

The copyright of this thesis vests in the author. No quotation from it or information derived from it is to be published without full acknowledgement of the source. The thesis is to be used for private study or non-commercial research purposes only.

Published by the University of Cape Town (UCT) in terms of the non-exclusive license granted to UCT by the author.



**UNIVERSITY OF CAPE TOWN**  
Humanities School of Languages and Literature  
*Masters Coursework in French with Minor Dissertation*

**MEMOIRE**

Proposition de guide du tuteur pédagogique à l'Université du Cap dans le cadre d'un programme de formation ouverte et à distance (FOAD) Master

Nom et Prénom	MUTERO, Salome
Numéro d'étudiante	MTRSAL001
Département	School of Languages and Literature
Email	<a href="mailto:salome.mutero@uct.ac.za">salome.mutero@uct.ac.za</a>
Date	Vendredi, 25 mai 2012
Superviseurs	Dr V. Everson & Mme S. le Roux

**DECLARATION CONTRE LE PLAGIAT**

Je certifie qu'il s'agit d'un travail original et que toutes les sources utilisées ont été indiquées en leur totalité.

Je certifie, de surcroît, que je n'ai ni recopié ni utilisé des idées ou des reformulations tirées d'un ouvrage, article ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entre guillemets.

Signature:

## REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier mes deux directrices de mémoire, Dr Vanessa Everson et Mme Sophie le Roux non seulement pour avoir lu et corrigé chaque partie de mon mémoire au fur et à mesure de son élaboration mais aussi pour tous les conseils qu'elles m'ont donnés et pour m'avoir aidée dans mes moments d'inquiétude : je n'aurais jamais fini mon mémoire sans leur soutien immense.

Je suis particulièrement reconnaissante à l'Ambassade de France en Afrique du Sud qui a fourni la bourse afin que je puisse suivre la formation de *Masters Coursework in French with Minor Dissertation*. Je voudrais également, remercier l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) qui a financé mon stage de recherche et de formation en France pour approfondir cette étude.

Mes remerciements s'adressent aussi à toutes les personnes à l'Université de Stendhal 3 à Grenoble qui m'ont assistée dans la recherche que j'ai conduite en France, notamment, M. Thierry Soubrié qui a pris le rôle de co-directeur quand j'étais en France aussi bien que M. Pierre Salam qui m'a guidée en tout ce qui concerne la recherche de la littérature du tuteur en ligne et qui a clarifié mes doutes à propos de ce sujet. Il me faut reconnaître aussi tous les professeurs qui m'ont permis d'assister à leurs cours, à savoir Mme Elisabeth Brodin, M. Christian Degauche, Mme Elisabeth Louveau et M. Jean-Philippe Pernin.

Je voudrais remercier toute l'équipe responsable de la mise à distance de la formation du *Masters Coursework in French with Minor Dissertation* ainsi que l'équipe du *Centre for Educational Technology* (CET) responsable de la plateforme Vula à l'Université du Cap qui a participé à la collecte de données de cette étude.

Je ne pourrais oublier ma belle famille et mes chers amis pour tout le soutien et tout l'amour qu'ils me donnent toujours.

