profil professionnel des 11 concepteurs de cours

Caractéristique socioprofessionnelle	Positif	Négatif
Expérience en FOAD	Avec expérience 3	Sans expérience 8
Formation en FOAD	Formé 1	Non formé 10
Tuteur	Interne 10	Externe 1
Expérience en éducation	Avec expérience 10	Sans expérience 1
Formation en éducation	Formé 1	Non formé 10
Pays de résidence	Burkina Faso 10	Ailleurs 1

Le tableau 27 fait ressortir que peu de concepteurs de cours ont reçu une formation en FOAD, ni en éducation, même si 10 sur 11 ont une expérience en éducation.

Pour mener à bien les entretiens, en amenant nos interlocuteurs vers le thème de l'autonomie de l'apprenant, le guide ci-dessous a été construit par nos soins.

Instrument de mesure

La collecte des données, par entretien semi-dirigé, s'est déroulée selon un guide résumé ainsi :

1. Le contenu des cours
 - a. Si on parlait du contenu de votre cours...
 - b. Organisation du contenu et intentions
 - c. Les activités que propose votre cours et les compétences visées
2. La structure pédagogique du cours

- a. Décrivez les différentes phases de votre cours et vos intentions
- b. Activités de soutien de la progression?
- c. Type d'évaluations et intentions

3. Profil socioprofessionnel.

Le guide complet peut être consulté en annexe.

Voyons dans la section suivante comme les entretiens ont été menés.

Collecte de données

Les entretiens se sont déroulés dans les bureaux des enseignants eux-mêmes; chaque entretien a duré en moyenne deux heures. Le choix du bureau de l'interviewé, plutôt qu'un autre cadre obéissait au souci d'éviter d'éventuelles digressions que des collègues auraient tendance à faire, car le cadre professionnel qu'est le bureau nous semble inviter à plus de rigueur dans les actes et les comportements. Par ailleurs, le choix d'un cadre habituel de l'interviewé visait à instaurer un climat de confiance, dans le but de détendre la discussion et amener notre interlocuteur à aller plus loin dans la description de son activité professionnelle (Bouchon, 2009).

Traitement des données

En nous inspirant des écrits de Bouchon (2009) relatifs au traitement des données, nous avons, au fur et à mesure de la collecte de données, transcrit chaque entretien pour une pré-analyse. La pré-analyse consistant à parcourir le document issu de l'entretien, pour mieux saisir l'ensemble de la conversation. Une seconde lecture nous a ensuite permis de regrouper chaque entretien par thème abordé et de retrouver les différents concepts clés visés par l'étude ou d'en faire émerger de nouveaux quand l'étude le permettait.

Cette pré-analyse des résultats, entretien par entretien, rentrait dans le cadre d'un échantillonnage par la méthode de saturation et qui nous a conduit à un échantillon final de 11 tuteurs.

Les données d'abord enregistrées dans un fichier Word ont été ensuite exportées dans le logiciel « QDAMiner » pour l'étape de l'analyse de contenu. Chaque entretien ou tuteur interviewé forme dans « QDAMiner » ce qu'il convient d'appeler un « cas »; ce qui donne au final 11 « cas ». Puis, en utilisant les possibilités de création de codes du logiciel « QDAMiner », nous avons créé un système de codes présenté dans le tableau 28 permettant d'étiqueter les différents « cas » :

Tableau 28 : Système de codes utilisé dans QDA Miner pour analyser le contenu

	Caractéristique étudiée	Code créé
Contenu	Structure	Modulaire
		Non modulaire
	Activité d'auto-évaluation	Auto-évaluation disciplinaire
		Auto-évaluation apprentissage
Auto-évaluation non existante		
Structure du cours	Support méthodologique	Support méthodologique existe
		Pas de support méthodologique
	Activité favorisant l'esprit critique	Critique prise en compte
		Critique non prise en compte
Structure du cours	Objectif	Objectif flexible
		Objectif rigide
	Tâche	Tâche flexible
		Tâche rigide
	Stratégie	Stratégie flexible
		Stratégie rigide
	Temps	Temps flexible
		Temps rigide
programme	Programme flexible	
	Programme rigide	

Ces différents codes du tableau 28 ont permis d'analyser le contenu des entretiens des différents « cas » en étiquetant les propos des concepteurs selon que certains mots clés ont pu paraître ou pas. En utilisant le texte étiqueté, nous avons utilisé le module statistique du logiciel « QDA Miner » pour calculer des moyennes et des fréquences. Une statistique toutefois enrichie par des verbatim tirés des entretiens. Les différents résultats obtenus suivent dans la section ci-dessous.

Présentation des résultats

La présentation des résultats obtenus de nos entretiens avec les 11 concepteurs a été organisée dans le respect des différents aspects sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie, c'est-à-dire en deux sections, l'une consacrée au contenu et l'autre à la structure du cours.

Analyse des intentions des concepteurs en lien avec le contenu du cours favorisant l'autonomie de l'apprenant

Cette section analyse le contenu en recherchant l'utilisation ou pas de support méthodologique, l'organisation du contenu du cours de façon modulaire ou pas, l'utilisation ou pas d'activité aidant la métacognition.

DES SUPPORTS MÉTHODOLOGIQUES

La figure 17 qui suit, présente les résultats obtenus chez les 11 concepteurs interviewés et les codes relatifs à la modularité des cours proposés, à la mise en place d'un support méthodologique, d'activités d'auto-apprentissage et d'activités cultivant l'esprit critique des apprenants.

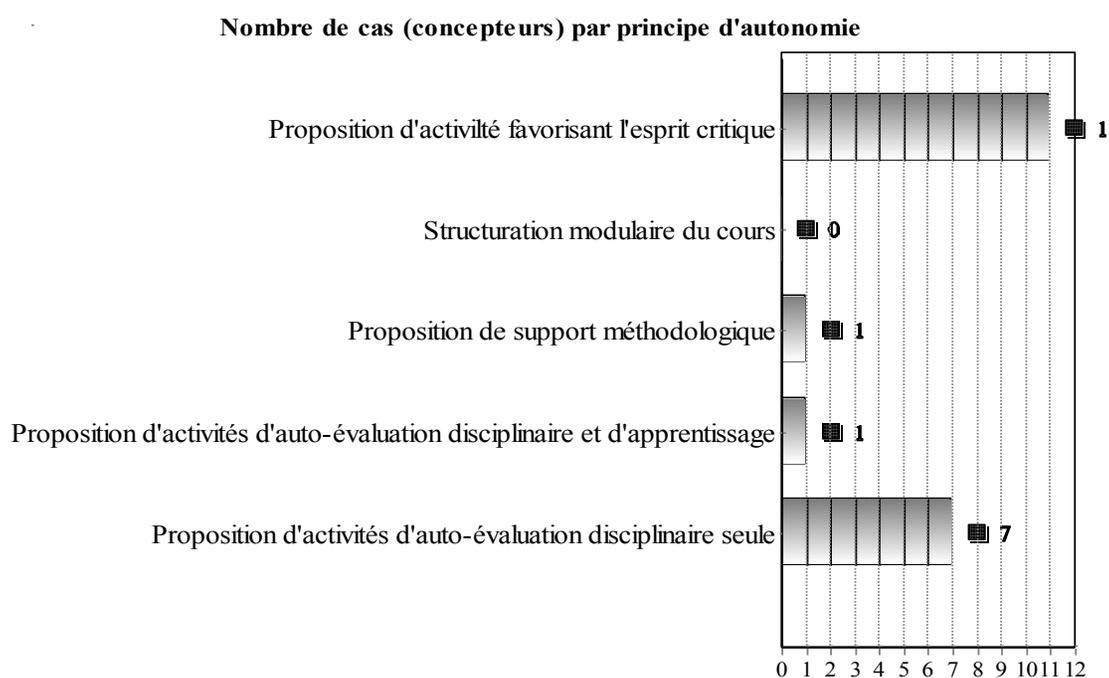


Figure 17 : Supports méthodologiques privilégiés par les tuteurs en référence aux catégories de Rodet (2002)

Des résultats ci-dessus présentés dans la figure 17, il ressort que l'usage de support méthodologique explicite n'est pas courant; sur les 11 concepteurs interviewés, un seul, en effet, semble en avoir fourni. Cette tendance générale du peu de cas fait des supports méthodologiques est clairement exprimée par le concepteur 7 qui soutient que : « La structure du cours est comme en présentiel. Il y a une introduction, des chapitres et des sous-chapitres ».

Des efforts sont toutefois faits par certains concepteurs, comme le numéro 6, pour proposer des cours différents des cours présentiels; ce souci se traduisant généralement par le fait que le concepteur fournit une grande quantité d'information à l'apprenant.

Oui c'est vrai j'ai conçu pas mal de cours en FOAD mais très souvent, c'était des cours qui existaient en présentiel. J'essayais donc de les améliorer, ça passait donc par une structuration. Dans un premier temps, ce n'était pas le cas pour les cours en présentiel, il fallait définir les objectifs. C'est-à-dire à la fin du cours, qu'est ce que l'étudiant serait en mesure de faire, et à partir donc de ces objectifs-là on peut construire donc le contenu. À partir donc des objectifs visés, on arrive donc à produire des

contenus, à les structurer en fonction des objectifs, c'est-à-dire pour chaque objectif, on aura un certain nombre de contenus qui vont conduire à la compétence qu'on vise. Après donc les objectifs du cours, il y a le cours lui-même, les contenus eux-mêmes, et à l'intérieur du contenu, on met des activités interactives, c'est-à-dire des activités locales, des QCM, qui permettent à l'étudiant de s'autoévaluer pendant qu'il lit le cours. En général à la fin d'un chapitre, il y a une activité locale.

Après le support méthodologique dont l'existence n'est pas toujours garantie dans les cours de la FOAD pour favoriser l'autonomie de l'apprenant, qu'en est-il, alors, de la modularité des contenus?

DE LA MODULARITÉ DES CONTENUS DE COURS

Au niveau de la modularité des cours proposés dans les FOAD, les documents sont bien structurés et obéissent à un standard d'organisation, mais dans le sens d'une organisation hiérarchique des cours. Il est important de noter ici qu'une telle rigueur semble imposée aux concepteurs par la coordination de la FOAD. C'est du moins ce qu'affirme le concepteur 2 dans la déclaration suivante :

Déjà il y a une structuration qui est recommandée par le service de la FOAD, mais globalement la façon dont moi je structure mon cours, déjà il faut donner les objectifs parce qu'on n'oublie pas que ce sont des professionnels, et donc la première question que je me pose, qu'est ce que je voudrais que ces professionnels retiennent par rapport donc à mon cours.

En ce concerne la modularité, au sens de la présentation des documents en petites unités, pour améliorer l'apprentissage, la figure 17 indique clairement qu'elle n'a été prise en compte par aucun concepteur.

Nous retiendrons donc que relativement à la présentation des cours, malgré le souci exprimé par certains concepteurs de rechercher une organisation adaptée au contexte de la FOAD, les principes d'autonomie n'ont pas été pris en compte.

L'INFLUENCE DES PRATIQUES DES COURS EN FORMATION PRÉSENTIELLE SUR LA MODULARITÉ DES CONTENUS DE COURS

Nous nous intéressons à ce niveau de notre présentation, aux résultats susceptibles de nous éclairer sur les raisons du non-respect de la modularité des contenus. L'analyse des propos du concepteur 6 ci-dessus relevés, nous fournit des indications fort

intéressantes sur l'influence des pratiques héritées des cours présentiels sur la conception des cours en FOAD. Il apparait des propos suivant selon ce concepteur, « *La structure est comme en présentiel. Il y a une introduction, des chapitres et des sous-chapitres* » que ce sont des cours en présentiel qui sont reconduits en FOAD; les concepteurs n'ont pas toujours le temps et la formation nécessaires pour faire prendre à leurs cours des principes véritablement différents des cours en présentiel.

**DES ACTIVITÉS D'AIDE À LA MÉTACOGNITION COMME LA
CONFRONTATION DES ACQUIS DE L'APPRENTISSAGE ET DE CELLES
FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DE L'ESPRIT CRITIQUE**

Des résultats présentés, nous retiendrons que le développement de l'esprit critique des apprenants semble être un souci pour tous les concepteurs que nous avons approchés.

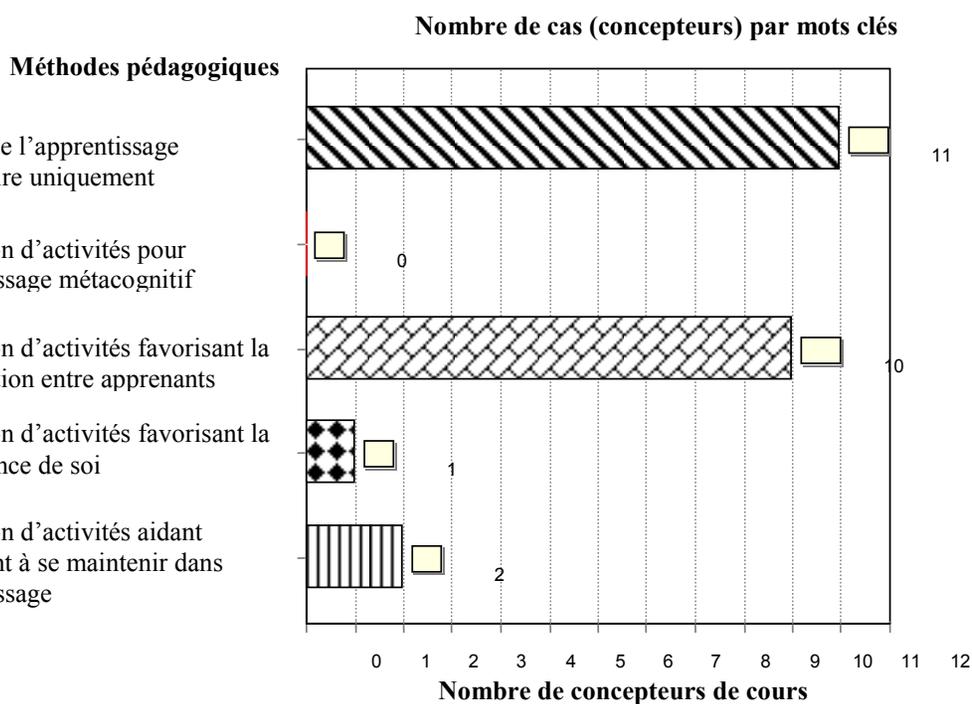


Figure 18 : Prise en compte des principes de l'autonomie par les cours dans la FOAD du 2IE

Selon les résultats présentés dans la figure 18, des activités favorisant la confrontation des acquis entre les pairs sont mises en œuvre pour favoriser la

métacognition chez l'apprenant pendant son apprentissage. Des résultats issus de la figure 17 et de la figure 18, il ressort une certaine corrélation, ou disons plutôt une égale importance accordée par les concepteurs, à ces deux objectifs que sont la recherche de développement de l'esprit critique et la recherche de la confrontation lors de l'apprentissage. Il faudrait aussi mentionner que dans un cas comme dans l'autre, le travail de groupe est la méthode pédagogique que les concepteurs utilisent comme moyen pour atteindre leurs objectifs. En effet, comme le montrent les résultats de la figure 17, tous les 11 concepteurs semblent rechercher le développement de l'esprit critique, alors que s'agissant des opportunités de confrontation des acquis de l'apprentissage de l'apprenant, les résultats de la figure 18 nous enseignent qu'elle est prise en compte par 10 concepteurs selon leurs propos et ceci, à travers le travail de groupe.

AU SUJET DES ACTIVITÉS D'AUTOÉVALUATION.

Quant à l'autoévaluation, cet autre principe favorisant la métacognition de l'apprenant, elle semble également être bien adoptée par les concepteurs; en tout cas, les résultats de la figure 17 montrent que 7 des concepteurs sur les 11 abordés ont proposé des activités d'autoévaluation.

