

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

Mamadou **TOURÉ**

Institut international de l'eau et de l'environnement (Burkina Faso)

Thierry **KARSENTI**

Université de Montréal

Colette **GERVAIS**

Université de Montréal

Michel **LEPAGE**

Université de Montréal

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 du 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 ouest-africaines, tarde à devenir réalité

(OCDE, 2006). Des spécificités de ce mode de formation comme la distance géographique et temporelle exigent de l'apprenant une autonomie pour prendre en charge une partie de son processus d'apprentissage (Albero, 2003 ; Auvergne et 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 utilisables sur le terrain éducatif.

De l'autonomie de l'apprenant

Cette section présente donc 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 escomptée sur le terrain, même si elles ont abouti à une prise de conscience de la nécessité de privilégier les stratégies d'action et de développement de l'autonomie au détriment 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, Albergo (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, quels sont les points de convergence entre le socioconstructivisme 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, Alberio (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 de 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, Léveillé 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.

- ♦ 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 tout au long de l'apprentissage ;
- ♦ motiver l'apprenant et favoriser sa persévérance grâce au 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 optimale 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 1 et 2 fournissent ces modèles conceptuels. Le premier modèle (figure 1) présente les méthodes de travail utilisées sur les situations-problèmes. Le second (figure 2) situe les éléments reliés au tutorat.

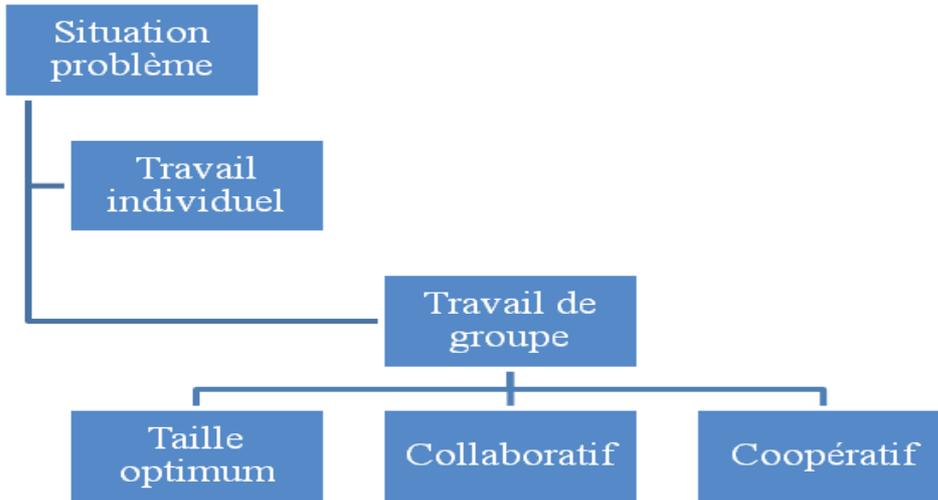


Figure 1. Situation-problème et encadrement du travail de groupe

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 par le mode de travail utilisé, collaboratif ou coopératif.

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.