# TABLE DES MATIERES

<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>i</b>
<b>1. INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
1.1 THEME DE L'ETUDE .....	1
1.2 CONTEXTE, BUT, PROBLEMATIQUE ET QUESTIONNEMENT DU PROJET .....	1
1.3 DEMARCHE ADOPTEE .....	3
1.4 PLAN DU MEMOIRE.....	4
<b>2. CADRAGE THEORIQUE .....</b>	<b>5</b>
2.1 HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE ET DEFINITION DE LA FOAD .....	5
2.1.1 <i>Évolution de l'enseignement à distance</i> .....	5
2.1.2 <i>En quoi consiste la FOAD ?</i> .....	8
2.1.3 <i>Les principaux atouts et inconvénients d'une FOAD</i> .....	10
2.2 L'INGENIERIE DE LA FORMATION .....	14
2.2.1 <i>Qu'qu' une ingénierie de formation ?</i> .....	14
2.2.2 <i>Étape 1 : Analyser les besoins</i> .....	15
2.2.3 <i>Étape 2 : Élaborer des référentiels professionnels</i> .....	16
2.2.4 <i>Étape 3 : Réaliser des plans de formation</i> .....	17
2.2.5 <i>Étape 4 : Évaluer des dispositifs de formation</i> .....	18
2.2.6 <i>Étape 5 : Assurer une démarche de qualité en formation</i> .....	21
2.3 LA PLACE DU TRIANGLE DIDACTIQUE DANS UNE FOAD.....	23
2.3.1 <i>Du triangle didactique au tétraèdre pédagogique</i> .....	23
2.3.2 <i>Les quatre pôles du tétraèdre pédagogique</i> .....	25
2.3.3 <i>Le contexte de médiation</i> .....	42
2.3.4 <i>Les six processus du tétraèdre pédagogique</i> .....	47
2.4 CONCLUSION.....	52
<b>3. DETERMINATION DES BESOINS DE FORMATION .....</b>	<b>54</b>
3.1 ANALYSE DES BESOINS : QUELS SONT LES BESOINS DE CETTE FORMATION ?.....	54
3.1.1 <i>Analyser la demande initiale</i> .....	54
3.1.2 <i>Délimiter le profil réel</i> .....	55
3.1.3 <i>Établir le profil professionnel requis</i> .....	64
3.1.4 <i>Fixer les besoins en formation du tuteur pédagogique</i> .....	67
3.2 CONCLUSION .....	67

<b>4. ÉLABORATION DU GUIDE DU TUTEUR PEDAGOGIQUE .....</b>	<b>68</b>
4.1 CONTENUS DU GUIDE .....	68
4.1.1 Préambule .....	69
4.1.3 Module 2 : Le tuteur pédagogique .....	69
4.1.4 Module 3 : La plateforme de formation Vula .....	69
4.1.5 Module 4 : Le public adulte .....	69
4.1.6 Module 5 : Les activités tutorées.....	69
4.1.7 Module 6 : La communauté d'apprentissage virtuelle .....	69
4.1.8 Module 7 : Les ressources disponibles en ligne .....	69
4.2 DEROULEMENT DE LA FORMATION .....	69
4.3 ASSURANCE DE QUALITE ET EFFICACITE DE LA FORMATION .....	70
4.3.4 Conclusion .....	70
<b>5. CONCLUSION .....</b>	<b>71</b>
5.1 ANALYSE CRITIQUE DE L'ÉTUDE.....	71
5.1.2 Difficultés rencontrées et leurs solutions respectives.....	72
5.2 APPORTS AUX ETUDES FUTURES.....	73
5.3 RECAPITULATIF DE L'ÉTUDE .....	73
<b>ANNEXES .....</b>	<b>75</b>
ANNEXE A : GUIDE D'ENTRETIEN 1 – LA RESPONSABLE DE L'ÉQUIPE PEDAGOGIQUE .....	76
ANNEXE B : GUIDE D'ENTRETIEN 2 – LE CHEF DE VULA.....	77
ANNEXE C : GUIDE D'ENTRETIEN 3 – LE CHEF DE L'ÉQUIPE DE SOUTIEN DE VULA .....	79
ANNEXE D : QUESTIONNAIRE 1 – LES CONCEPTEURS DES FASCICULES PEDAGOGIQUES .....	80
ANNEXE E : QUESTIONNAIRE 2 – LES TUTEURS POTENTIELS DE LA FOAD MA TFFL.....	81
ANNEXE F : INTERVIEW AVEC SOPHIE LE ROUX, LA RESPONSABLE DE L'ÉQUIPE PEDAGOGIQUE .....	88
ANNEXE G : INTERVIEW AVEC STEPHEN MARQUARD, LE CHEF DE VULA .....	98
ANNEXE H : INTERVIEW AVEC ROGER BROWN, LE CHEF DE L'ÉQUIPE DE SOUTIEN DE VULA .....	105
ANNEXE I : LE GUIDE DU TUTEUR PEDAGOGIQUE .....	109
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>161</b>
<b>WEBOGRAPHIE .....</b>	<b>163</b>

# 1. INTRODUCTION

## 1.1 Thème de l'étude

Dans une formation ouverte et à distance (FOAD) le tuteur en ligne est indispensable. Toutefois, le rôle du tuteur varie « non seulement en fonction des options épistémologiques du dispositif de formation envisagé, mais aussi selon les acteurs qui abordent ce sujet » (Denis, 2003: 24)<sup>1</sup>. En raison de la complexité du poste du tuteur en ligne, plusieurs bibliographies<sup>2</sup>, blogs<sup>3</sup> et propositions de formation<sup>4</sup> sont disponibles en ligne focalisant sur le rôle du tuteur en ligne.