DE L'INTÉRÊT DE LUTTER CONTRE LE RISQUE DE DÉCROCHAGE DES APPRENANTS DANS LA FORMATION

Les résultats de la figure 18 révèlent par ailleurs, que proposer des activités permettant aux apprenants de se maintenir dans la formation et ainsi de minimiser les cas d'abandon scolaire ne constitue pas une réalité très partagée par les concepteurs. À ce sujet, les résultats de la figure 18 révèlent que sur les 11 concepteurs interrogés, 9 ne proposent aucune activité explicite ou implicite dans leurs cours pour aider l'apprenant à se maintenir dans la formation.

ANALYSE DES INTENTIONS DES CONCEPTEURS DE COURS EN LIEN AVEC LA STRUCTURE FAVORISANT L'AUTONOMIE DE L'APPRENANT

La figure 19 qui suit ressort la place de la flexibilité des cours au plan des objectifs, des tâches, de la planification de la formation dans le temps, du temps imparti

à la formation avec la pratique pédagogique de la FOAD de notre contexte d'étude. Cette figure présente également le type de compétences visées par les évaluations ainsi que la prise en compte par les concepteurs, d'activités visant à motiver l'apprenant. Elle a été construite à partir des fréquences des mots qui y sont représentés.

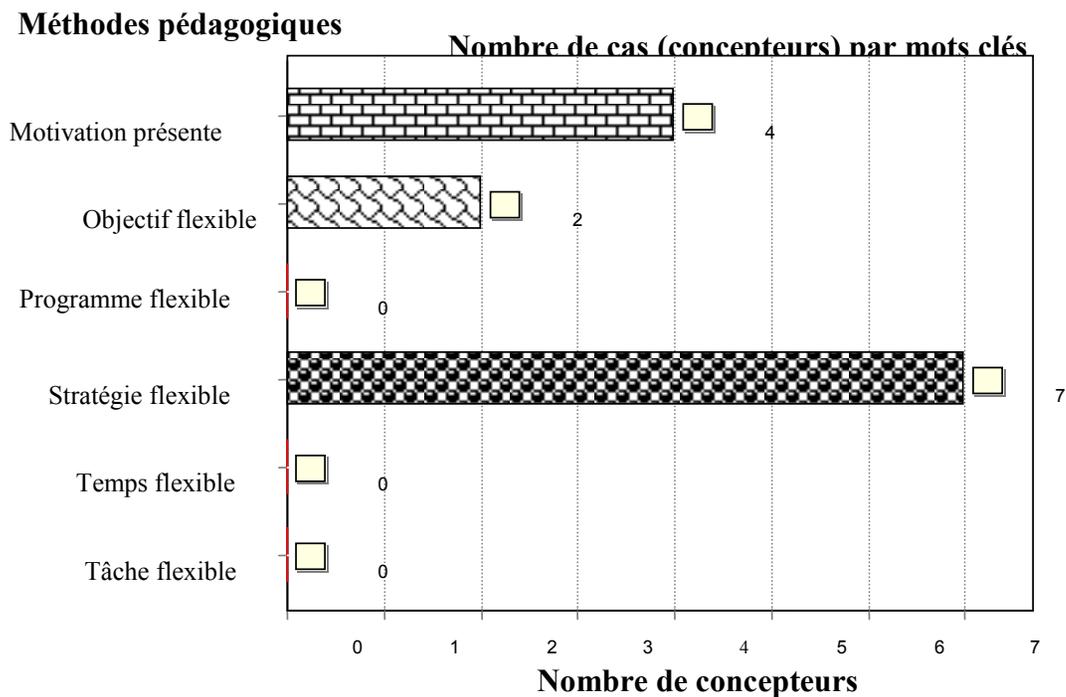


Figure 19: Flexibilité ou non des activités proposées dans le cours

La figure 19 présente, par mot clé, le nombre de concepteurs de cours dont les intentions constitueraient une flexibilité.

La tendance qui se dégage de ces résultats nous enseigne que la flexibilité des cours est très loin de constituer une finalité pour les concepteurs de cours. En dehors de la stratégie, une majorité de concepteurs (de 6 à 10 sur les 11) semble placer les impératifs académiques, notamment le calendrier universitaire au dessus des contraintes de temps des apprenants.

De fait, en milieu institutionnel comme le 2IE, des délais parfois stricts sont dictés par la coordination de la FOAD, à chaque cours. En témoignent les propos du concepteur 11 au sujet des possibilités que son cours pourrait offrir en flexibilité :

En principe non, sinon ils ne finissent pas. Parce que souvent lorsque les apprenants ont un travail à faire, ils croient que le temps est extensible. Ils disent oui, donnez nous encore un peu de temps, alors que par rapport au programme général, il peut être obligé de serrer un peu la liste pour qu'au final vous ayez terminé, parce que sinon ça va déraiper sur d'autres cours, alors que s'ils ont choisi cette méthode, c'est qu'ils n'ont pas beaucoup de temps non plus pour reprendre certaines choses, donc il faut absolument qu'ils tiennent un peu dans les délais.

Le concepteur 1 semble, lui aussi, opposer les contraintes imposées par les milieux institutionnels à la flexibilité en FOAD; de ces propos, il apparaît qu'une flexibilité totale est difficile dans un tel contexte :

La programmation, c'est toujours la coordination de la formation qui donne le démarrage du module et la aussi ça entre dans le chronogramme général de la filière. À ce niveau, l'apprenant ne peut pas à l'intérieur de ce module là, faire sa propre programmation. Donc, c'est la coordination qui donne les dates de démarrage et les dates de fin du module, donc tout doit se dérouler dans cette période-là, disons définie. S'ils disent que ça commence par exemple le 1er du mois, ça peut s'étirer sur 3 semaines, donc au plus tard le 21 du mois, le module doit finir et un autre module commence. Pendant cette période, il se pourrait qu'un autre module commence, c'est-à-dire pendant les 3 semaines, ils peuvent travailler sur 2 ou 3 modules. Maintenant en dehors même des rencontres qu'on a, des rencontres officielles, il en a qui peuvent continuer à échanger par messagerie.

Ces propos du concepteur 7 nuancent toutefois ceux du concepteur 1 et suggèrent que la flexibilité dans un cadre institutionnel pourrait être perçue en terme relatif; c'est-à-dire une flexibilité qui respecte les contraintes fixées par le cadre institutionnel. « Dans les activités proposées, on laisse le soin à l'apprenant de choisir sa progression, ce qui est important pour nous c'est les grandes étapes que l'apprenant est obligé de respecter. »

Au final, nous retiendrons qu'à l'exception des stratégies d'apprentissage dont bénéficient les apprenants de la part des concepteurs, peu d'égard semble être accordé aux autres facteurs susceptibles de favoriser la flexibilité; par exemple, les concepteurs

de cours autorisent peu de possibilités de personnalisation aux apprenants au niveau des tâches, des objectifs, des possibilités de programmation des activités pédagogiques.

Ces résultats que nous venons de présenter permettent les analyses que nous proposons dans la section suivante.

Discussion

À la lumière de ces résultats, la question que nous aborderons ici est de savoir quel est le lien entre les intentions des concepteurs de la FOAD du 2IE, analysées ici principalement suivant les critères proposés par Deschênes (1991), Maltais (2004) et Rodet (2002) les principes d'autonomie de l'apprenant.

Les contenus de cours et l'autonomie

LES PRÉSENTATIONS DE CONTENU EN DÉPHASAGE AVEC LES PRINCIPES D'AUTONOMIE

Sur la question, nos résultats nous permettent de constater qu'un premier ensemble d'aspects sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie n'a pas souvent été pris en compte par les concepteurs de cours interviewés. Dans ce premier ensemble, nous notons la modularité ou plus exactement le manque de modularité; pourtant, selon la recherche, pour faire face à l'isolement de l'apprenant en FOAD, le contenu du cours devrait être structuré de façon à permettre à l'apprenant de se construire un parcours personnalisé dans son apprentissage. Pour permettre ce parcours personnalisé, c'est la modularité, c'est-à-dire l'organisation structurée du cours sous forme d'unité d'information de faible taille qui serait, selon Deschênes (1991) et Rodet (2002), l'aspect fondamental dans un apprentissage autonome.

Mais comment expliquer cet écart de la pratique de notre contexte d'étude avec ce principe d'autonomie qu'est la modularité? Les concepteurs n'ont-ils pas conscience des difficultés de l'apprentissage à distance et de la nécessité d'y apporter une solution ou est-ce simplement la modularité qui ne leur est pas familière?

Selon nos résultats, si les concepteurs interviewés ne présentent pas de façon modulaire le contenu de leurs cours, comme le recommandent les principes de

l'autonomie de l'apprenant, on peut faire l'hypothèse que certains sont conscients que l'apprentissage en FOAD exige une présentation de contenu appropriée. Nous fondons cette thèse sur les propos d'un de nos concepteurs qui insistent sur la nécessité d'une limitation en nombre de pages du cours entre 40 et 60. De fait, l'intention du concepteur de produire des cours, avec une limitation en nombre de pages, pourrait être l'expression de sa prise de conscience du besoin de faciliter le travail ou tout au moins de diminuer les difficultés qu'engendrerait un contenu présenté selon les règles des cours en présentiel.

En conclusion du développement qui précède, le déficit de modularité constaté par cette analyse ne signifie pas que le concepteur du contexte ouest-africain interrogé ignore la nécessité d'organiser de façon spécifique les cours de la FOAD, mais qu'il n'est pas instruit de la solution appropriée à apporter ou plus exactement de celle proposée par les principes de l'autonomie de l'apprenant. Le déficit de modularité pourrait s'expliquer aussi par l'influence des habitudes acquises en formation présentielle par les concepteurs, car comme le soutiennent certains de nos interlocuteurs interviewés, ils n'ont fait que reconduire les cours en présentiel.

Le second facteur d'autonomie des cours FOAD qui semble faire défaut à notre contexte d'étude est l'utilisation de support méthodologique (Deschênes, 1991; Maltais, 2004 & Rodet, 2002). Pourtant, les résultats ne semblent pas indiquer que les concepteurs du 2IE interviewés ne ressentent pas le besoin d'un tel outil susceptible de libérer l'apprenant des éducateurs. En effet, ces concepteurs de cours, peut-être conscients de la forte distinction entre enseignement et apprentissage en FOAD ont le souci non seulement de fournir des cours aussi complets que possible, mais aussi de fournir à l'apprenant un instrument de pilotage, à travers des informations sur la chronologie des activités pédagogiques. Des informations qui paraissent toutefois insuffisantes au regard de ce que devrait contenir un support méthodologique pour assurer une véritable autonomie de l'apprenant, car les informations que proposent les concepteurs ne prennent pas en compte des aspects aussi importants que les stratégies et les moyens qui seront mis en œuvre dans la formation.

Une autre raison qui nous conforte dans cette idée de la prise de conscience des concepteurs interviewés du bien-fondé d'un support de guidage de l'apprenant à distance est le respect quasi général de la proposition des objectifs des cours. La présentation des objectifs des cours permet en effet à l'apprenant de se faire une idée de la finalité du cours afin de mieux exercer sa prise de pouvoir sur son processus d'apprentissage.

Au total, nous retiendrons ici que les concepteurs interviewés, bien que soucieux des difficultés de l'apprentissage à distance, restent en déphasage, probablement à cause de leurs habitudes acquises en formation présentielle, dans l'utilisation de support méthodologique et la modularité des cours comme moyens permettant à l'apprenant une réelle prise de pouvoir sur son processus de formation.

LES PRÉSENTATIONS DE CONTENU EN PHASE AVEC LES PRINCIPES D'AUTONOMIE

Abordant le second ensemble où les concepteurs interviewés semblent pour la plupart en phase avec les conditions d'autonomie édictées par Rodet (2002), nous noterons la pratique de l'autoévaluation, une pratique dont les concepteurs de cours du contexte d'étude semblent avoir intégré le bien-fondé en FOAD. Cependant, l'autoévaluation pratiquée ici semble viser essentiellement les acquis disciplinaires de la formation, sans prendre en compte ni les connaissances préalables de l'apprenant, ni celles qu'il souhaite acquérir. De ce fait, la pratique de l'autoévaluation par les concepteurs interviewés ne s'inscrit pas véritablement dans une perspective d'autonomisation de l'apprenant.

Au nombre des pratiques des concepteurs du contexte d'étude qui semblent en phase avec une démarche pédagogique soucieuse de l'autonomie, il y a aussi la quête du développement de l'esprit critique de l'apprenant. Il faudrait toutefois mentionner que la quête du développement de l'esprit critique ne fait pas l'objet d'activités pédagogiques explicites de la part des concepteurs interviewés, mais est plutôt recherchée à travers des activités d'encadrement comme le tutorat et le travail de groupe. Peut-on véritablement en déduire une prise de conscience des concepteurs interviewés par rapport à l'importance qu'il y a à développer l'esprit critique de l'apprenant? Autrement dit, le

choix du concepteur de renvoyer la recherche de l'esprit critique à la phase d'apprentissage est-il conscient? Une question difficile à aborder objectivement avec les données de la présente étude.

Les concepteurs de cours de la FOAD du 2IE semblent particulièrement intéressés à favoriser la confrontation des acquis des apprenants au cours de l'apprentissage avec ceux d'autrui. En tout cas, 10 concepteurs sur 11 expriment à travers notre étude l'importance qu'ils accordent à la recherche de la confrontation des acquis de l'apprentissage, une démarche qui rejoint le socioconstructivisme en ce qu'elle passe par la prise en compte de la dimension sociale de l'apprentissage.

Il convient une fois encore de faire remarquer que, aussi bien au niveau de la recherche du développement de l'esprit critique précédemment abordée que de celui de la recherche de la confrontation des acquis au cours de l'apprentissage, le moyen pédagogique utilisé par les personnes interviewées reste le même, c'est-à-dire la mise à contribution de l'environnement social à travers le travail de groupe ou le tutorat.

L'utilisation du travail de groupe comme cadre et moyen de recherche de la confrontation des acquis de l'apprentissage et de développement de l'esprit critique des apprenants peut-elle être considérée véritablement comme le fruit de la prise de conscience de l'importance de ces deux objectifs pédagogiques par les concepteurs de cours interviewés? La pertinence d'une telle interrogation tient du fait que l'utilisation du travail de groupe est suggérée par la coordination de la FOAD; elle ne relève donc pas nécessairement d'une volonté du concepteur de cours dans notre contexte d'étude. Ce questionnement est d'autant plus pertinent que des activités comme l'autoévaluation ont été prises en compte, mais pas dans le sens des principes de l'autonomie de l'apprenant. Nous sommes donc en droit de nous demander si une telle action a été posée par les concepteurs de cours interviewés en connaissance de cause, c'est-à-dire avec une prise de conscience des réels enjeux d'un tel choix.

La structure et l'organisation pédagogique des cours et l'autonomie

L'autonomie passe par la prise en main de son apprentissage par l'apprenant (Rodet, 2002). Cela exige de la FOAD, insiste Rodet, une certaine flexibilité, c'est-à-dire offrir à l'apprenant, la possibilité d'opérer un choix selon son profil sur les tâches, les stratégies, la progression de sa formation, la durée de sa formation, les objectifs (Deschênes, 1991; Maltais, 2004 & Rodet, 2002).

Si la flexibilité au niveau de la stratégie est bien appliquée dans la FOAD du 2IE, c'est-à-dire par presque tous les concepteurs, il n'en est pas de même au niveau des autres aspects. Cela pourrait constituer un problème fondamental pour la FOAD, une méthode de formation revendiquant pourtant la flexibilité comme un de ses atouts principaux.

De l'entretien que nous avons eu avec les concepteurs de cours du contexte ouest-africain, il se dégage globalement une certaine difficulté, voire une incompatibilité d'une flexibilité véritable, c'est-à-dire sans limite avec les impératifs académiques imposés par l'institution qui propose la formation.