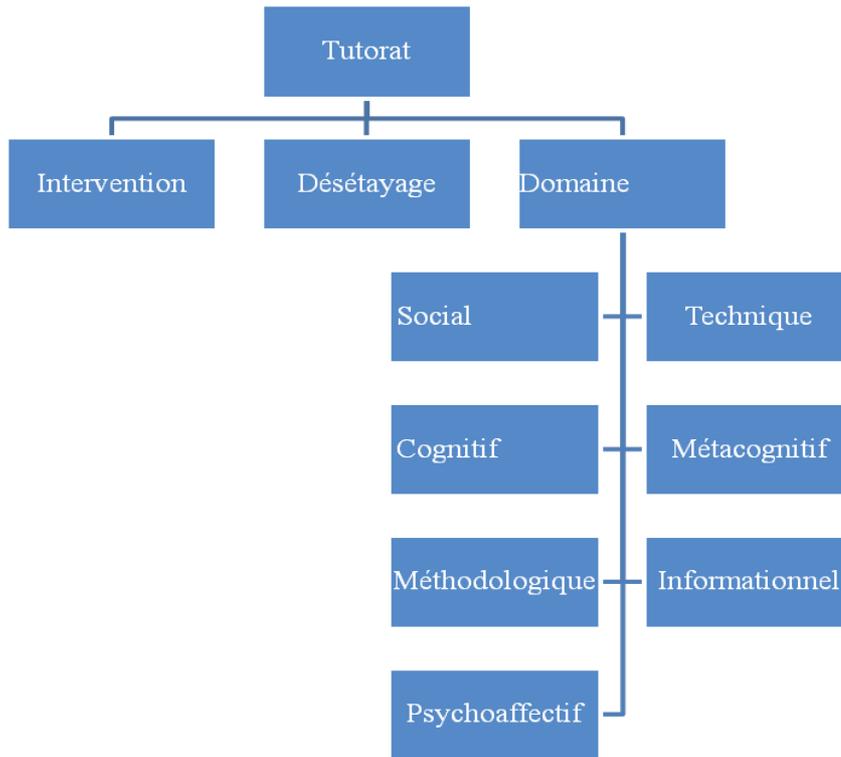


Figure 2. Les dimensions de l'autonomie de l'apprenant en FOAD

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 (Anadòn, 2000).

Le contexte d'étude

Le 2IE (Institut International des Ingénieurs de l'Eau et de l'Environnement), a été créé en 2007 pour reprendre les activités du Groupe EIET/ETSHER, lui-même issu de la fusion de l'EIER (École Inter-état des Ingénieurs de l'Équipement Rural), créée en 1966, et de 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 « situations-problèmes ». Les étudiants sont organisés en groupe de dix ; chaque groupe est, à son tour, organisé en équipes de trois ou 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 au moyen de la plateforme Moodle, qui utilise 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 ou 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 Skype¹.

Le tableau qui suit résume les profils professionnels des tuteurs.

Tableau 1
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 1 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 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 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 ZIE 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 de 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 statistique du logiciel « QDAMiner » a permis de calculer des fréquences. L'idée poursuivie étant d'enrichir les tendances statistiques par des verbatims 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 3 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 3 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.

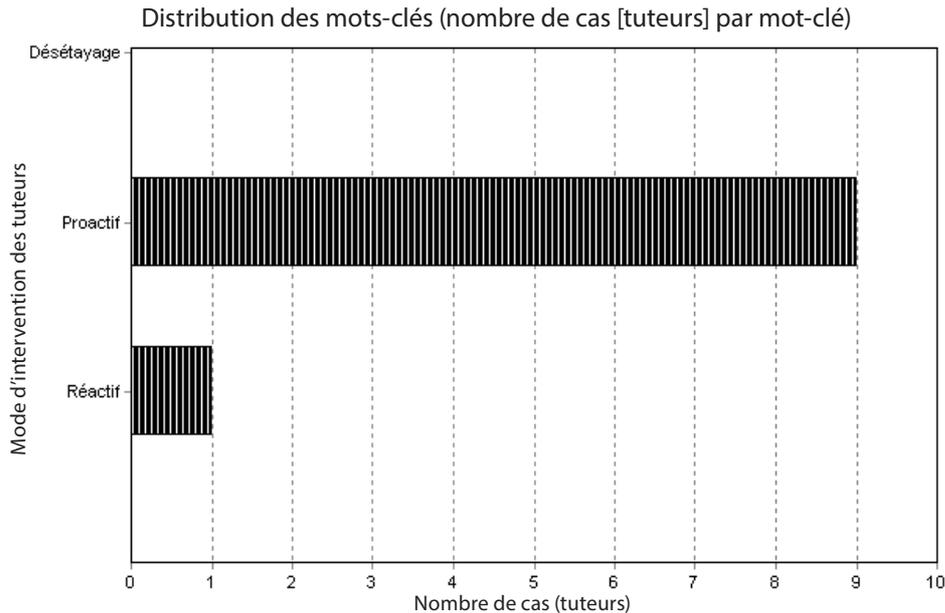


Figure 3. Présentation générale du tutorat illustrant l'absence du désétayage

La figure 3 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 3, 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 3 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 4 qui suit indiquent le 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.