Bien que plusieurs ouvrages décomposent extensivement le rôle du tuteur en ligne, Célik (2010) démontre dans sa thèse *Pratiques discursives dans une formation en ligne à la didactique du français langue étrangère*, que l'encadrement est l'aspect le plus essentiel du rôle du tuteur en ligne (Célik, 2010 : 119)<sup>5</sup>. Comme le dit Quintin (2008), « parmi les facteurs susceptibles de contribuer favorablement au succès d'une formation à distance, la présence d'un encadrement humain de qualité est fréquemment citée » (Quintin, 2008 : 27)<sup>6</sup>.

A cet égard, il est essentiel qu'un tuteur en ligne possède toutes les compétences nécessaires pour optimiser la mise en ligne et à distance d'un dispositif de formation. A cette fin, ce projet sert à mettre en lumière la mise en ligne d'un tutorat en fonction d'une séquence dans un module qui vise à former les éventuels professeurs de Français Langue Étrangère (FLE) et à proposer un guide de formation à cet effet.

## 1.2 Contexte, but, problématique et questionnement du projet

Cette étude s'est réalisée dans le cadre du *Masters Coursework in French with Minor Dissertation* (MA TFFL) comme un prérequis obligatoire pour obtenir le diplôme. Elle s'inscrit dans le cadre du projet de la section de français de l'École de Langues et de Littératures de l'Université du Cap (UCT) qui a mis en ligne et à distance le MA TFFL. Introduit en 2009, le cours de MA TFFL a pour objet de former les professeurs, les concepteurs de curricula et les pédagogues dans le domaine du FLE (Alliance Française, 2009)<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> Détails disponibles sur : <http://www.cairn.info>

<sup>2</sup> Par exemple, voir une bibliographie fournie par l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) disponible sur <http://foad.refer.org>

<sup>3</sup> Par exemple, voir le blog t@d disponible sur : <http://blogdetad.blogspot.com>

<sup>4</sup> Voir l'exemple de formation proposée par Denis (2003) disponible sur : <http://www.cairn.info>

<sup>5</sup> Détails disponibles sur : <http://halshs.archives-ouvertes.fr>

<sup>6</sup> Détails disponibles sur : <http://tel.archives-ouvertes.fr>

<sup>7</sup> Détails disponibles sur : <http://www.alliance.org.za>

Le MA TFFL comporte cinq modules :

1. Apprentissage des langues et nouvelles technologies ;
2. Conception de cours en français sur objectif spécifique (FOS) ;
3. Conception, mise en œuvre et évaluation de formations d'enseignants de FLE ;
4. Didactique du FLE – un module facultatif pour ceux qui n'ont pas de formation préalable dans ce domaine, et
5. Mondes Francophones – ce module se répartit en la partie linguistique et la partie littérature.

Dans la formation en présentiel de MA TFFL, on dispense la formation en grande partie à travers des cours magistraux, des travaux dirigés et des travaux pratiques tandis que la formation à distance se dispense via des fascicules de cours et des activités tutorées en ligne. Pour chaque module de la FOAD, il y a un ou plusieurs fascicules qui contiennent des séquences et activités autocorrectives – qui permettent aux apprenants de vérifier s'ils ont compris le contenu pédagogique de la séquence. A la fin de chaque séquence, le tuteur en ligne propose aux étudiants des activités tutorées en ligne qui ont lieu à partir de la plateforme de formation, Vula. Vula est un réseau d'apprentissage collaboratif pour les enseignants et les apprenants à l'Université du Cap<sup>8</sup>.

Une analyse de besoins par la responsable du projet en vue de la mise en ligne et à distance du MA TFFL a révélé que le tuteur en ligne de la formation pourrait avoir un déficit de compétences nécessaires à l'animation d'activités tutorées. C'est pourquoi elle nous a proposé la production d'un guide du tuteur en guise de mémoire. De ce fait, cette étude a pour but de produire un guide qui puisse offrir au tuteur pédagogique de FOAD de MA TFFL des pistes de formation en autonomie relative à l'animation d'une activité tutorée en ligne. Ainsi, la production de ce guide favorisera une FOAD du MA TFFL optimale.