Du coup se pose la question de l'autonomie dans un cadre institutionnel. La flexibilité est-elle incompatible avec la formation dans un cadre institutionnel? C'est en tout cas l'interrogation vers laquelle nous conduit le déficit de flexibilité que nos résultats nous révèlent.

Cependant, ces mêmes résultats du contexte ouest-africain semblent nous indiquer que la question de la flexibilité pourrait, d'une façon dirons-nous positive, se poser autrement. Il s'agit précisément de rechercher un type de flexibilité qui soit compatible avec les impératifs académiques du contexte institutionnel.

De cette analyse des intentions des concepteurs interviewés, il apparaît que la flexibilité, dans un cadre institutionnel, devrait être perçue de façon relative; elle ne peut se concevoir que dans les limites temporelles imposées par les exigences académiques. Ce que nous résumons en reprenant les propos d'un de nos concepteurs en l'occurrence le numéro 7 qui déclare que : « Dans les activités proposées, on laisse le soin à

l'apprenant de choisir sa progression; ce qui est important pour nous, ce sont les grandes étapes que l'apprenant est obligé de respecter. »

Ainsi faut-il retenir que la flexibilité n'est pas impossible dans un cadre institutionnel ouest-africain elle devrait se concevoir dans les limites fixées par ce cadre d'une part, et d'autre part, dans un esprit de quête de l'autonomie de l'apprenant.

Conclusion

Cette phase d'analyse de l'intention du concepteur de cours FOAD du 2IE interviewés en lien avec l'autonomie de l'apprenant, permet d'avancer quelques éléments de conclusion que nous proposons dans cette section.

Mais avant, nous soulignerons quelques limites de l'étude au plan méthodologique notamment, dont il faudra tenir compte dans toute utilisation ou considération de ces conclusions. Sans vouloir remettre en cause la méthode d'échantillonnage par saturation, une de ces limites réside dans la faiblesse de l'échantillon de 11 répondants de surcroît des répondants volontaires. Leurs propos peuvent-ils engager objectivement les autres concepteurs, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas été interviewés? Ensuite, le fait que l'étude ait été menée, non pas à partir d'une observation directe de la pratique des concepteurs, mais à partir de leurs propos, pourrait, indubitablement, être source de quelques biais. Parcourons maintenant les acquis, en termes de conclusions, de l'étude.

D'abord, nous noterons que d'après l'analyse, il apparaît une réelle prise de conscience de la spécificité de l'apprentissage en FOAD par les concepteurs du 2IE. La question qui se pose toutefois est de savoir comment faire face à cette nécessité d'organisation spécifique des cours.

Sur la question, les concepteurs de cours interviewés semblent avoir opéré une répartition de rôles entre les activités d'encadrement, comme le tutorat et le travail de groupe d'une part, et d'autre part, le cours tel qu'il est conçu. Cette division de tâches entre activités d'encadrement et activités d'apprentissage incarnées par le cours et les situations-problèmes qui l'accompagnent pourrait signifier une nécessaire complémentarité entre la phase de conception et celle d'encadrement.

Mais cette complémentarité prend-elle suffisamment en compte la très forte distinction entre enseignement et apprentissage qui prévaut en FOAD ? Car, c'est bien là une des principales questions qui est soulevée par la FOAD ! Ainsi posée, cette question exige un cadre dédié pour une recherche plus approfondie, car elle semble déborder de celui de la présente étude.

Le manque de support méthodologique complet et d'activité de métacognition en général et le transfert de la recherche de l'esprit critique et de celle de la confrontation entre apprenants aux phases du travail de groupe du contexte d'étude ouest-africain doivent-ils être perçus sous l'angle de complémentarité des phases de l'enseignement et d'apprentissage ou sous l'angle d'un déficit de prise en compte des principes régissant une démarche d'autonomie de l'apprenant? Relativement à cette interrogation, il est important de rappeler que le travail de groupe en tant que démarche pédagogique n'est pas une initiative des acteurs d'encadrement, même s'il faudrait leur accorder le mérite d'avoir pris en compte cette prescription du responsable de la FOAD du 2IE. De plus, si ces concepteurs avaient une réelle prise de conscience de l'autonomie de l'apprenant, ne la rechercheraient-ils pas dans les tâches qui leur sont directement dévolues, c'est-à-dire dans la conception des cours au lieu de la confier à la phase d'encadrement ? En tout état de cause, et pour toutes ces raisons ci-dessus développées, nous sommes enclins à penser que le déficit des principes d'autonomie dans l'approche de ces concepteurs se présente comme conclusion pertinente.

Le second élément majeur qui devrait être retenu de la présente étude est relatif à la flexibilité. Une caractéristique qui semble pourtant exigible de la FOAD, puisque la littérature tend à faire rêver d'une possibilité pour l'apprenant de suivre ses études à partir de chez lui (OCDE, 2006).

À moins de s'orienter vers une conclusion facile, négative et peut-être celle de la démission face au problème, suggérant une incompatibilité de la flexibilité avec le contexte institutionnel, une position médiane ne s'impose-t-elle pas?

C'est donc à juste titre que certains concepteurs de cours du 2IE indiquent que la notion de la flexibilité de la FOAD ne devrait être perçue que de façon relative. C'est-à-

dire une flexibilité définie en accord avec les chronogrammes et les programmes de l'institution, pourvu que ces chronogrammes et programmes soient conçus en prenant en compte une marge de manœuvre exploitable par le concepteur de cours et plus en aval par l'apprenant.

Enfin, apparait la question de la part réelle de la prise de conscience de l'importance de l'autonomie de l'apprenant dans les intentions des concepteurs du contexte ouest-africain. Il s'agit là d'une question fondamentale. En effet, il ressort de notre étude que certaines méthodes susceptibles de favoriser l'autonomie se trouvent parfois limitées, en résultats, parce qu'exécutées plus pour la forme, privilégiant uniquement l'apprentissage, que pour le fonds ou le but réel de ces méthodes, c'est-à-dire avec une volonté affirmée de promouvoir l'autonomie de l'apprenant.

Aussi, faut-il souligner que la quête de l'autonomie de l'apprenant ne saurait être conçue comme une utilisation mécanique par les concepteurs de quelques méthodes pédagogiques comme le travail de groupe, le tutorat. Une pédagogie d'autonomisation de l'apprenant devrait viser explicitement et de façon consciente l'autonomie de l'apprenant.

Références

- Albero B. 2003. Autoformation et contextes institutionnels d'éducation et de formation : une approche socio-historique. Dans B. Albero (coord. Par), Autoformation et enseignement supérieur. (P. 37-67). Paris : Hermès Science/Lavoisier .
- Bouchon, M. (2009). *Collecte de données. Méthodologies qualitatives*. Repéré le 16 mai 2011 à http://www.capcooperation.org/Documents/GuideCollecte_MDM.pdf
- Deschênes, A-J. (1991). Autonomie et enseignement à distance. *La Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*. Volume (1), 32-54.
- Duch, B.J., Groh, S.E. & Allen, D.E. (2001). Why problem-based learning? A case study of institutional change in undergraduate education. In B.J. Duch, S.E. Groh & D.E. Allen. *The Power of Problem-Based Learning*. Sterling, Virginia : Stylus Publishing, 3-12.
- Dufresne, A. (1997). Conception d'interfaces pour l'apprentissage à distance. *La Revue de l'Éducation à Distance*. Volume (XII (1/2)), 177-200.
- Faerber, R. (2002). Le groupe d'apprentissage en formation à distance : ses caractéristiques dans un environnement virtuel. Dans Karsenti, Larose, *La place des TIC en formation initiale et continue : Bilan et perspectives*. Chapitre 4, Sherbrooke : Éditions du CRP, 99-128.
- Gagné, P., Bégin, J., Laferrière, L., Léveillé, P. & Provencher, L. (2001). L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants? *Revue du conseil québécois de la formation à distance*. Volume (5, N° 1), 59-83
- Gagné, P., Deschênes, A.J., Bourdages, L., Bilodeau, H. & Dallaire, S. (2002). Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance : le point de vue des apprenants. *Journal of distance education/revue de l'enseignement à distance*. Volume (17(1)), 25-56.
- Gérard (2004). Réflexions relatives aux paradigmes de recherche en intervention en motricité humaine. Repéré le 16 septembre 2009 à http://www.fcomte.iufm.fr/CD_RENTREE_2007/rentree/RECHERCHE/ejrieps/ejournal6/GERARDPHIL.pdf

- Kamii, C. (2003, avril). *Le développement de l'autonomie et l'enseignement/apprentissage en arithmétiques*. Communication présentée au colloque du Groupe de Didactique en Mathématiques GDM du 22 au 23 avril 2003, Sherbrooke.
- Karsenti T., (2006), Comment favoriser la réussite des étudiants d'Afrique dans les formations ouvertes et à distance (FOAD) : principes pédagogiques », *TICE et développement*. Volume (2 (9)), 9-23.
- Karsenti T. & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Linard, M., (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxe de l'autonomie. Dans Albero B. (sous la dir. de), *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès / Lavoisier, 241-263.
- Maltais, M. (2004). *Pour un centre télématique québécois à l'enseignement secondaire*. (Mémoire de DEA, Télé-université Montréal). Repéré le 8 décembre 2011 à http://www.sofad.qc.ca/fdjeunes/pdf/Memoire_MartinMaltais.pdf
- OCDE (2006). *La cyberformation dans l'enseignement supérieur : état des lieux*, ISBN 92-64-00922-1. Paris : Edition OCDE.
- Rodet, J. (2002). Autonomie et métacognition des apprenants à distance. *Chroniques et Entretiens. La formation à distance*. Repéré le 25 mai 2009 à <http://jacques.rodet.free.fr/chronent.pdf>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice, meaning and identity*. New York : Cambridge University Press.

Annexe

Annexe : analyse des intentions des concepteurs FOAD : lien avec l'autonomie

C1 Si on parlait du contenu de votre cours.

C1.1 Organisation du contenu.

1. Décrivez comment vous organisez (structurez) le contenu de votre cours. (structure)
2. À travers l'organisation du contenu que vous avez adopté, comment souhaitez-vous amener vos apprenants à comprendre et apprendre le cours?
3. Quels types de **compétences** visez-vous à travers une telle organisation de cours? (compétences)

C1.2 Les activités que propose votre cours.

1. Décrivez les différentes phases et activités d'apprentissage que vous proposez dans votre cours?
2. Quelles manières d'apprendre visez-vous à travers ces différentes phases d'apprentissage?
3. Quelles compétences visez-vous à travers ces différentes phases d'apprentissage?
4. Certaines de ces activités proposent-elles à l'apprenant des méthodes ou techniques d'apprentissage? Par exemple, des lectures à faire, des prises de notes, etc.
5. Certaines de ces activités proposent-elles des activités d'autoévaluations à l'apprenant? Que permettent-elles d'autoévaluer?
6. Certaines de ces activités aident-elles l'apprenant à confronter sa compréhension à celles d'autrui : ses pairs ou ses encadreurs par exemple?

C2 Si on parlait des différentes phases de votre cours.

C2.1 Décrivez les différentes phases de votre cours.

1. Leurs objectifs : votre cours permet-il à l'apprenant de cibler des objectifs d'apprentissage en fonction de ses besoins?

2. Les tâches : votre cours permet-il à l'apprenant de choisir des tâches plus appropriées à ses besoins?
3. Les stratégies : votre cours permet-il à l'apprenant de choisir des manières d'apprendre plus appropriés à son profil d'apprentissage?
4. Le temps : votre cours permet-il à l'apprenant de programmer la réalisation de ses travaux en fonction d'un parcours approprié à son contexte?
5. L'apprenant : votre cours permet-il à l'apprenant de mieux se connaître; par exemple au niveau de ses motivations, de ses intérêts et de ses caractéristiques personnelles.

C2.2 Soutien de la progression : votre cours soutient-il l'apprenant dans son processus d'apprentissage pour lui éviter un quelconque décrochage?

C2.3 Décrivez le type d'évaluations que vous proposez dans vos cours. Que cherchez-vous à évaluer ou mesurer?

Profil :

1. Expérience en éducation;
2. Expérience en FOAD;
3. Formation en éducation;
4. Formation en FOAD;
5. Pays de résidence;
6. Concepteur : interne ou externe.

Chapitre 5 : discussion générale : l'autonomie de l'apprenant en FOAD à la lumière des réalités du terrain ouest-africain

À l'issue de ces trois études sur la perception ou les intentions des trois principaux acteurs de l'apprentissage que sont l'apprenant, le tuteur et le concepteur de cours, quelle est la place de l'autonomie de l'apprenant dans la FOAD du contexte de l'enseignement supérieur ouest-africain, le 2IE notamment, en termes de besoin ressenti par les apprenants et de pratique pédagogique ou d'intention de pratique des éducateurs?

5.1 Les conditions d'une FOAD efficace selon les apprenants du 2IE : un besoin en autonomie

De façon générale, les apprenants du contexte ouest-africain du 2IE semblent apprécier les méthodes pédagogiques d'inspiration constructiviste avec les situations-problèmes et socioconstructivistes avec l'utilisation du tutorat et du travail de groupe. Des méthodes pédagogiques certes utilisables en formation présentielle, mais qui deviennent incontournables ou naturelles en FOAD (Albero, 2003). Ces options pédagogiques de la FOAD constituent, à n'en point douter, une option consciente ou inconsciente d'une pédagogie de l'autonomie.

En effet, selon Dalongeville (2002), une pédagogie fondée sur la réalisation par l'apprenant de situations-problèmes place celui-ci dans une position d'acteur central dans son processus d'apprentissage et, de ce fait, cela lui permet d'auto-construire ses connaissances. De plus, le traitement de ces situations-problèmes dans le cadre de groupes de travail traduit le souci de cette FOAD de prendre en compte la dimension sociale de l'apprentissage (Faerber, 2002). L'objectif de ces théories pédagogiques converge avec une démarche pédagogique d'autonomie. En effet, un des points de convergence entre une pédagogie de l'autonomie de l'apprenant et ces théories pédagogiques est la nécessité de placer l'apprenant au centre du processus de son apprentissage, le but poursuivi étant de favoriser l'apprentissage (Kamii, 2003). En somme, l'autonomie dont il est question dans ce contexte ouest-africain correspond à la

conception qu'en ont les théories d'apprentissage, constructiviste et socioconstructiviste : celles-ci considèrent en effet que l'autonomie est la finalité de l'apprentissage (Kamii, 2003).

Ainsi, la pratique pédagogique du 2IE semble respecter une démarche pédagogique d'autonomie dans son volet de l'apprentissage ; mais, respecte-t-elle pour autant les principes d'autonomie de l'apprenant ?

Si les éducateurs ouest-africains interviewés semblent avoir pris une responsabilité, celle qui leur incombe en tout cas, en s'engageant dans une pédagogie d'autonomisation, qu'en est-il de l'apprenant ?

Du côté de l'autre partenaire dans une démarche d'autonomisation qu'est l'apprenant, le fait que celui-ci s'estime être le premier responsable de sa formation est un acquis non négligeable, puisque, Little (1994) en fait le premier pas vers l'autonomie de l'apprenant.

5.1 1 La nécessité d'un meilleur encadrement

Certes, les apprenants semblent apprécier les méthodes pédagogiques utilisées par la FOAD du 2IE, des méthodes pédagogiques qui les placent au centre du processus d'apprentissage, toutefois, leurs attentes de la FOAD vont dans le sens d'une demande d'amélioration de ces méthodes pédagogiques, telles qu'elles sont actuellement pratiquées.

Ainsi, les conditions d'efficacité de l'encadrement des apprenants de ce contexte d'étude ouest-africain, à travers le tutorat et le travail de groupe rejoignent les différents principes de l'autonomie. Il est même possible d'affirmer que les apprenants sont très demandeurs en principes d'autonomie pour un apprentissage efficace.