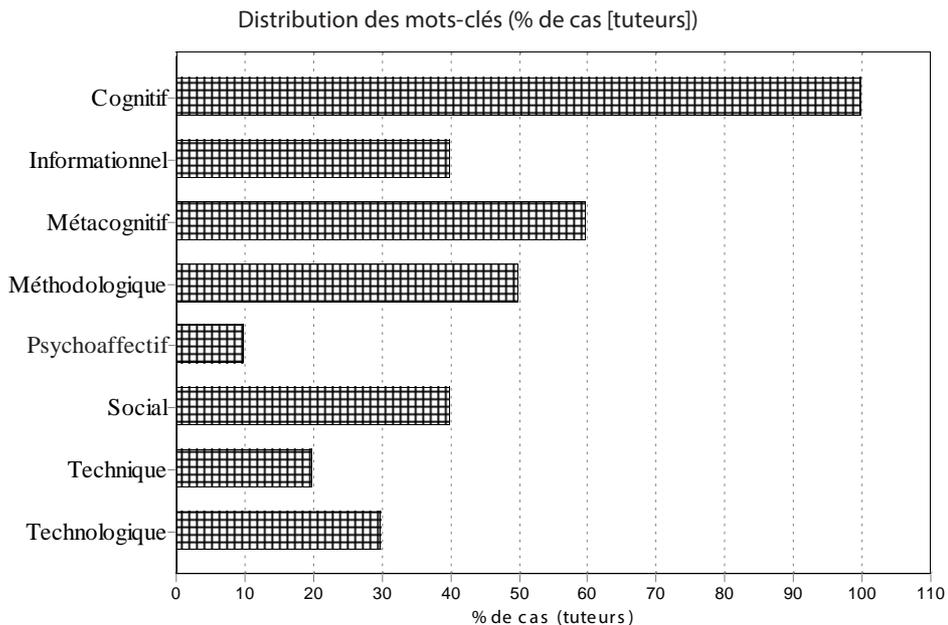


Figure 4. La prise en compte des dimensions de l'autonomie

La figure 4 présente comment les différents aspects de l'autonomie sont pris 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 2 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 2

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

Numéro du cas	Quelques verbatims 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, constituent un point d'orgue et justifient 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 5.

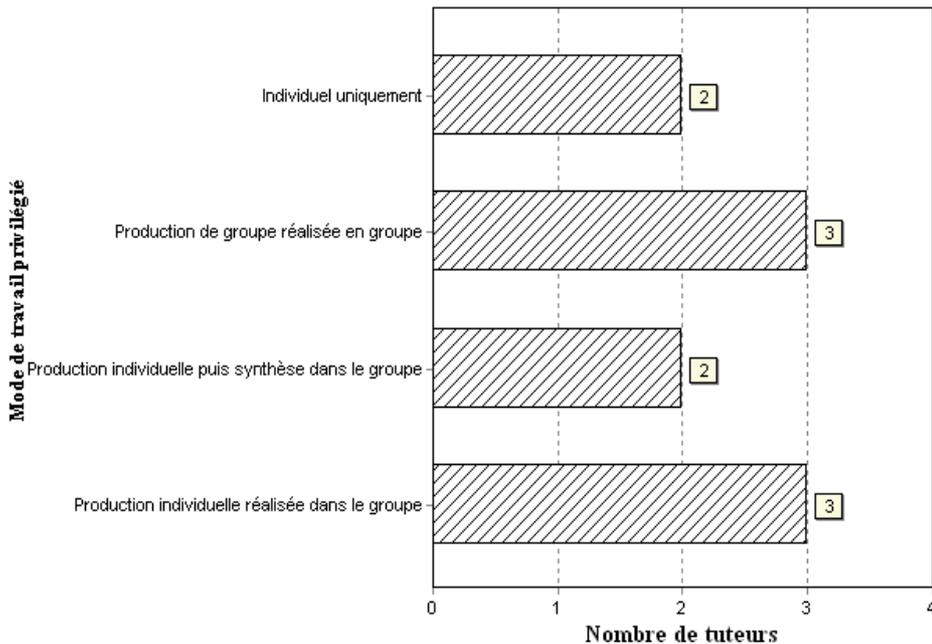


Figure 5. Les modes de travail privilégiés par les tuteurs

L'analyse des résultats de la figure 5 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 3 vise à appuyer la figure 5 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 3
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 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 Albero (2003), car alliant à la fois richesse en termes d'interactions, tout en garantissant un maximum de chances 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 et leurs liens et déficits par rapport à l'autonomie de l'apprenant.