A notre connaissance, peu de guides du tuteur en ligne de FLE existent et rien n'existe à ce sujet en Afrique du Sud, à savoir pour UCT. En effet, elle est la première Université en Afrique australe à offrir non seulement la formation de MA TFFL mais aussi une telle formation à distance. C'est pourquoi cette étude pourrait servir à combler un écart dans la littérature.

---

<sup>8</sup> Pour en savoir plus, voir l'accueil du site Vula qui nous informe que « Vula is UCT's online collaboration and learning environment, used to support UCT courses as well as other UCT-related groups and communities ». (Vula, 2010) Détails disponibles sur : <http://www.vula.uct.ac.za>

Pour guider notre recherche touchant à la formation du tuteur en ligne afin d'assurer une FOAD optimale, il a été important de poser les questions suivantes :

- Dans quel type de formation trouve-t-on un tuteur en ligne et en quoi cette formation consiste-t-elle ?
- Quelles sont les responsabilités d'un tuteur en ligne et comment former ce dernier ?
- Quel est l'environnement de formation et comment prendre en main cette dernière? Comment dispenser des activités pédagogiques à partir de cet environnement de formation ?
- Quel type de public vise-t-on et comment le gérer ?
- Quel est le parcours d'apprentissage de formation ? De quelles activités pédagogiques le tuteur en ligne s'occupe-t-il ? Comment concevoir ces activités tutorées ?
- Comment se documenter sur le rôle du tuteur tout au long de sa vie professionnelle ?

### **1.3 Démarche adoptée**

Afin de conduire la recherche, nous avons suivi la démarche suivante. Avant tout, nous nous sommes renseignée sur l'état de recherche en lisant des ouvrages pertinents et en consultant des spécialistes dans le domaine à l'Université Stendhal Grenoble 3 pendant un stage de formation financé par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF).

Ensuite, nous avons fait une collecte de données en faisant passer des questionnaires aux concepteurs des fascicules pédagogiques ; à savoir, les stagiaires français effectuant un stage professionnel en Afrique du Sud, à l'Université du Cap, et les tuteurs de la formation MA TFFL en présentiel. Bref, nous avons tenté d'inclure toute personne qui pourra tenir le rôle de tuteurs en ligne vu qu'à l'époque-là, la formation n'avait pas commencée.

Après avoir analysé ces données, nous avons conçu un guide du tuteur en ligne pour la FOAD de MA TFFL dont les contenus nous cernons dans les grandes lignes suivantes :

- Un inventaire des rôles du tuteur en ligne ;
- Les grandes orientations de la prise en main de la plateforme de formation Vula ;
- La définition du public visé et les stratégies que l'on doit mettre en place afin de mieux gérer ce public cible ;
- Une typologie des activités tutorées existantes et la manière dont on peut les scénariser ;
- Une description des caractéristiques d'une communauté d'apprentissage virtuelle et
- Les ressources disponibles en ligne sur lesquelles on peut se renseigner.

## **1.4 Plan du mémoire**

L'étude que nous avons menée s'organise en deux grandes parties, la partie théorique et la partie pratique, et présente cinq chapitres. Ce premier chapitre introductif est suivi du cadrage théorique. Dans ce chapitre, il est question d'une revue de la littérature au sujet de la place et du rôle du tuteur en ligne.

Le troisième chapitre signale le début de la partie pratique de notre travail. Il s'agit de l'exposé et de l'analyse du sondage effectué parmi les concepteurs et les tuteurs de la formation non seulement pour fixer les besoins de formation mais aussi pour élaborer un référentiel de compétences et finir par produire un guide du tuteur en ligne.

Le quatrième chapitre qui comporte cinq parties décrit le guide: des explications sur l'utilisation de la plateforme de formation Vula d'une perspective didactique, la présentation du rôle du tuteur pédagogique, une description du public visé et comment le guider, une typologie des activités tutorées et une indication des ressources disponibles en ligne pour que le tuteur pédagogique soit capable de se documenter tout au long de sa vie professionnelle.