Toutefois, si les efforts en terme de pratique pédagogique d'autonomisation leur paraissent à tout le moins appréciables, il n'en demeure pas moins que ces apprenants réclament quelques améliorations et une meilleure implication des tuteurs, notamment pour minimiser les délais de rétroaction à la suite des évaluations et aussi diversifier les aspects sur lesquels ils interviennent. De façon plus précise, sur ce dernier point, les

apprenants interrogés demandent au tutorat de prendre en compte les différents aspects de l'apprentissage. Ces aspects sont, selon Albero (2003), ceux sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie, à savoir le cognitif, le psychoaffectif, le social, le technique, le métacognitif, l'informationnel et le méthodologique.

Une analyse plus fine des conditions d'efficacité de la FOAD indiquées par les apprenants interrogés permet de repérer quelques-uns de ces aspects prescrits par Albero (2003) comme le cognitif, le social, et le technique dans les demandes des apprenants. L'analyse fait même ressortir un aspect particulier et propre au contexte économique et technique des pays en développement comme ceux de l'Afrique de l'Ouest, à savoir l'aspect technologique. Cet aspect se distinguant des autres en ce sens qu'il ne fait pas appel à des compétences de l'apprenant, mais se présente comme des contraintes de son environnement socio-économique. En tout état de cause, pour les apprenants, les difficultés de connexion, la faiblesse de débit et même les coupures d'électricité intempestives ne devraient pas être minimisées par les éducateurs, vu leur impact sur l'apprentissage.

Au plan de l'offre pédagogique de la FOAD du 2IE, si les apprenants semblent reconnaître dans les efforts actuels de l'encadrement quelques-uns de ces aspects de l'autonomie, ils indiquent par contre qu'en dehors de l'aspect cognitif, les autres sont en réalité peu pratiqués.

Il est donc clair qu'un tel diagnostic va dans le sens d'une revisite de l'encadrement des apprenants de cette FOAD ouest-africaine, mais pas seulement de l'encadrement ; le poids des contenus de cours dans l'écart entre la pédagogie de la FOAD du 2IE et les principes de l'autonomie ne doit pas être négligé, bien au contraire ! N'est-ce pas sur le contenu de cours que prend appui tout le processus d'apprentissage ?

5.1.2 La nécessité d'une organisation des contenus adaptée à l'apprentissage à distance

Aussi bien au niveau de la forme des cours proposés par la FOAD du 2IE, c'est-à-dire les modes de présentation adoptés par les concepteurs que des contenus de ces

cours, les apprenants s'estiment peu satisfaits. Ils reprochent aux cours de ne pas être suffisamment soucieux, dans les faits en tout cas, de la distance qui caractérise la FOAD. Ils reprochent aussi à ces cours d'être souvent trop volumineux, longs et donc difficiles à utiliser, sous la forme numérique que la FOAD utilise traditionnellement.

Certes, l'attente des apprenants interrogés relativement au contenu pédagogique ne formule pas une exigence explicite d'une quelconque modularité, c'est-à-dire d'une structuration granulaire des cours comme la solution appropriée ; toutefois, leur requête semble formuler un besoin d'autonomie sur, au moins, un point : la nécessité de la prise en compte de l'isolement qui découle d'une distance transactionnelle élevée.

5.1.3 La difficile conciliation formation et emploi en FOAD

Comparant les FOAD aux formations présentielles, les apprenants ouest-africains estiment d'un côté que se former à distance comporte un avantage inestimable, au plan économique notamment. Ils n'ont pas, par exemple, à supporter les frais de déplacement vers l'institution formatrice, ainsi que les frais d'hébergement. De plus, les salariés continuent de profiter de leur salaire. D'un autre côté, les mêmes apprenants se plaignent des difficultés qu'ils ont à faire face, parallèlement, aux sollicitations pédagogiques et professionnelles qu'implique leur double engagement sur ces deux plans. Plus précisément, les apprenants estiment que le rythme des formations de la FOAD du ZIE, la rigueur pédagogique qui y est demandée, exigent d'eux une disponibilité presque totale, alors qu'ils sont censés poursuivre leurs activités professionnelles.

Il apparaît ici, l'un des problèmes cruciaux auxquels l'apprenant de la FOAD, plutôt la FOAD, se trouve confronté : la difficile conciliation des activités de formation de l'apprenant et de ses responsabilités professionnelles (Albero, 2003). Cette équation fait pourtant l'objet d'un intérêt tout particulier des principes d'autonomie ; la solution qui y est préconisée, c'est la flexibilité de la structure des cours (Rodet, 2002). Fondamentalement, voire étymologiquement, la FOAD se veut une méthode de formation flexible (Karsenti, 2004) ; pour les principes d'autonomie de l'apprenant, la flexibilité s'entend aussi bien au niveau de l'objectif du cours, du programme que de la durée de la formation, tous capables d'être adaptés en fonction des circonstances. C'est

aussi une telle flexibilité que les apprenants en FOAD, en tout cas ceux interrogés dans la présente étude, réclament et estiment être une condition sine qua non de leur réussite. Cette flexibilité semble, selon les éducateurs, difficile à assurer, en tout cas dans l'organisation universitaire actuelle. La flexibilité se présente donc de ce point de vue comme un défi pour le monde de l'éducation et aussi de la recherche.

5.1.4 Bilan partiel des besoins en autonomie de l'apprenant de la FOAD du 2IE

Un bilan partiel de cette analyse permet de retenir une convergence de la demande des apprenants avec les principes de l'autonomie. Mais par rapport à la pratique actuelle, il ressort que ces derniers réclament une amélioration de la qualité du soutien ou de la dimension dynamique de l'autonomie, en prenant en compte l'autre dimension de l'autonomie, la dimension topologique ; sans oublier la nécessité de la troisième dimension de l'autonomie, la dimension chronologique pour véritablement inscrire leur apprentissage dans l'efficacité.

C'est ce bilan des attentes des apprenants par rapport à une FOAD efficace que la figure 20 propose mais de façon schématique, en s'appuyant sur les modèles d'autonomie du chapitre consacré à la recension documentaire.

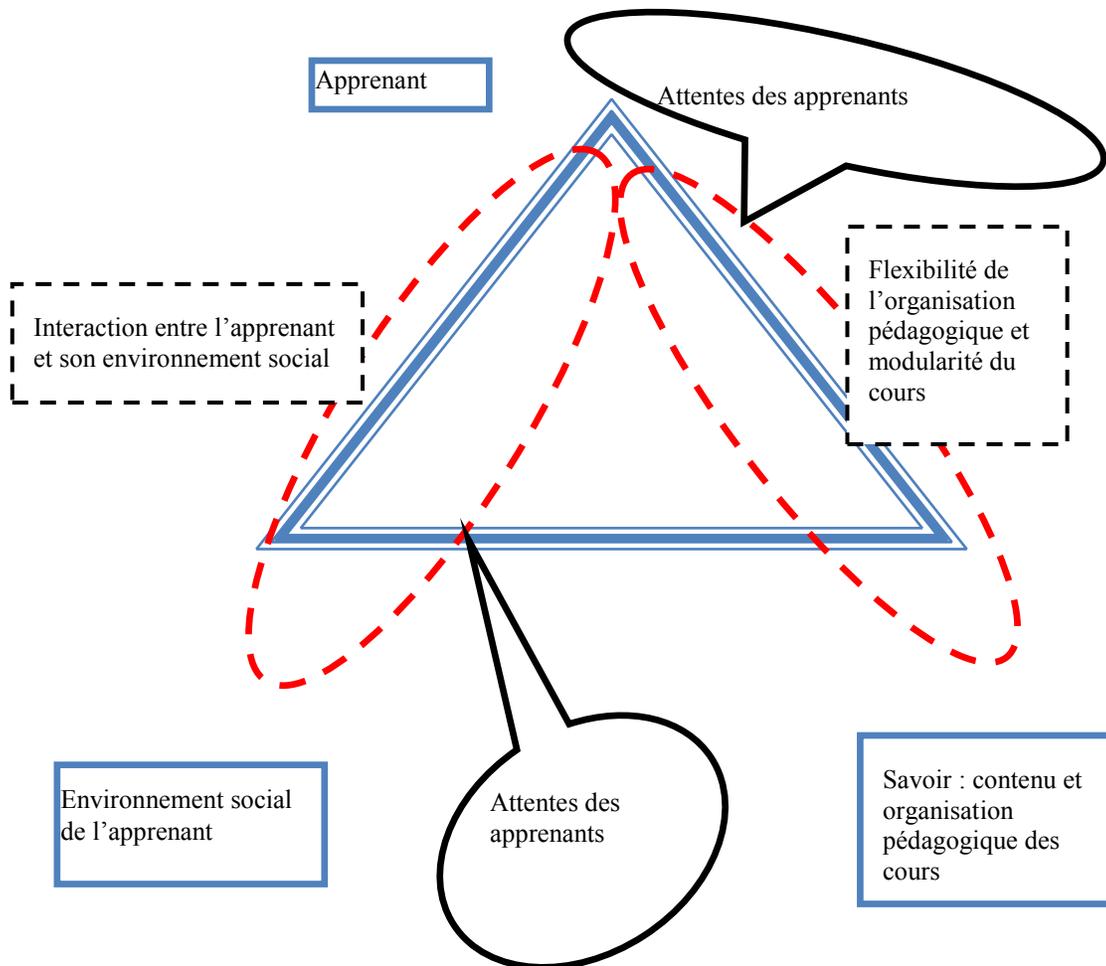


Figure 20 : Les attentes des apprenants en lien avec l'autonomie

La figure 20 est construite autour de trois des quatre pôles du processus d'apprentissage, à savoir l'apprenant, le savoir et l'environnement social de l'apprenant. Les lignes ovales et en pointillés présentent les interactions pour lesquelles les apprenants interrogés souhaitent des améliorations : il s'agit, par exemple, de leurs rapports au savoir, ce qui signifie de façon plus concrète, une exigence des apprenants pour un cours plus adapté à la distance, donc offrant quelques libertés pour leur permettre un parcours personnalisé en fonction des besoins et du profil cognitif de

chacun. La figure 20 suggère également que les apprenants souhaitent un encadrement plus soutenu et plus efficace.

Voyons dans la section qui suit les réponses fournies par la FOAD du contexte ouest-africain face à ces demandes de l'apprenant pour un meilleur apprentissage.

5.2 L'offre de la FOAD du 2IE en termes d'autonomie

L'offre de la FOAD sera perçue, dans cette section, sous l'angle de l'encadrement d'abord et les cours ensuite.

5.2.1 Analyse de la perception des tuteurs sur l'encadrement des apprenants en lien avec l'autonomie

Au regard de l'autonomie, la prise de conscience de l'importance de l'encadrement de l'apprenant par les tuteurs de cette FOAD ouest-africaine est un signe et un facteur positif à ne pas négliger. Cependant, la proactivité qui caractérise ce soutien est-elle un facteur tout autant positif ? L'importance de cette interrogation vient du fait qu'entre les deux modes d'encadrement proactif et réactif, la recherche ne permet pas d'établir la prééminence de l'un sur l'autre en termes d'efficacité de l'apprentissage (De Lièvre & Depover, 2001). Par contre, l'enjeu de la lutte contre l'isolement de l'apprenant en FOAD s'accorderait très bien d'un tutorat proactif, pour justement rompre cet isolement.

Pour ce qui est de l'autonomie, la question reste totalement posée et difficile à répondre. En effet, l'apprentissage fondé sur l'autonomie exige la succession d'une phase d'étayage et d'une de désétayage à conduire par l'éducateur. Si dans la première phase, la proactivité pourrait jouer un rôle important, il n'en serait pas de même pour la seconde phase dans laquelle la proactivité pourrait même nuire au développement de l'apprenant.

Dans l'ensemble, nos résultats sont silencieux relativement à la dimension chronologique ; ils ne permettent pas d'infirmer et de confirmer une pratique en la matière dans cette FOAD ouest-africaine. Ce silence est symptomatique et confirme le peu de familiarité des éducateurs de cette phase pédagogique (Meirieu, 1987). Ce silence pourrait aussi être symptomatique d'autres difficultés, peut-être plus importantes à

souligner, comme celles qu'ont les éducateurs ouest-africains de notre contexte étude à instaurer cette phase de désétayage dans un groupe d'apprenants ou une classe où le niveau de développement des apprenants n'est pas toujours uniforme et où la phase de désétayage devrait démarrer à des moments différents. Un tel développement appelle, à tout le moins, à la réflexion et invite les chercheurs et éducateurs à développer des axes de recherche susceptibles d'apporter plus d'éclairage scientifique sur ce concept de désétayage.

Relativement à la dimension topologique de l'autonomie, une dimension qui défend la prise en compte des différents aspects sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie (Albero, 2003), si les conditions d'efficacité édictées par les apprenants insistent sur son importance et regrettent sa non-prise en compte, la perception des tuteurs interviewés confirme surtout le second point, c'est-à-dire les insuffisances de l'encadrement dans la prise en compte de la dimension topologique.

Comment alors expliquer que malgré tous ces efforts de la FOAD du 2IE, les apprenants demeurent encore pas assez satisfaits de leur encadrement ? C'est là une question que les éducateurs en FOAD devraient aborder avec la plus haute précaution : la solution qui consiste à s'en prendre au tutorat sans un diagnostic profond de l'encadrement actuel et/ou des pratiques des concepteurs de cours sur lesquels se fonde cet encadrement, solution qui aboutit souvent à demander au tutorat plus d'intervention ou même parfois plus de proactivité, pourrait être une incitation à former l'apprenant à l'hétéronomie.

C'est donc ce qui justifie la section suivante consacrée à l'analyse des intentions qui sous-tendent les cours de la FOAD du 2IE.

5.2.2 Analyse des intentions des concepteurs de cours en lien avec l'autonomie de l'apprenant

L'influence des cours dans la problématique de l'autonomie ne doit pas être noyée par celle de l'encadrement des apprenants. Bien au contraire, les cours, à travers l'organisation de leur contenu et de leur structure pédagogique, sont susceptibles de

permettre à l'apprenant de prendre un réel pouvoir sur son processus d'apprentissage, selon Rodet (2003).

Le déficit de modularité des contenus de cours de ce contexte d'étude ouest-africain ne permet pas à l'apprenant de prendre réellement le pouvoir en aval sur son processus d'apprentissage (Rodet, 2003). Dès lors, cette FOAD met l'apprenant dans une forme de dépendance d'abord vis-à-vis du concepteur de cours, ensuite du tuteur qui doit supporter cette dépendance pendant tout le processus de l'apprentissage. Faute de quoi, l'apprenant se sentira isolé, puisque n'ayant pas les moyens de conduire son apprentissage selon ses propres besoins. Cette FOAD contribue, de ce fait, à développer au niveau de l'apprenant une certaine hétéronomie.

Le déficit de modularité relevé ici ne traduit pas nécessairement un manque d'intérêt, ni des concepteurs qui en éprouvent, indirectement peut-être, la nécessité, ni des apprenants qui la réclament, des spécificités de l'apprentissage à distance. L'étude révèle même une volonté des concepteurs du 2IE, de proposer des cours différents de ceux des formations présentielles, même si, là encore, la tendance est de reconduire les cours fournis en présentiel.

De l'avis des concepteurs de notre contexte d'étude, une pleine flexibilité de l'apprentissage dans une institution d'enseignement s'avère difficile, voire impossible, la rigueur des calendriers universitaires ne permettant pas une gestion véritablement personnalisée de l'apprentissage par l'apprenant. Comment une institution d'enseignement supérieur comme le 2IE, avec son organisation académique et administrative, peut-elle offrir aux apprenants des libertés variables en fonction de profils et de besoins variés ?

5.3 Résumé : la pédagogie de la FOAD du 2IE et l'autonomie de l'apprenant : des points forts, mais aussi des points faibles

De ces différentes positions de l'apprenant et de l'éducateur de la FOAD en contexte ouest-africain, il apparaît un fort besoin en flexibilité et une difficulté certaine

de satisfaire un tel besoin. Se pose alors un problème général : celui de la flexibilité des FOAD en contexte institutionnel. S'il nous est difficile de proposer une solution définitive à cette équation dans le cadre de la présente étude, il nous est par contre possible d'insister sur son importance et même de souligner la difficulté de sa mise en œuvre, ce qui pourrait susciter d'autres travaux de recherche ciblant en particulier cette problématique.