Pratique du tutorat 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 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, 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 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 présentiellelles.

La question de la bonne conduite du projet d'autonomisation pourrait également souffrir du peu d'intérêt des éducateurs 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 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, 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 intitule « 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 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 Loiser (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 nous font état d'un intérêt peu marqué de la part de certains tuteurs pour 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 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 et autonomie

Malgré l'utilisation généralisée du travail de groupe dans la FOAD du 2IE, l'intérêt pas toujours suffisamment marqué de certains tuteurs pour les domaines de compétence sociaux et psychoaffectifs, 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 justifient ces jugements qui précèdent. Il y a, d'une part, la forte tendance des 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 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.

Une conclusion à tempérer toutefois, vu que l'option de tailles de groupe de trois à quatre va 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, 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 du contexte d'étude ouest-africain du 2IE, 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, il faudrait 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 du 2IE, 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 le présent texte 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 est-ce 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.

NOTE

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

RÉFÉRENCES

- Albero, B. (2003). Autoformation et contextes institutionnels d'éducation et de formation : une approche socio-historique. Dans B. Albero (dir.), *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 et L. Savoie-Zacj (Éds). *Introduction à la recherche en éducation* (p. 15-32). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Auvergne, J.-F. et Carrey, J.-C. (2004). Tutorat et autonomie de l'apprenant en FOAD par Internet. *JFA- TutFOAD 5 – 28/03/04*. Récupéré le 25 juin 2009 à <http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm18/10-carrey-auvergne.pdf>.
- Bastick, T. (1999). *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*. Récupéré le 16 mai 2011 à http://www.capcooperation.org/Documents/GuideCollecte_MDM.pdf.
- Coutelle, P. (2005). *Introduction aux méthodes qualitatives en Sciences de Gestion* notes de Cours du CEFAG – séminaire d'études qualitatives 2005 CERMAT-IAE de Tours Université de Tours. Récupéré le 25 janvier 2011 à http://cermat.iae.univ-tours.fr/IMG/pdf/_05-124_PCoutelle.pdf.
- De Lièvre, B. et Depover, C., (2001). *Apports d'une modalité de tutorat proactive ou réactive sur l'utilisation des aides dans un hypermédia de formation à distance*. Dans : E. De Vries, J.-Ph. Pernin et J.-P. Peyrin (dir.). *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*. 1, 32-54.
- Faerber, R. (2002). Le groupe d'apprentissage en formation à distance : ses caractéristiques dans un environnement virtuel. Dans Karsenti et 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. et 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*. 5(1), 59-83.
- Gérard (2004). Réflexions relatives aux paradigmes de recherche en intervention en motricité humaine. Récupéré le 16 septembre 2009 à http://www.fcomte.iufm.fr/CD_RENTREE_2007/rentree/RECHERCHE/ejrieps/ejournal6/GERARDPHIL.pdf.
- Kamii, C. (2003). *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. Récupéré le 25 mai 2008 de <http://www.cefedem-rhonealpes.org/documentation/memoires.pdf/memoires%202000/CHAPON.pdf>.
- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeu et paradoxe de l'autonomie. Dans Albero B. (dir.), *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*. Récupéré le 25 mai 2011 de http://www.refad.ca/recherche/memoire.../Memoire_Encadrement_Mars_2010.pdf.
- Meirieu, P. (1987). *Autonomie*. Récupéré le 30 septembre 2007 de <http://www.meirieu.com/Dictionnaire/autonomie.htm>.
- Mezher, J. (2006). *Autonomie de l'apprenant*. Récupéré 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 : Éditions 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). Récupéré le 26 juin 2009 à <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00001429>.
- Riffaut, C. et Rostaing, H. (2005). Ingénierie d'une formation à distance en enseignement supérieur. *Nouvelles technologies éducatives*. Récupéré 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*. Récupéré 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-ils 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.

Intérêt des étudiants envers la collaboration et les logiciels sociaux en formation à distance