Dans le dernier chapitre, nous faisons une analyse critique de notre étude, à savoir, les aspects positifs, les défis de la recherche et la manière dont nous les avons surmontés. Nous concluons ce mémoire avec un récapitulatif de ses grandes lignes.

## 2. CADRAGE THEORIQUE

Le présent chapitre traitera du rôle du tuteur en ligne et sa place dans une FOAD. Pour ce faire, dans un premier temps, nous allons évoquer l'historique de l'enseignement à distance (EAD) et expliquer ce qu'est une FOAD. Dans un deuxième temps, nous allons examiner de quoi est composée l'ingénierie d'une FOAD. Avant de terminer, nous allons nous pencher sur le triangle didactique pour décrire l'environnement pédagogie dans une FOAD.

### 2.1 Historique de l'enseignement à distance et définition de la FOAD

Tout d'abord, nous allons présenter l'évolution de l'enseignement à distance afin de fournir un contexte. Après avoir dévoilé en quoi la FOAD consiste, nous allons exposer ses avantages et défis.

#### 2.1.1 Évolution de l'enseignement à distance

Traçons quelques progrès technologiques importants de l'EAD au cours des derniers siècles – le timbre-poste, médias de masse (radio et télévision), l'informatique, Internet et enfin les plateformes de formation (Godinet, 2004 : 1<sup>9</sup> et Charlier *et al.*, 2006 : 475<sup>10</sup>).

Au XIXème siècle, l'Américain Pittman invente l'EAD par correspondance grâce au **timbre-poste** qui assure l'envoi garanti des lettres, ce qui n'était pas antérieurement le cas. En raison du timbre-poste, la première université par correspondance se fonde à Boston en 1880 (Blandin, 2004 : 1)<sup>11</sup>. Au début du XXème siècle, l'enseignement par correspondance commence à se développer dans les pays industrialisés, particulièrement aux États-Unis, en Australie et en Nouvelle Zélande pour dispenser des cours aux élèves des régions isolées (Godinet, 2004 : 2).

Pendant la deuxième guerre mondiale, l'EAD par correspondance, en employant des **émissions radiophoniques**, devient graduellement indispensable pour accompagner les élèves au sud de la France, qui est considéré la zone libre du pays avant son invasion par les Allemands et les Italiens en 1942 (Blandin, 2004 : 2 et Radio France, 2010).

---

<sup>9</sup> Détails disponibles sur : <http://www.jeanphilippepernin.net>

<sup>10</sup> Détails disponibles sur : <http://www.cairn.info>

<sup>11</sup> Détails disponibles sur : <http://www.etutors-portal.net>

En 1939, à partir des émissions radiophoniques l'EAD fonde le premier centre de télé-enseignement, le Centre national d'enseignement par correspondance (CNEC), à Paris qui est aujourd'hui le CNED – le Centre national d'enseignement à distance. En outre, le début de Radio Sorbonne en 1947 sert à étendre l'EAD à partir des émissions radiophoniques en France et en Afrique francophone (CNED, 2010 et Godinet, 2004 : 3).

Les années 1960 voient la création d'autres centres de **télé-enseignements universitaires** (CTU) en France – par exemple le Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) – qui offrent des cours à distance dans le domaine de l'enseignement supérieur principalement à un public en formation continue (Thibault, 2007 : 372)<sup>12</sup>.

Ensuite, l'ouverture du premier centre d'enseignement universitaire par correspondance britannique (Open University) dans la décennie 70 transforme l'EAD en proposant des cours à tout le monde, y compris ceux qui n'ont pas de diplôme. Au-delà de l'EAD par correspondance et la livraison des cours à partir de la radio et la télévision, elle présente les premiers exemples d'EAO – Enseignement Assisté par Ordinateur (Blandin, 2004 : 2 et Godinet, 2004 : 4). L'EAO est l'emploi de « l'ordinateur et ses périphériques (enceintes, imprimante, scanner...) dans la démarche d'apprentissage. Il permet l'exploitation de logiciels spécialisés, également appelés didacticiels ou tutoriels, de CD-ROM et DVD-ROM comme outils pédagogiques » (Poitevin *et al*, 2007: 9)<sup>13</sup>.