Il apparaît ainsi que la place de l'autonomie de l'apprenant dans ce contexte ouest-africain peut se résumer ainsi : des apprenants exigeant plus d'encadrement et un encadrement meilleur, malgré la place, reconnue par les apprenants et les éducateurs, importante accordée par la FOAD au bon fonctionnement des interactions entre l'apprenant et son environnement social. Les contenus de cours offrent peu de possibilités à l'apprenant pour une réelle prise de pouvoir dans son processus d'apprentissage. Le rythme pédagogique n'offre pas beaucoup de facilités aux apprenants qui souhaitent concilier formation et emploi.

Du développement qui précède, il ne serait pas insensé de croire que le déficit de modularité des contenus de cours, qui ne facilite pas la prise en main par l'apprenant de son apprentissage, puisse expliquer la demande de plus d'encadrement en quantité et qualité, malgré les efforts de la FOAD du 2IE en la matière. En définitive, il nous semble que l'apprentissage de l'apprentissage, le second volet de l'autonomie, soit peu pris en compte par la FOAD.

À l'issue de cette analyse de la pratique pédagogique de la FOAD du 2IE en lien avec l'autonomie, les points forts et les points faibles par rapport aux principes de l'autonomie pourraient se résumer dans le tableau suivant.

Tableau 29 : Présentation des points forts et faibles de la FOAD du 2IE au regard d'une pratique pédagogique de l'autonomie

Types activités		Points forts	Points faibles
Encadrement	Tutorat	<ul style="list-style-type: none"> • La pédagogie de la FOAD du 2IE met un accent particulier au soutien des apprenants et accroît ainsi les interactions de l'apprenant avec son environnement social. • La proactivité qui caractérise l'encadrement de certains tuteurs constitue un plus non négligeable pour l'accroissement des interactions entre l'apprenant et son environnement social. • Le tutorat constitue un moyen de lutte contre l'isolement de l'apprenant. 	<ul style="list-style-type: none"> • La proactivité tout le long de l'apprentissage est synonyme d'absence de désétayage. • La prise en compte des différents aspects sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie comme les aspects social, cognitif, métacognitif, psychoaffectif, informationnel et technique n'est pas assurée par tous les tuteurs. La FOAD met un accent particulier sur l'aspect cognitif et pas assez sur les autres. • La faiblesse de l'encadrement en rétroaction constitue joue négativement contre la métacognition, pourtant incontournable pour un apprentissage autonome • Le désétayage, une phase essentielle dans une perspective d'apprentissage autonome fait défaut.
	Travail de groupe	<ul style="list-style-type: none"> • La pratique du travail de groupe permet à la FOAD de prendre en compte la dimension sociale de l'apprentissage et atténue les effets négatifs de la distance. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le travail de groupe fonctionne difficilement et pas de façon collaborative.
Apprentissage	Utilisation des situations-problème	<ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des situations-problèmes dans un contexte de surcroît de travail de groupe constitue une option des théories d'apprentissage constructiviste et socioconstructiviste. Des choix qui placent l'apprenant au centre de son apprentissage et accroissent ses interactions avec son environnement social, luttent contre son isolement et favorisent son apprentissage. 	

Types activités		Points forts	Points faibles
Apprentissage (suite et fin)	Contenu des cours		<ul style="list-style-type: none"> • Le manque de modularité ne permet pas une réelle prise de pouvoir de l'apprenant sur son processus d'apprentissage. • La prise en compte des différents aspects sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie comme les aspects social, cognitif, métacognitif, psychoaffectif, informationnel et technique n'est pas assurée par tous les tuteurs. La FOAD met un accent particulier sur l'aspect cognitif et pas assez sur les autres. • Le désétayage, une phase essentielle dans une perspective d'apprentissage autonome fait défaut.
	Structure des cours		<ul style="list-style-type: none"> • Le manque de flexibilité de la structure des cours ne permet pas à l'apprenant de profiter des avantages annoncés de la FOAD, par exemple suivre une formation FOAD tout en continuant son travail. • Le manque de flexibilité de la structure des cours ne permet pas en outre une prise de pouvoir de l'apprenant sur son processus d'apprentissage.
Autres	Éducateurs		<ul style="list-style-type: none"> • La pratique de certaines pédagogies censées favoriser l'autonomie se fait sans une prise de conscience de l'option de l'autonomie.
	Apprenants	<ul style="list-style-type: none"> • L'apprenant est conscient que son apprentissage repose sur lui en premier. 	

Le tableau ci-dessus inspiré des travaux de Deschênes (1991) et de Rodet (2003) met en avant le décalage entre enseignement et apprentissage, pour évaluer la pratique de la FOAD du 2IE par rapport à une démarche pédagogique d'autonomie. Il ressort de cette évaluation que la phase d'apprentissage est soutenue avec un soin tout particulier par les éducateurs. Il ne peut en être autrement compte tenu de la distance pédagogique dont les effets, l'isolement de l'apprenant, entre autres, s'impose aux éducateurs comme une réalité de terrain à vaincre absolument. Tandis que la phase d'enseignement, en amont du processus de formation, ne bénéficie pas de la même attention ; ce qui suggère que peu de place est accordée à l'autonomie, mais explique aussi l'insatisfaction des apprenants malgré les efforts consentis par les éducateurs dans la phase d'apprentissage.

5.4 Diagnostic des causes probables des écarts entre pratiques FOAD du 2IE et principes d'autonomie

Pour comprendre les conditions du réinvestissement de l'autonomie dans la FOAD, il nous est apparu intéressant de ponctuer cette analyse par un résumé des facteurs susceptibles d'avoir causé ces écarts entre les pratiques pédagogiques de la FOAD du 2IE et les principes de l'autonomie.

Ces différents facteurs situent les responsabilités et pourraient servir comme guide dans la promotion du concept d'autonomie : soit au niveau des éducateurs, soit au niveau des chercheurs.

5.4.1 L'influence pédagogique des formations présentielles

Parmi les points de faiblesse de la pratique de la FOAD du 2IE relativement au concept de l'autonomie, certains semblent provenir de l'influence des habitudes acquises en formation présentielle.

Un de ces facteurs à mentionner est le désétayage. Un processus qui, selon Meirieu (1987), est généralement peu connu des éducateurs ; une thèse que notre étude ne permet pas d'infirmer ou de confirmer sans nuance ; car, même si nos résultats, aussi bien au niveau du cours que de l'encadrement, ne ressortent aucune activité explicite de désétayage autorisant une telle confirmation, ils ne permettent pas non plus d'exclure

totallement l'existence d'activités de désétayage implicitement fait à travers le travail de groupe.

L'importance du désétayage dans la FOAD et l'absence d'activités explicites consacrées à cette phase, nous amène toutefois à dire que, tout comme dans les formations présentielles, les éducateurs de la FOAD de notre contexte d'étude, peut-être à cause de l'influence de leur expérience déjà acquise ailleurs, ne sont pas véritablement portés ou conscient de la nécessité de cette importante phase de désétayage, alors que la FOAD l'exige.

Une deuxième pratique de la FOAD du 2IE, qui semble subir l'expérience des formations présentielles, est relative à l'organisation des cours aussi bien au niveau des contenus que de leur planification. Bien que les apprenants réclament une organisation des cours adaptée à la distance entre les acteurs de la FOAD et que les concepteurs reconnaissent cette nécessité, la pratique des cours diffère peu de celle des formations présentielles.

Certaines pratiques comme l'utilisation des motivations, à travers les notes, ont des effets négatifs plus accentués en FOAD, où elles pèsent sur le fonctionnement du travail de groupe (Kamii, 2003) ; qu'en est-il de notre contexte d'étude ?

5.4.2 Le poids de la quête des résultats scolaires sur l'autonomie

En effet, l'importance accordée aux résultats scolaires en éducation et spécifiquement dans le contexte de la FOAD du 2IE par les éducateurs et en conséquence par les apprenants, semble constituer un autre facteur qui joue en défaveur de l'autonomie de l'apprenant. Car, placer les résultats scolaires au centre des soucis de l'apprenant amène ce dernier à privilégier la production au détriment de l'apprentissage, et, in fine, de l'autonomie (Kamii, 2003). C'est en tout cas une des conclusions que la présente étude permet de retenir ; il ressort de l'analyse que la recherche effrénée des résultats scolaires par les apprenants du contexte ouest-africain constitue un handicap au bon fonctionnement du travail de groupe par exemple. Certains membres des groupes rechignant à collaborer avec leurs homologues et privilégient les travaux individuels

pour s'assurer de meilleures notes dans les travaux individuels, laissant les autres membres du groupe assurer les résultats collectifs.

5.4.3 Lutte contre l'isolement ou quête de l'autonomie de l'apprenant?

Le développement de la FOAD est, selon la recherche, intimement lié à celui de l'autonomie ; plus précisément l'autonomie de l'apprenant est une condition de la réussite de la FOAD (Karsenti, 2004).

Les options pédagogiques de la FOAD du 2IE telles le tutorat, le travail de groupe et la pratique des situations problèmes, en plaçant l'apprenant au centre du processus de formation (Albero, 2003), obéissent à une volonté d'appliquer les théories constructiviste et socioconstructiviste et favoriser ainsi l'apprentissage (Rodet, 2003). En cela, le 2IE inscrit sa pédagogie au moins dans une des deux dimensions de l'autonomie : l'apprentissage.

Toutefois, certaines pratiques que nous avons notées comme la trop grande importance accordée aux résultats scolaires, l'intérêt peu perceptible accordé à la phase de désétayage et surtout des cours dont les contenus et la programmation tiennent peu compte de la distance, font courir aux apprenants des risques d'hétéronomie (Kamii, 2003 ; Meirieu, 1987).

En définitive, il apparaît que l'essentiel des efforts fournis par les éducateurs de notre contexte d'étude sert plus à lutter contre l'isolement de l'apprenant dans la perspective de favoriser l'apprentissage ; sans une réelle prise en compte de la seconde dimension de l'autonomie, c'est à dire apprendre à l'apprenant à prendre véritablement en main son apprentissage ou apprendre à apprendre.

Alors se pose la question de savoir si l'équation telle qu'énoncée par la recherche, selon laquelle l'isolement de l'apprenant justifie l'option d'une pédagogie de l'autonomie n'est pas porteuse de quelques ambiguïtés. De façon plus précise, la lutte contre l'isolement invite-t-elle clairement à une option pédagogique de l'autonomie ?

Pour mieux comprendre le souci exprimé à travers l'équation qui lie l'autonomie à une option pédagogique de l'autonomie, nous la reformulons schématiquement à travers la figure 21 suivante.

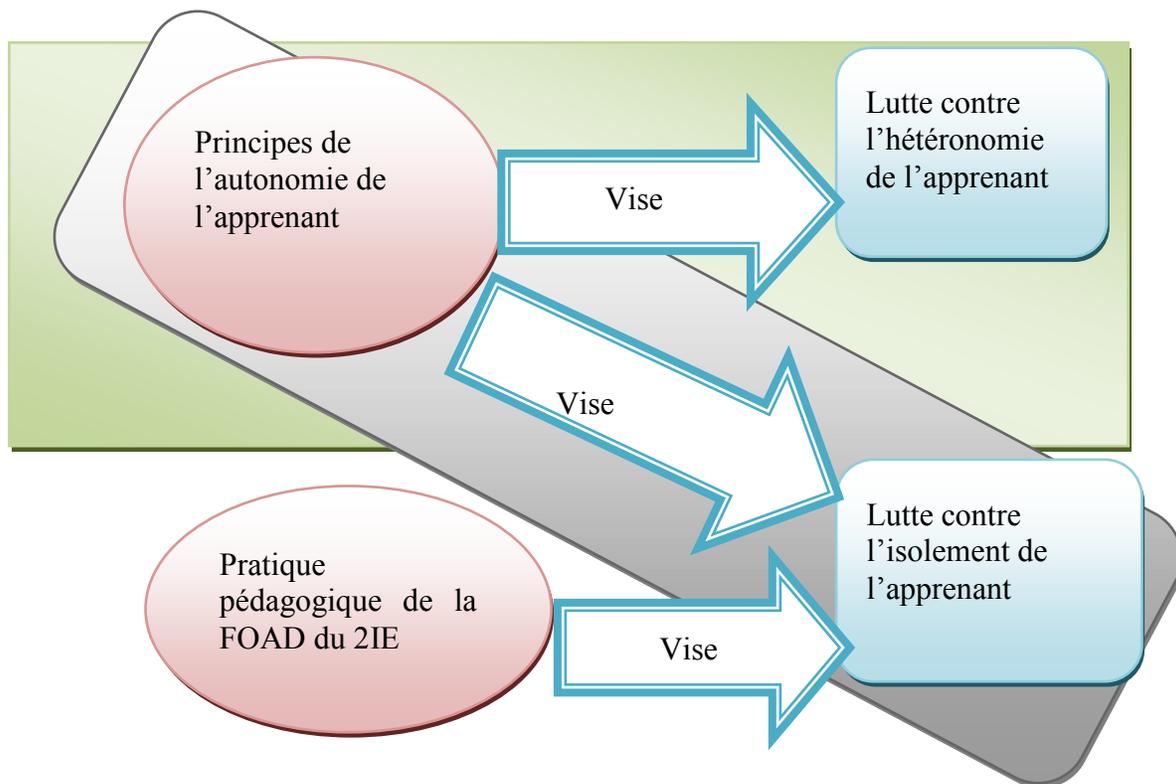


Figure 21 : La place de l'autonomie de l'apprenant en FOAD : lutte contre l'isolement de l'apprenant, mais des écarts en lien avec l'hétéronomie

Comme indiqué dans cette figure 21, les principes de l'autonomie visent deux objectifs qui sont :

- lutter contre l'isolement de l'apprenant, par sa dimension dynamique (étayage) dans un souci d'apprentissage;

- prendre en compte des principes (les autres) d'autonomie pour favoriser la prise en main de son processus d'apprentissage par l'apprenant :
 - le respect de la dimension topologique (respect des différents aspects de l'autonomie);
 - le respect de la dimension chronologique (alternance étayage et désétayage).

La pratique pédagogique du 2IE, quant à elle, semble s'inscrire en grande partie dans la lutte contre l'isolement de l'apprenant, par un effort très louable d'étayage, qui malheureusement ne se soucie pas assez de prendre en compte les autres principes d'autonomie et, ce faisant, fait courir des risques inconsidérés d'hétéronomie.

L'analyse qui précède constitue une invitation à reconsidérer l'équation utilisée pour justifier l'utilisation de l'autonomie en FOAD. En effet, la formulation actuellement faite tend à justifier l'intérêt et l'importance d'une pédagogie de l'autonomie de l'apprenant par sa capacité à lutter contre l'isolement. Une telle formulation, comme nous le disions, est porteuse d'ambiguïté. Dans une telle équation en effet, qu'est-ce qui constitue l'élément de référence ou le but visé, la lutte contre l'isolement de l'apprenant ou l'autonomie de l'apprenant ? Afin de clarifier une telle situation, il s'avère impérieux de justifier la quête de l'autonomie de façon univoque : comme un instrument de lutte contre l'isolement, mais aussi, comme un instrument d'émancipation pour l'apprenant, afin de lui permettre de prendre en charge une partie de son processus d'apprentissage.

En prenant appui sur le développement qui précède, il apparaît que la place de l'autonomie de l'apprenant dans la pratique pédagogique de la FOAD du 2IE, est celle qu'elle hérite de cette ambiguïté dans la formulation de l'exigence de l'autonomie en FOAD. Les conclusions que tout ce développement peut inspirer font l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE 6 : conclusion générale

Avec le développement des TIC et l'interactivité que celles-ci procurent à l'apprentissage, le monde de l'éducation a commencé à rêver de faire de la formation à distance une véritable alternative aux formations classiques pour lutter contre les difficultés d'accessibilité et de qualité de l'enseignement supérieur, notamment en Afrique de l'Ouest.

La réalité du terrain après plusieurs années d'expériences de formation à distance invite, toutefois, les chercheurs en éducation à proposer des méthodes pédagogiques susceptibles de prendre en compte les spécificités de ce mode de formation dont la principale semble être la distance transactionnelle que les outils technologiques n'arrivent pas à réduire. La liberté que la FOAD promet et qu'elle met en avant comme avantage exige de l'apprenant, en contrepartie, des compétences supplémentaires pour prendre en charge une partie de son processus d'apprentissage, c'est-à-dire une contrepartie d'autonomie.

Quelle est donc la place de ce concept de l'autonomie de l'apprenant dans la FOAD, surtout dans le contexte de l'enseignement supérieur ouest-africain qui rêve de faire de ce mode de formation la solution à ses difficultés ?

Mais avant d'entamer les éléments de conclusions auxquels aboutit cette étude, voyons d'abord dans la sous section qui suit, brièvement, au vue des méthodes utilisées pour mener cette étude, les points forts et quelques limites.

6.1 Des points forts certes, mais aussi des limites de la présente étude à considérer

Au titre des points forts, le premier qu'il convient de souligner est cette option d'une démarche holistique s'appuyant sur un modèle conceptuel approprié, dont les objectifs abondamment rappelés dans cette étude, visent à privilégier une stratégie d'action au détriment d'un développement philosophique. Cette option s'inspirant, faut-il encore le souligner, des travaux d'Albero (2003) tient à faire de cette thèse une contribution au développement du concept d'autonomie aussi bien sur le terrain que sur

le plan théorique. La seconde force de cette étude réside dans le fait que nous soyons un acteur de la FOAD du contexte d'étude, en ce sens que nous y participons aussi bien en tant que tuteur et concepteur de cours. Le fait que, parallèlement; nous soyons apprenant dans une autre FOAD, celle dans laquelle nous développons cette thèse à l'Université de Montréal, donc comme observateur de cette autre FOAD, pourrait être perçu comme un avantage en ce sens qu'il nous donne aussi une vision d'apprenant sur ce mode de formation.

Au plan méthodologique, le fait que nos instruments de collecte de données s'inspirent des travaux de chercheurs ayant largement fait leur preuve sur le thème de l'autonomie comme Deschênes (1991), Albero (2003) et Rodet (2003), constitue un autre point fort pour la qualité scientifique de cette thèse.

Toutefois, certaines limites doivent être signalées, parmi lesquelles le choix d'un contexte d'étude unique, celui du 2IE, alors que plusieurs contextes auraient apporté plus et de meilleures informations sur la FOAD. Les difficultés qu'il y a eu à collecter des données dans d'autres contextes institutionnels nous ont amené à nous limiter au seul contexte du 2IE.

Ensuite, même si les deux recherches qualitatives sur la perception des tuteurs et les intentions des concepteurs ont bénéficié d'une méthode d'échantillonnage par saturation, il est possible de se demander si l'application de cette méthode d'échantillonnage sur une population réduite d'enseignants, 40 tuteurs et 30 concepteurs du 2IE, ne limite pas la qualité de la collecte de données. En effet, il est toujours possible de penser qu'avec une population d'éducateurs plus variée, plus nombreuse que celle du 2IE, la méthode de saturation conduirait à plus d'informations.

Pour terminer, faudrait-il rappeler que cette thèse aurait bien voulu se développer dans une approche de recherche-action, en répétant de façon itérative le processus de recherche qualitative finalement retenu; un objectif qui, à cause de sa longue durée, a fait place au processus actuel, linéaire et limité de l'actuelle recherche qualitative. Sur ce dernier point, notons qu'il s'agit, moins d'une limite, mais d'une perspective d'enrichissement et de valorisation de cette thèse.

Passons maintenant, dans la section suivante, aux conclusions de l'étude.

6.2 La place de l'autonomie de l'apprenant en FOAD au 2IE

La place de l'autonomie de l'apprenant en FOAD s'évaluerait, certes, en termes d'efforts des éducateurs pour un meilleur apprentissage et pour l'apprentissage de l'apprendre, mais aussi en termes de besoins exprimés par les apprenants.

6.2.1 L'autonomie de l'apprenant, reconnue comme un préalable pour l'efficacité de la FOAD

Il semble que les apprenants ouest-africains, demandeurs et bénéficiaires, certes, soient aussi prêts à assumer leur part de responsabilité dans un avènement d'une pédagogie d'autonomisation, puisque non seulement les conditions d'efficacité de la FOAD qu'ils indiquent convergent avec les principes d'autonomie, mais encore ils s'estiment les premiers responsables de leur apprentissage. Cette dernière attitude pourrait, on le sait, s'interpréter plus que comme une demande de pédagogie d'autonomisation. En effet, pour certains auteurs comme Little (1994), la prise de conscience de l'apprenant de l'importance de sa responsabilité dans le processus de sa formation constitue déjà le premier pas vers l'autonomie.

Cette aspiration des apprenants ouest-africains à apprendre dans un contexte pédagogique d'autonomisation constitue un atout à exploiter par les éducateurs de l'enseignement supérieur ouest-africain et les chercheurs pour promouvoir ce concept qu'est l'autonomie de l'apprenant en FOAD.

6.2.2 Nécessité d'améliorer l'encadrement

Plus concrètement, une aspiration des apprenants à s'engager dans une pédagogie d'autonomisation devrait surtout s'interpréter comme une invitation au tutorat du 2IE à pratiquer un encadrement selon des règles et des principes appropriés. L'un des principes où les tuteurs de notre contexte d'étude sont attendus par les apprenants, c'est la prise en compte de la dimension topologique qui signifie aussi la prise en compte des différents aspects susceptibles d'influencer l'apprentissage, à savoir les aspects cognitif,

métacognitif, social, psychoaffectif, informationnel, technique, méthodologique et technologique.

Toutefois, sur la question, des interrogations et non des moindres demeurent, car l'influence ou la corrélation entre les différents aspects n'est pas réellement connue; ces interrogations pourraient faire l'objet d'une étude plus approfondie. Ces questions peuvent se libeller ainsi : quelle est l'importance relative de chaque aspect par rapport aux autres ? Quels sont les influences réciproques entre les différents aspects ?

6.2.3 Des contenus de cours à l'antipode de l'autonomie

Si les conditions d'une FOAD efficace, selon les apprenants ouest-africains, convergent avec les principes d'autonomie et bien que ces apprenants disent reconnaître les efforts déjà faits, les apprenants regrettent par contre le décalage de la pratique pédagogique avec les principes d'autonomie. Certes, ces insuffisances relevées par les apprenants concernent aussi bien l'encadrement que les cours, mais celles relatives au cours, relatives à une pratique peu vulgarisée des supports méthodologiques et des activités de métacognition, devraient être considérées avec une attention très particulière, puisque conditionnant tout le processus d'autonomisation. Plus précisément, et de toute évidence, si les cours ne leur permettent pas de personnaliser leur apprentissage en fonction de leur profil cognitif ou de leurs besoins du moment, les apprenants ont-ils d'autres choix que la voie de la dépendance, de l'hétéronomie, en suivant soit les parcours déjà indiqués dans le cours ou, à défaut d'y trouver la solution appropriée, de s'en référer à l'encadrement?

En plus de leurs contenus, la FOAD devrait aussi se préoccuper de la structure pédagogique des cours.

6.2.4 La flexibilité de la FOAD, une promesse difficile à tenir dans le contexte institutionnel

Le problème que la structure pédagogique des cours de la FOAD du 2IE pose, c'est la flexibilité qui devrait permettre de réaliser le rêve des éducateurs de voir

l'apprenant suivre sa formation, pratiquement à partir de chez lui et en poursuivant sa carrière professionnelle. Si la flexibilité se présente comme l'un des atouts qui justifient en grande partie ce mode de formation qu'est la FOAD, le fait que les éducateurs eux-mêmes estiment difficile à concilier avec les contraintes académiques des universités devient une préoccupation majeure et de premier plan. Sur ce point, en dehors de prescrire une flexibilité que le terrain aura du mal à appliquer, quelle autre solution la recherche pourrait proposer ? Il y a là, une préoccupation scientifique qui dépasse les limites de cette thèse et devrait susciter des thèmes ou d'autres axes de recherche.

6.3 Bilan des points forts et des points faibles de la FOAD par rapport aux principes d'autonomie.

De façon générale, les forces et faiblesses de la FOAD en lien avec l'autonomie telles que relevées par les apprenants de notre contexte d'étude, recourent celles indiquées par les éducateurs et situent la place de l'apprenant dans la FOAD. Cette convergence de points de vue des acteurs de la formation, les apprenants et les enseignants, traduit la réalité et le poids des problèmes soulevés ; peut-être aussi l'urgence qu'il y a à y faire face.

Avant d'aborder les recommandations que suggère cette thèse, un bilan global de ces forces et faiblesses qui ponctuera la place de l'autonomie de l'apprenant dans la FOAD de notre contexte d'étude semble bien à propos.

Par rapport au modèle d'autonomie qui a conclu la présentation du chapitre consacré à la recension bibliographique et qui est composé des trois aspects suivants : aspect dynamique, c'est-à-dire l'aspect symbolisant le soutien accordé aux apprenants par les éducateurs ; l'aspect chronologique, qui traduit la nécessité de moduler à la baisse le soutien accordé aux apprenants au fil du temps ; l'aspect topologique en lien avec les domaines où ce soutien est nécessaire, la place de l'autonomie de l'apprenant peut se résumer dans le tableau suivant.

Tableau 30 : Évaluation de la pratique de la FOAD du 2IE par rapport au modèle d'autonomie

	Phase d'enseignement		Phase d'apprentissage	
	Cours/activités d'apprentissage		Encadrement	
	<i>Prescription des principes d'autonomie</i>	<i>Points forts ou à améliorer</i>	<i>Prescription des principes d'autonomie</i>	<i>Points forts ou à améliorer</i>
<i>Dynamique</i>	Fournir des informations sur les objectifs du cours et les stratégies possibles; Être flexible.	À améliorer	Établir un dialogue entre les tuteurs et les apprenants et entre les apprenants.	Fort
<i>Chronologique</i>	Proposer des activités d'étayage et de désétayage	À améliorer	Distinguer une phase d'étayage et une de désétayage.	À améliorer
<i>Topologique</i>	Proposer des activités prenant en compte les différents aspects.	À améliorer	Dans l'encadrement, s'intéresser aux différents aspects sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie.	À améliorer

Les conclusions du tableau 30 expriment tous les efforts à faire pour améliorer l'utilisation de l'autonomie de l'apprenant dans la FOAD du 2IE.

6.4 Recommandations pour améliorer la place de l'autonomie de l'apprenant en FOAD

Cette amélioration de la place de l'autonomie dans la FOAD du 2IE peut-elle se faire avec des éducateurs ayant les mêmes compétences qu'en présentiel?

6.4.1 Éviter de reconduire la pédagogie en FOAD avec celle de la formation présentielle

Le fait que les éducateurs de notre contexte d'étude soient conscients de la spécificité de l'apprentissage en FOAD et de la nécessité d'y faire face dans leurs interventions pédagogiques, mais sans pour autant apporter la réponse qu'il faut, traduit l'expression non seulement des difficultés qu'ils ont à résoudre la question, mais peut-être aussi la complexité de certains de ces problèmes posés. Alors, pour faire face à leurs responsabilités de formateurs sollicités, que peuvent-ils faire d'autre, si ce n'est de reconduire leurs expériences acquises dans les formations présentielles comme ils semblent le faire ?

L'influence de l'expérience acquise en formation présentielle constitue un des facteurs freinant la promotion d'une pédagogie d'autonomisation. L'utilisation des méthodes pédagogiques issues de la formation présentielle n'est-elle pas la voie de la facilité ou peut-être de la démission des éducateurs, face à des problèmes dont on sait qu'ils exigent pourtant des réponses spécifiques et appropriées ? Car, l'autonomie de l'apprenant, loin de défendre une absence d'interaction entre l'enseignant et l'apprenant, signifie une interaction spécifiquement conçue pour libérer l'apprenant.

6.4.2 Former les éducateurs aux pratiques à la fois aux méthodes pédagogiques favorisant l'autonomie et aux principes de l'autonomie

Une telle pédagogie, fondée sur un type aussi particulier d'interaction, est-elle concevable avec des tuteurs et des concepteurs de cours, spécialistes uniquement dans

leur domaine disciplinaire comme les formations présentielles ont tendance à s'y faire ? Certainement non ! Mais alors, de quel type de formation ont besoin les éducateurs de la FOAD du 2IE ? Comme nous l'avons défendu dans la présente étude, former les éducateurs dans les pratiques pédagogiques comme le travail de groupe, le tutorat et les situations problèmes ne lui suggère pas clairement la nécessité d'une pédagogie d'autonomisation. C'est pour cela que nos conclusions vont dans le sens de donner aux éducateurs non seulement un savoir-faire pratique sur ces méthodes pédagogiques, mais aussi de les former aux principes théoriques, disons les valeurs, de l'autonomie de l'apprenant, tout en évitant, bien entendu, de tomber dans des débats philosophiques comme il a été souvent (Albero, 2003).

De façon plus générale, il apparaît que la FOAD soit pédagogiquement exigeante et rigoureuse. En tout cas, en tant que mode de formation, la FOAD semble ne pas tolérer certaines pratiques, parfois décriées, mais utilisées dans les formations présentielles, par exemple l'utilisation abusive des notes pour récompenser ou sanctionner les apprenants (Kamii, 2003). Une FOAD efficace, disons une pratique pédagogique d'autonomisation, s'accorderait donc difficilement d'une pédagogie « d'amateur », c'est-à-dire une pédagogie comme en voit souvent en présentiel où les éducateurs, sur la seule base de leurs compétences disciplinaires, sans bénéficier d'une véritable formation en pédagogie, embrassent ce métier d'enseignant.

Si la FOAD constitue une voie alternative pour l'enseignement supérieur, notamment dans les pays en développement de l'Afrique de l'Ouest, la nécessité d'utiliser une pédagogie d'autonomisation fait d'elle un mode de formation exigeant et coûteux dans sa phase de démarrage en tout cas, où la formation des éducateurs s'impose. La nécessité de former les éducateurs ne devrait toutefois pas être perçue comme un facteur négatif de la FOAD. Puisque, comme le soutiennent Bouchard et Kalman (1998), la distance pédagogique qui exige l'utilisation d'une pédagogie d'autonomisation, n'est pas une exclusivité de la FOAD, elle est plus ou moins présente quel que soit le mode de formation, aussi bien en présentiel qu'à distance. Aussi, une formation des éducateurs dans la prise en compte d'une pédagogie d'autonomisation

rejaillirait positivement sur tout le processus, tous les modes de la formation de l'enseignement supérieur. Mieux, l'importance croissante de l'autoformation dans l'enseignement supérieur en général, où l'éducation est devenue permanente pour faire face à la complexification du savoir et des technologies (Robin, 2003), constitue pour le monde de l'éducation, une raison supplémentaire de s'investir dans le développement et la promotion de ce concept d'autonomie de l'apprenant.

Retenons donc que, avec la complexification des connaissances et des technologies, la crise en termes d'accessibilité et d'effectifs pléthoriques pour les pays en développement, l'enseignement supérieur est à la croisée des chemins. La voie que lui indique la recherche semble être celle de l'autoformation et de la FOAD. Or, la mise en œuvre de ces deux modes de formation passe par l'option d'une pédagogie d'autonomisation de l'apprenant. L'option d'une pédagogie d'autonomisation se fait-elle simplement par l'utilisation de méthodes pédagogiques telles le travail de groupe, le tutorat et les situations-problèmes ? Certainement pas, indique la présente étude. Car, si ces méthodes pédagogiques demeurent une option de l'autonomie de l'apprenant, elles ne constituent pas clairement une invite à pratiquer une pédagogie d'autonomisation, ce qui représente un facteur limitant la place de l'autonomie de l'apprenant dans la FOAD de l'enseignement supérieur ouest-africain.