Dans les années 80, en France, le CNED et le CNAM introduisent les visioconférences dans leurs formations pour mettre en contact les apprenants à distance. Au plan politique, la création de la Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance (FIED) se forme en France en 1987. La FIED est actuellement un réseau à but non lucratif conçu par le Ministère de l'Éducation Nationale regroupant 35 universités françaises qui offrent des cours à distance (Godinet, 2004 : 5 ; Thibault, 2007 : 369 et le site de la FIED, 2010). Au Canada, pour incorporer tous les deux processus d'enseignement et d'apprentissage, on commence à parler de la formation à distance – FAD (Blandin, 2004 : 3 – 4).

Les années 90 voient l'apparition d'**Internet** sous la forme du web standard ; c'est-à-dire sa composition n'était composée que du réseau de technologies textuelles. Dans l'espace public, Internet sert à accélérer les échanges de communication, d'information et de données dans les FAD, principalement à travers des plateformes de formation, dont la première est WebCT en 1996 (Beaulieu *et al*, 1998 : 31<sup>14</sup> ; Oravep, 2000 : 14<sup>15</sup> et Savard, 2010<sup>16</sup> : 102).

---

<sup>12</sup> Détails disponibles sur : <http://www.cairn.info>

<sup>13</sup> Détails disponibles sur : <http://foad.arifor.fr>

<sup>14</sup> Détails disponibles sur : <http://cqfd.teluq.quebec.ca>

Comme le dit Dogbe-Semanou *et al* (2008), une :

« [P]lateforme de formation (LMS : Learning Management System) met à disposition des apprenants un ensemble de cours et de ressources accessibles à travers un réseau local d'entreprise ou à partir d'internet, en utilisant un navigateur classique » (Dogbe-Semanou *et al*, 2008 : 6)<sup>17</sup>.

Vers la fin des années 1990, l'introduction du Web 2.0 change la manière dont les internautes se servent d'Internet. Au lieu d'être simplement un consommateur des technologies uniquement textuelles, Web 2.0 permet à l'internaute ordinaire d'être à la fois un consommateur du contenu en ligne ainsi qu'un producteur de son propre contenu en ligne tout en profitant des avancements technologiques, à savoir, le contenu pictural en ligne (image, photo) et des technologies multimédias en ligne (vidéo, audio, animation) s'ajoutent au réseau de technologies exclusivement textuelles (Savard, 2010 : 102 - 103).

Au commencement du nouveau millénaire jusqu'à aujourd'hui, on fonde plus de 50 **plateformes de formation** en code source libre, par exemple, la création de Moodle en 2002 et Sakai en 2004 (Aberdour, 2007 : 13, Albero, 2004 : 10 – 11<sup>18</sup> ; Molist, 2006<sup>19</sup> et Unicon, 2010<sup>20</sup>). Une plateforme de formation en code source libre profite « d'un code source que l'on rend disponible gratuitement pour qu'il puisse être modifié et redistribué, dans un contexte de développement communautaire »<sup>21</sup>. De surcroît, Internet mène à un nouveau type de FAD : l'e-Learning qui est « [...] web-delivered and/or web-supported teaching and learning using computer, multimedia, and internet technologies » (Garrot *et al*, 2009 : 113).

En conclusion, pour avoir une idée plus claire de l'évolution de l'EAD, nous avons distingué quelques améliorations technologiques au fil des années : celles du timbre-poste, des médias de masse, de l'informatique, d'Internet et enfin des plateformes de formation (Godinet, 2004 : 1 et Charlier *et al*, 2006 : 475). De nos jours, le terme utilisé est celui de FOAD. Voyons à présent en quoi il consiste (Loiret, 2007 : 22).

---

<sup>15</sup> Détails disponibles sur : <http://edutice.archives-ouvertes.fr>

<sup>16</sup> Détails disponibles sur : <https://depot.erudit.org>

<sup>17</sup> Détails disponibles sur : <http://www.projet-plume.org>

<sup>18</sup> Détails disponibles sur : <http://www.cairn.info>

<sup>19</sup> Détails disponibles sur : <http://www.elpais.com>

<sup>20</sup> Détails disponibles sur : <http://www.unicon.net>

<sup>21</sup> Détails disponibles sur : <http://www.profetic.org>

### 2.1.2 En quoi consiste la FOAD ?

Pour illustrer en quoi consiste la FOAD, nous allons nous pencher sur la définition officielle de la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (DGEFP). Puis, nous allons décomposer les mots « ouverte » et « à distance ». Enfin, nous allons nous référer à la typologie COMPETICE pour approfondir ce qu'est la FOAD.