6.4.3 L'autonomie de l'apprenant, une praxis et non une poiesis

De surcroît, justifier l'utilisation de l'autonomie comme un moyen de lutte contre l'isolement de l'apprenant, tel que la littérature a tendance à le faire, loin de constituer une invite à pratiquer une pédagogie de l'autonomie, pourrait surtout signifier que, comme c'est la fin qui justifie les moyens, un accompagnement de l'apprenant tout le long de son processus d'apprentissage, même au prix d'une pédagogie d'hétéronomie, constitue une solution tout aussi valable. C'est donc le lieu de préciser que l'autonomie de l'apprenant devrait être considérée par le monde de l'éducation comme une praxis pour signifier qu'elle n'a d'autre fin qu'elle-même, au lieu d'une poiesis, qui signifierait qu'elle vise une production et cesserait alors dès que cet objectif est atteint..

Références

- ADEA (2004). *Les difficiles recommandations d'Abuja en faveur des TIC à l'école*. (Publication Vol17No3-4) Repéré le 25 v 2008 à http://www.adeanet.org/newsletter/Vol17No3-4/V17N3_4_fr_web.pdf
- Albero B. & Abe-Hildenbrand, D. (2003). *Autoformation et enseignement supérieur*, (Thèse de 2ème cycle sous la direction de Brigitte Albero). Université de Lyon 2 Repéré le 24 avril 2010 à www.observatoire-omic.org/.../Petit_These_enjeux_scenographiques
- Albero B. 2003. Autoformation et contextes institutionnels d'éducation et de formation : une approche socio-historique. Dans B. Albero (coord. Par), *Autoformation et enseignement supérieur*. (P. 37-67). Paris : Hermès Science/Lavoisier .
- Anadon, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zacj (Éds). *Introduction à la recherche en éducation* (p. 15-32). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Angers, M. (2009). *Initiation à la pratique méthodologique*. Anjou , Québec: Centre éducatif culturel (CEC).
- Arénilla, L., Gossot, G., Rolland, M-C., & Roussel, M-P.(1996). *Dictionnaire de Pédagogie*. Paris : Larousse Bordas.
- Auvergne, J-F., & Carrey, J-C. (2004). Tutorat et autonomie de l'apprenant en FOAD par Internet. *JFA- TutFOAD 5 – 28/03/04*. Repéré le 25 juin 2009 à <http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms18/10-carrey-auvergne.pdf>
- Bastick, T. (1999, mai). *Reliable and Valid Measurement of Individual's Contribution to Group Work*. Communication présentée à la Convention of the Western psychological Association de 1999, Irvine, California.
- Benson, P. & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London : Longman.
- Bouchard, P. (1998, octobre). *Distance transactionnelle et autoformation*. *Communication présentée au Symposium cyberspace et Autoformation du*, 14-15 octobre 1998, Toulouse.
- Bouchard, P. & Kalman, L. (1998). *Distance education and learner autonomy: some theoretical implication*. Opinion papers. MF01/PC01 Plus postage.

- Bouchon, M. (2009). *Collecte de données. Méthodologies qualitatives*. Repéré le 16 mai 2011 à http://www.capcooperation.org/Documents/GuideCollecte_MDM.pdf
- Brouillette, V., et Fortin, N. (jan. 2004). *La mondialisation néolibérale et l'enseignement supérieur*. Repéré le 25 septembre 2007 de <http://www.education.csq.qc.net/sites.documents>.
- Bruyne (de), P., Herman, J., & Schoutheete (de), M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris : PUF.
- Caetano-Rousselot, F-D-C. (2005). Deux zones d'intersection entre l'approche communicative et l'approche vygotkienne favorisant l'apprentissage du portugais langue étrangère en collaboration. *Passage de Paris 2*. Repéré le 20 février 2010 à <http://www.apebfr.org/passagesdeparis/edition2/articles/p225-caetanorousselot.pdf>.
- Carre, P., Moisan, A., & Poisson, D. (1997). *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF.
- Collectif de Chasseneuil (2001). *Accompagner des formations ouvertes. Conférences de consensus*. Paris : l'Harmattan.
- Coutelle, P. (2005). *Introduction aux méthodes qualitatives en Sciences de Gestion* note de Cours du CEFAG – séminaire d'études qualitatives 2005 CERMAT-IAE de Tours Université de Tours. Repéré le 25 janvier 2011 à http://cermat.iae.univ-tours.fr/IMG/pdf/_05-124_PCoutelle.pdf
- Dalongeville, A. (2002) *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au Cycle 3*, Paris : Hachette éducation.
- De Lièvre, B. & Depover, C., (2001). *Apports d'une modalité de tutorat proactive ou réactive sur l'utilisation des aides dans un hypermédia de formation à distance* ». In : E. De Vries, J.- Ph. Pernin et J.-P. Peyrin, (Éds). *Hypermédiats et Apprentissages*, Communication présentée au cinquième colloque. Poitiers : Université de Grenoble, 323-330.
- Deschênes, A-J. (1991). Autonomie et enseignement à distance. *La Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*. Volume (1), 32-54.

- Dessus, P. (2002, février). Les effets de la planification sur l'activité de l'enseignant en classe. dans P. Bressoux (Ed.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (pp. 19-33). Communication présentée au colloque sur la Cognitique. Grenoble.
- Dieumegard, G. (2004, Novembre). *Autonomie et efficacité de l'apprentissage : une analyse de l'activité des apprenants en e-formation*. Communication présentée au colloque des 26 et 27 novembre, Nice.
- Drouin, M. (2010). *Cadre de référence pour le cours « les grands enjeux en environnement*. Repéré le 6 décembre 2010 à <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde25/pdf/Volume8Number1.pdf>
- Duch, B.J., Groh, S.E. & Allen, D.E. (2001). Why problem-based learning? A case study of institutional change in undergraduate education. In B.J. Duch, S.E. Groh & D.E. Allen. *The Power of Problem-Based Learning*. Sterling, Virginia : Stylus Publishing, 3-12.
- Dufresne, A. (1997). Conception d'interfaces pour l'apprentissage à distance. *La Revue de l'Éducation à Distance*. Volume (XII (1/2)), 177-200.
- Faerber, R. (2001, septembre). *Accompagner les apprentissages à distance et collaborer en petits groupes*. Communication présentée au Quatrième congrès AECSE 2001, Lille.
- Faerber, R. (2002). Le groupe d'apprentissage en formation à distance : ses caractéristiques dans un environnement virtuel. Dans Karsenti, Larose, *La place des TIC en formation initiale et continue : Bilan et perspectives*. Chapitre 4, Sherbrooke : Éditions du CRP, 99-128.
- Gagné, P., Bégin, J., Laferrière, L., Léveillé, P. & Provencher, L. (2001). L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants? *Revue du conseil québécois de la formation à distance*. Volume (5, N° 1), 59-83
- Gagné, P., Deschênes, A.J., Bourdages, L., Bilodeau, H. & Dallaire, S. (2002). Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance : le point de vue des apprenants. *Journal of distance education/revue de l'enseignement à distance*. Volume (17(1)), 25-56.

- Gérard (2004). Réflexions relatives aux paradigmes de recherche en intervention en motricité humaine. Repéré le 16 septembre 2009 à http://www.fcomte.iufm.fr/CD_RENTREE_2007/rentree/RECHERCHE/ejrieps/ejournal6/GERARDPHIL.pdf
- Guély, E., (2010). Distance transactionnelle et centres de ressources en langues». *Distances et savoirs*, Volume (8) 361-376.
- Guillemet, P. & Provost, G., (1999), Les NTIC et la formation à distance : vers une industrialisation insolite? Éducation et Francophonie, *Les Technologies de l'information et de la communication et leur avenir en éducation*, XXVII, No. 2. Repéré le 18 septembre 2010 à : <http://www.acelf.ca/revue/XXVII-2/articles/Provost.html>, automne-hiver.
- Hausstätter, R-SL; & NordKvelle, Y-T, (2007). Perspectives on Group Work in Distance Learning. *Turkish Online Journal of distance Education-TOJDE* January 2007 ISSN 1302-6288, Volume (8). Repéré le 12 mai 2009 à <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde25/pdf/Volume8Number1.pdf>
- Holec, H. (1981). « À propos de l'autonomie : quelques éléments de réflexion ». Volume (n° 41), 7-23.
- Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. *Éducation permanente*. Repéré le 26 juin 2010 à http://www.epc.univnancy2.fr/EPCP_F/pdf/Autonomie.pdf.
- Houssaye, J. (1999). *Autonomie. Questions pédagogiques*. Paris : Hachette éducation.
- Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF Éditeur.
- Jouison-Laffitte e. (2009). La recherche-action : oubliée des cadres opératoires des recherches en entrepreneuriat portant sur la création d'entreprise, *Revue de l'entrepreneuriat*, Volume (8, n°1), 1-36.
- Kamii, C. (2003, avril). *Le développement de l'autonomie et l'enseignement/apprentissage en arithmétiques*. Communication présentée au colloque du Groupe de Didactique en Mathématiques GDM du 22 au 23 avril 2003, Sherbrooke.
- Karsenti T. & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Karsenti T., (2006), Comment favoriser la réussite des étudiants d'Afrique dans les formations ouvertes et à distance (FOAD) : principes pédagogiques », *TICE et développement*. Volume (2 (9)), 9-23.
- Kasworm, C. (1983). Self-directed learning and lifespan development. *International Journal of Lifelong Education*, Volume (2(1)), 29-45.
- Keegan, D. (1986). *Foundations of distance education*. London : Croom Helm.
- Klimczyk, S. (1999). La notion d'autonomie dans l'apprentissage d'autrui. (Mémoire de maîtrise). Centre de formation des enseignants de la musique Rhône Alpes de Lyon. Repéré le 25 mai 2008 de <http://www.cefedem-rhonealpes.org/documentation/memoires.pdf/memoires%202000/CHAPON.pdf>
- Le Moigne, J.L. (1998) L'Autonomie Masquée, histoire d'une modélisation. *Cognition et Formation*. Paris : L'Harmattan , 162.
- Linard M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique, *Sciences et Techniques Éducatives*. Paris : Hermès Science, 211-238.
- Linard, M., (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxe de l'autonomie. Dans Albero B. (sous la dir. de), *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès / Lavoisier, 241-263.
- Little, D. (1994). Learner Autonomy: A theoretical construct and its practical application. In *Die neueren Sprachen 93:5 (1994)*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 430-442.
- Loiret P-J. (2004). *L'université virtuelle africaine, histoire d'une mise en scène*. (Mémoire de DEA, Université de Rouen). Repéré le 22 avril 2010 à http://www.osiris.sn/IMG/pdf/UVA_PJL.pdf
- Loisier, J. & Marchand, L. (2003). *Institutions bimodales et formation hybride*. Conseil québécois de la formation à distance. Repéré le 23 mars 2010 à http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D6_1_c.pdf
- Loisier, J. (2010). *Mémoire sur l'encadrement des étudiant(e)s dans les formations en ligne offertes aux différents niveaux d'enseignement*. Repéré le 25 mai 2011 de http://www.refad.ca/recherche/memoire.../Memoire_Encadrement_Mars_2010.pdf
- Loureau, R. (1969). *L'illusion pédagogique*. Paris : epi.

- Maltais, M. (2004). *Pour un centre télématique québécois à l'enseignement secondaire*. (Mémoire de DEA, Télé-université Montréal). Repéré le 8 décembre 2011 à http://www.sofad.qc.ca/fdjeunes/pdf/Memoire_MartinMaltais.pdf
- Meirieu, P. (1987). *Autonomie*. Repéré le 30 septembre 2007 de <http://www.meirieu.com/Dictionnaire/autonomie.htm>
- Meirieu, P. (1993). *L'envers du tableau*. Paris : E.S.F éditeur.
- Mezher, J. (2006). *Autonomie de l'apprenant*. Repéré le 25 mai 2007 à <http://www.fgm.usj.edu.lb/cip/article.pdf>
- Moore, M. (1972). Learner autonomy: the second dimension of independent learning, *Convergence* Volume (2), 76-88.
- Moore, M. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching, *Journal of Higher Education*, Volume (XLIV(12)), 661-79.
- Moore, M. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan.(ed.) *Theoretical principles of distance education*. London : Routledge Press.
- Moore, M., & Kearsely, G. (2005). *Distance education: A systems view*. Volume (2), Belmont :Thomson/Wadsworth
- Morin, A. (1985) Critères de « scientificité » de la recherche-action. *Revue des sciences de l'éducation*. Volume (11, n° 1), 31-49.
- Moscarola J. (2001, septembre). *Contributions des méthodes de l'analyse qualitative à la recherche en psychologie interculturelle*. Communication présentée au VIIIe Congrès International de l'ARIC (Association pour la recherche interculturelle), Genève.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives* ISSN 1715-8705. Volume (26(1)). 110-138.
- Nitcheu, G. (2003). *Les TIC et l'éducation en Afrique (2) : Un bon moyen d'élargir l'accès à l'école?* Repéré le 5 mai 2009 à <http://www.rfi.fr/fichiers/mfi/education/Liste.asp/>
- OCDE (2006). *La cyberformation dans l'enseignement supérieur : état des lieux*, ISBN 92-64-00922-1. Paris : Edition OCDE.

- Paillé, P. (2007) *La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires*. Recherche qualitative. Repéré le 16 septembre 2009 à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.
- Piaget J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*. Volume(24), 58-80.
- Quintin J.-J. (2005). *Effet des modalités de tutorat et de scénarisation dans un dispositif de formation à distance*. (Rapport de recherche – DEA. Mons: Université de Mons-Hainaut). Repéré le 26 juin 2009 à <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00001429>
- Riffaut, C. & Rostaing, H. (2005). Ingénierie d'une formation à distance en enseignement supérieur. *Nouvelles technologies éducatives*. Repéré le 23 septembre 2009 à : <http://2001.jres.org/actes/ingenformdistance.pdf>
- Robin, J-Y. (2003). L'autoformation : d'une histoire sociale au développement de la personne. Dans *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris : Hermès Sciences/Lavoisier.
- ROCARE (2008). *Étude sur les formations ouvertes et à distance dans un contexte de réforme lmd : cas des Universités publiques du Bénin*. Repéré le 25 janvier 2011 à <http://www.rocara.org/grants/2008/Etude%20sur%20les%20FOAD%20au%20Benin.pdf>
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage? *Revue du conseil québécois de la formation à distance*, volume(2). 45-74
- Rodet, J. (2002). Autonomie et métacognition des apprenants à distance. *Chroniques et Entretiens. La formation à distance*. Repéré le 25 mai 2009 à <http://jacques.rodet.free.fr/chronent.pdf>
- Rodet, J. (2003). Autonomie et métacognition des apprenants à distance. *Chroniques et Entretiens. La formation à distance* Repéré le 25 mai 2009 à <http://jacques.rodet.free.fr/chronent.pdf>

- Rodet, J. (2008). Tuteur à distance, entre fonction et métier, In Inffo Flash 719, 1er au 15 mars 2008. Repéré le 30 mars 2009 de <http://www.centre-inffo.fr/Tuteur-a-distance-entre-fonction.html>
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'entrevue semi-dirigée. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Eds) *Introduction à la recherche en éducation*. (P.293-332). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches*. (P.123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches Qualitatives*. Volume (Hors série(5)) : 99-111.
- Thanasoulas, D. (2000). What is Learner Autonomy and How Can It Be Fostered? *The Internet TESL Journal*. Repéré le 20 novembre 2009 à <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice, meaning and identity*. New York : Cambridge University Press.

Annexes :

Annexe 1 : Les différents domaines ou aspects sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie (Albero, 2003).

Domaines d'application	Exemple de compétences requises	Exemple de conduites attendues
Technique	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser les technologies utilisées • Actualiser les savoir-faire • S'adapter face à la diversité des outils et supports • Disposer d'un réseau de personnes-ressources 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser sans difficulté un logiciel, un CD-Rom ou une plate-forme de travail collaboratif • Trouver de l'aide face à une difficulté d'ordre technique
Informationnel	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser les outils de la recherche documentaire. • Rechercher et trouver de l'information pertinente. • Actualiser savoirs et savoir-faire dans le domaine de la recherche documentaire • Recueillir, stocker, gérer l'information obtenue • Traiter et restituer l'information recueillie • Référencer les sources selon leurs normes en vigueur 	<ul style="list-style-type: none"> • Compléter la documentation proposée dans le cadre de la formation • Réaliser un exposé, un dossier, un mémoire • Partager des informations dans le cadre d'un travail collaboratif
Méthodologique	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser son travail selon les objectifs, échéances et contraintes diverses (familiales, professionnelles, institutionnelles) • Différencier objectifs personnels et objectifs institutionnels, (auto) évaluation formatrice et validation • Être conscient du temps et de l'effort nécessaire à la réalisation d'une tâche • Planifier et réguler son activité • Se donner des critères de repérage des seuils d'acceptabilité de la performance et les regards avec les objectifs fixés 	<ul style="list-style-type: none"> • Respecter le calendrier institutionnel • Respecter les délais de travail de divers groupes et enseignants • Se donner les moyens d'atteindre les objectifs fixés. • Se donner les moyens de valider les acquisitions réalisées au cours de la formation ou en dehors de celle-ci

Social	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer pour apprendre • Faire des situations d'échange des occasions d'apprentissage • Coopérer, échanger l'information • Se construire un réseau de personnes-ressources • Demander et obtenir de l'aide • Négocier pour rester en phase avec son projet personnel • Développer une attitude d'ouverture, de tolérance, d'empathie envers ses interlocuteurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser un travail en collaboration avec des pairs • Négocier les termes du travail à réaliser pour rendre compatibles les objectifs individuels, collectifs et institutionnels • Interroger les ressources humaines pertinentes pour obtenir de l'aide • Reformuler les réponses pour vérifier l'adéquation des représentations
--------	--	--

Domaines d'application	• Exemple de compétences requises	• Exemple de conduites attendues
Cognitif	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser les éléments observés (repérer des indices, créer des liens, des catégories, comparer, discriminer, synthétiser) • Recourir à des opérations mentales diversifiées (induction, déduction, abduction), élargis à l'intuition, l'association par analogie • Créer des liens entre les éléments nouveaux et les éléments stabilisés dans les représentations • Anticiper par formulation d'hypothèses • Réguler par des processus variés de vérification 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre les contenus proposés dans le cadre de la formation • Déceler les zones d'incompréhension ou de non-maîtrise • Repérer les éléments suffisamment maîtrisés • Réaliser les tâches prescrites

<p>Métacognitif</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Surveiller la performance et conscientiser les démarches • Être capable de mener une activité réflexive sur l'action entreprise (interrelations entre objectif, moyens mis en œuvre et résultats) • Être capable de mener une activité réflexive sur l'efficacité des modalités d'apprentissage choisie (mémorisation, révisions, entraînements, simulations) et réguler des stratégies d'apprentissage • Être capable de faire l'examen critique des démarches adoptées (efficacité du travail individuel, de groupe, des interactions avec les personnes ressources) • Réguler en fonction de l'analyse des situations rencontrées 	<ul style="list-style-type: none"> • Situer ses acquisitions antérieures par rapport à un programme de travail • Clarifier ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas • Autoévaluer ses performances par rapport aux pairs et par rapport aux attentes institutionnelles, en termes de validation notamment • Adapter les stratégies d'apprentissage selon les conditions et les objectifs de cet apprentissage
<p>Psychoaffectif</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Être capable de distanciation • Réguler ses émotions lors des échanges et réalisation de tâches • Être capable de mobilisation, d'initiative, de prise de risque • Être conscient de ses (bio) rythmes et préférences (profil) en matière d'apprentissage pour mêler efficacité et plaisir • Assumer sa part de responsabilité dans la formation • Actualiser une image positive de soi et de sa propre efficacité • Tolérer une relative incertitude et perte de repères • Analyser l'erreur et en faire une source d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> • Vaincre le découragement, la crainte de ne pas réussir, l'anxiété liée au jugement et au sentiment de régression • Faire preuve d'une persévérance efficace • Agir positivement sur la dynamique d'un groupe

Annexe 2 : Condition d'efficacité de la FOAD selon les apprenants

- 1) Par rapport aux formations classiques se former en FOAD vous semble :
 - 1 Pas du tout efficace
 - 2 Peu efficace
 - 3 Pareil
 - 4 Efficace
 - 5 Très efficace
- 2) Justifiez votre réponse.
- 3) Comment peut-on améliorer la formation en FOAD?
- 4) Quels sont les rôles du bon tuteur en FOAD?
- 5) Comment peut-on améliorer le travail de groupe en FOAD?
- 6) Par module de formation FOAD, il faudrait :
 - 1 Beaucoup moins de chat
 - 2 Moins de chat
 - 3 Plus de chat
 - 4 Beaucoup plus de chat
- 7) Les regroupements présentiels devraient se faire :
 - 1 Beaucoup moins longtemps
 - 2 Moins longtemps
 - 3 Plus longtemps
 - 4 Beaucoup plus longtemps
- 8) Travailler en groupe permet d'apprendre mieux que travailler seul :
 - 1 Vrai
 - 2 Faux
 - 3 Tout dépend du contexte
- 9) Quelle importance accordez-vous à une formation qui offre plusieurs manières pour apprendre le même cours :

- 1 Très important
- 2 Important
- 3 Plus ou moins important
- 4 Assez important
- 5 Peu important

10) Quelle importance accordez-vous à une formation qui vous permet d'évoluer dans un cours selon votre rythme :

- 1 Très important
- 2 Important
- 3 Plus ou moins important
- 4 Assez important
- 5 Peu important

11) Quelle importance accordez-vous à un cours qui vous propose d'autres cours pour vous permettre de faire une comparaison :

- 1 Très important
- 2 Important
- 3 Plus ou moins important
- 4 Assez important
- 5 Peu important

12) Quelle importance accordez-vous à un cours dont les objectifs peuvent être modifiés par l'enseignant pour prendre en compte vos objectifs à vous :

- 1 Très important
- 2 Important
- 3 Plus ou moins important
- 4 Assez important
- 5 Peu important

13) Quelle importance accordez-vous à un cours qui vous permettrait de faire un choix parmi les travaux qui vous sont proposés :

- 1 Très important
- 2 Important
- 3 Plus ou moins important

4 Assez important

5 Peu important

14) Quelle importance accordez-vous à un cours qui vous permettrait de choisir librement votre temps de travail dans des limites fixes par le cours :

1 Très important

2 Important

3 Plus ou moins important

4 Assez important

5 Peu important

15) Quelle importance accordez-vous à un cours qui vous permettrait de vous auto-évaluer avant même d'entamer la formation :

1 Très important

2 Important

3 Plus ou moins important

4 Assez important

5 Peu important

16) Quelle importance accordez-vous à un cours qui vous permettrait de vous auto-évaluer pendant de la formation :

1 Très important

2 Important

3 Plus ou moins important

4 Assez important

5 Peu important

17) Quelle importance accordez-vous un cours qui vous permettrait de vous auto-évaluer la fin de votre formation :

1 Très important

2 Important

3 Plus ou moins important

4 Assez important

5 Peu important

18) En face d'une difficulté pendant la formation, quel est votre premier recours :

- 1 Vous-même
 - 2 Les autres apprenants
 - 3 Les tuteurs
 - 4 Le concepteur du cours
- 19) La réussite de votre formation dépend plus de :
- 1 De l'enseignant d'abord
 - 2 De vous d'abord
 - 3 Ni de vous ni de l'enseignant
- 22) Votre genre :
- 1 Masculin
 - 2 Féminin
- 23) Pays de résidence lors de votre formation FOAD :

Annexe 3: analyse de la pratique du tutorat et des situations-problèmes dans la FOAD : lien avec l'autonomie de l'apprenant

Si on parlait du suivi pédagogique en FOAD :

Q1 Décrivez-nous vos activités d'encadrement :

8. Les objectifs;
9. Les étapes;
10. Les domaines de compétences visés;
11. Votre rôle en tant que tuteur;
12. Le rôle de l'apprenant;
13. L'usage que vous faites de la plateforme Moodle;
14. Vos différentes interventions se font-elles suite à des demandes d'aide?

Q2 Décrivez les usages que vous faites des TIC.

- Q2.1 Les usages que vous faites de la plateforme Moodle;
- Q2.2 Les usages que vous faites des outils de communication (courriel, forum, messagerie, chat) dans le suivi pédagogique des apprenants;
- Q2.3 La finalité que vous poursuivez.

Q3 Décrivez nous votre démarche pédagogique.

- Q3.1 La finalité de votre démarche pédagogique;
- Q3.2 Les compétences que vous tentez d'inculquer à vos apprenants;
- Q3.3 En cours de formation, vérifiez-vous la capacité des apprenants à reconduire seuls les actions de formation?
- Q3.4 En cours de formation, vérifiez-vous la capacité des apprenants à reconduire seuls les démarches d'apprentissage?

Si on parlait des situations-problèmes :

Q4 Décrivez-nous comment vous organisez les situations-problèmes.

Dans le cas d'un travail individuel?

Dans le cas d'un travail de groupe?

5. Mise en place du groupe :
 - a. Qui compose le groupe?
 - b. Quelle est la taille du groupe?
 - c. Existe-t-il un leader?
6. Type de travail de groupe :
 - a. Comment se fait la répartition des tâches?
 - b. Comment se fait la réalisation des tâches?
 - c. Comment se fait l'intégration de la production?
7. Le tuteur dans les situations-problèmes :
 - a. Quel rôle jouez-vous en tant que tuteur dans le travail de groupe?
 - b. Comment vous servez-vous de la plateforme Moodle pour gérer une situation-problème?
8. L'apprenant dans les situations-problèmes.
 - a. Quel est le rôle de l'apprenant dans le travail de groupe?
 - b. Comment les apprenants se servent de la plateforme Moodle pour gérer une situation-problème?

Q5 Décrivez les usages que vous faites des TIC dans la gestion des situations-problèmes.

4. Les usages que vous faites de la plateforme Moodle;
5. Les usages que vous faites des outils de communication (courriel, forum, messagerie, chat) dans le suivi pédagogique des apprenants;
6. La finalité que vous poursuivez.

Profil :

- Expérience en éducation;
- Expérience en FOAD;
- Formation en éducation;
- Formation en FOAD;
- Pays de résidence;
- Tuteur : interne ou externe.

Annexe 4 : analyse des intentions des concepteurs FOAD : lien avec l'autonomie

C1 Si on parlait du contenu de votre cours.

C1.1 Organisation du contenu.

4. Décrivez comment vous organisez (structurez) le contenu de votre cours. (structure)
5. À travers l'organisation du contenu que vous avez adopté, comment souhaitez-vous amener vos apprenants à comprendre et apprendre le cours?
6. Quels types de **compétences** visez-vous à travers une telle organisation de cours? (compétences)

C1.2 Les activités que propose votre cours.

7. Décrivez les différentes phases et activités d'apprentissage que vous proposez dans votre cours?
8. Quelles manières d'apprendre visez-vous à travers ces différentes phases d'apprentissage?
9. Quelles compétences visez-vous à travers ces différentes phases d'apprentissage?
10. Certaines de ces activités proposent-elles à l'apprenant des méthodes ou techniques d'apprentissage? Par exemple, des lectures à faire, des prises de notes, etc.
11. Certaines de ces activités proposent-elles des activités d'autoévaluations à l'apprenant? Que permettent-elles d'autoévaluer?
12. Certaines de ces activités aident-elles l'apprenant à confronter sa compréhension à celles d'autrui : ses pairs ou ses encadreurs par exemple?

C2 Si on parlait des différentes phases de votre cours.

C2.1 Décrivez les différentes phases de votre cours.

6. Leurs objectifs : votre cours permet-il à l'apprenant de cibler des objectifs d'apprentissage en fonction de ses besoins?

7. Les tâches : votre cours permet-il à l'apprenant de choisir des tâches plus appropriées à ses besoins?
8. Les stratégies : votre cours permet-il à l'apprenant de choisir des manières d'apprendre plus appropriés à son profil d'apprentissage?
9. Le temps : votre cours permet-il à l'apprenant de programmer la réalisation de ses travaux en fonction d'un parcours approprié à son contexte?
10. L'apprenant : votre cours permet-il à l'apprenant de mieux se connaître; par exemple au niveau de ses motivations, de ses intérêts et de ses caractéristiques personnelles.

C2.2 Soutien de la progression : votre cours soutient-il l'apprenant dans son processus d'apprentissage pour lui éviter un quelconque décrochage?

C2.3 Décrivez le type d'évaluations que vous proposez dans vos cours. Que cherchez-vous à évaluer ou mesurer?

Profil :

7. Expérience en éducation;
8. Expérience en FOAD;
9. Formation en éducation;
10. Formation en FOAD;
11. Pays de résidence;
12. Concepteur : interne ou externe.

Annexe 5 : le système de codes utilisé pour analyser le contenu des réponses aux questions ouvertes posées aux apprenants

Types	Sous- types	Codes	Codes
Générale		<ul style="list-style-type: none"> • Adapté au profil • Autoformation positif • Autonomie de l'apprenant • Concilier formation et travail difficile • Confusion avec les présentesielles • Échange culturel • Économie à ne pas privilégier 	<ul style="list-style-type: none"> • Gout de la recherche • Isolement de l'apprenant • Méthode pédagogique efficace • Pré-requis important • Pression extérieure faible • Se former en restant chez soi • Se former en travaillant • Plus clair
Cours	Contenu	<ul style="list-style-type: none"> • Améliore contenu • Contenu prenant en compte profil de l'apprenant 	
	Présentation	<ul style="list-style-type: none"> • Disponible à temps • Physique 	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation à améliorer • Trop long
Évaluation		<ul style="list-style-type: none"> • Chat programme • Feedback à fournir • Feedback évaluation rapide • Temps imparti 	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre • Plus d'évaluation • Programme des évaluations
Organisation pédagogique		<ul style="list-style-type: none"> • Autoévaluation • Durée de la formation plus longue • Exemple varié • Exercices variés 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilité dans les délais • Objectif souple • Réduire les délais • Rythme accéléré
Rencontre synchrone		<ul style="list-style-type: none"> • Chat plus • Chat plus, long • Chat programmé en tenant compte de la disponibilité des apprenants 	<ul style="list-style-type: none"> • Orienté vers le contenu du cours • Présentielle plus • Rencontre entre apprenants de même pays • Problème de connexion
Technique Travail de groupe		<ul style="list-style-type: none"> • Plateforme • Effectif • Évaluation • Fonctionnement • Guidage • Organisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Participation • Plus de place au tuteur • Préférer travail individuel • Temps de travail plus long
	Composition	<ul style="list-style-type: none"> • Affinité • Homogène par occupation 	<ul style="list-style-type: none"> • Homogène par région géographique
Tutorat		<ul style="list-style-type: none"> • Compétence en FOAD • Compétence dans la discipline • Disponibilité • Encourager • Feedback après activité 	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau apprenant à considérer • Présence au chat • Soutien à développer • Soutien face à toute

- Jugement à éviter
- Mieux organiser les chats
- Motiver apprenants
- Proactif

- demande
- Soutien pédagogique
 - Soutien psychologique et Proche des apprenants
 - Moral
 - suivre
-