En premier lieu, on peut citer la définition de la FOAD fournie par la DGEFP dans la circulaire du 20 juillet 2001 :

« Une formation ouverte et/ou à distance, est un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur » (DGEFP, 2001)<sup>22</sup>.

En deuxième lieu, les auteurs du *Glossaire de la formation ouverte et à distance* ajoutent à cette définition en disant qu' :

« Une formation ouverte et à distance ne se repose uniquement sur du face à face présentiel... [Elle] repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, d'action (activités de l'apprenant et ressources utilisées), de médiations pédagogiques humaines et technologiques. Dans le cas où seule l'unité de lieu est « brisée », on parle de **formation à distance**. Quand l'unité de temps et/ou d'action est brisée », on parle de **formation ouverte**. Quand les unités de temps, de lieu et d'action sont « brisées » simultanément, on parle de Formation ouverte et à distance » (Poitevin *et al*, 2007 : 7 – 9).

Pour aller encore plus loin, les caractéristiques de la FOAD correspondent à celles du scénario présentiel quasi inexistant dans la typologie COMPETICE. Cette classification des scénarios pédagogiques à distance fournit divers scénarios au sujet de la présence d'un enseignant en complément des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) dans les universités.

Les TICE sont « l'ensemble des moyens techniques permettant à la fois la communication entre acteurs distants, la diffusion/collecte d'informations, et l'animation des séquences de formation multimédia » (EducNet, 2010)<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Détails disponibles sur : <http://www.travail-solidarite.gouv.fr>

<sup>23</sup> Détails disponibles sur : <http://www.educnet.education.fr>

Le reste des scénarios proposés par COMPETICE se trouve dans la liste suivante :

- Le scénario présentiel enrichi par l'usage de supports multimédias
- Le scénario présentiel "amélioré" en amont et en aval
- Le scénario présentiel allégé
- Le scénario présentiel réduit (EducNet, 2010).

Reprenons les mots du site web EducNet qui décrit le scénario présentiel quasi inexistant :

« L'essentiel de la formation se fait en dehors de la présence de l'enseignant. Celui-ci se déplace à longue distance pour aller rencontrer les étudiants sur leur terrain. Les étudiants ne se déplacent que pour l'évaluation finale. Une plate-forme permet le suivi des étudiants et offre à distance les potentialités habituelles d'un campus » (EducNet, 2010).

En surcroît, le site web indique quatre conditions de réussite pour un scénario présentiel quasi inexistant ; à savoir les conditions pédagogiques, organisationnelles, techniques et managériales. En ce qui concerne les conditions pédagogiques, on souligne qu' « un tutorat de différents niveaux est nécessaire ; les intervenants doivent être réactifs et apporter une réponse dans une durée contextualisée » (EducNet, 2010). Concernant les conditions organisationnelles, on explique qu' « un partenariat fort entre enseignant et technicien est nécessaire, de même qu'entre l'université, ses partenaires et ses clients » (EducNet, 2010).

A propos des conditions techniques, on nous informe qu' « une plate-forme est utilisée et maintenue et les contenus (séquences et supports pédagogiques) sont améliorés continuellement. Un hot-line et des relais techniques locaux permettent de dépanner les étudiants » (EducNet, 2010). Quant aux conditions managériales, on articule que :

« [D]es partenariats avec des organismes de qualification sont nécessaires. La présence active et opérationnelle du chef de projet est déterminante. Les personnels qui s'occupent de la gestion administrative sont formés à l'usage des nouvelles technologies [...] » (EducNet, 2010).

Dans cette partie, nous avons fait allusion à la définition donnée par le DGEFP afin de mieux comprendre la notion de la FOAD. Après, nous avons élucidé les mots « ouverte » et « à distance ». Nous avons aussi établi que, selon la typologie COMPETICE, la FOAD se situe dans le scénario quasi inexistant. Cette découverte était une mesure vitale liée à notre étude dans notre but d'optimiser le lancement d'une FOAD car nous avons isolé quatre conditions de réussite pour la mise en place d'une FOAD. Dans la prochaine partie, nous soulèverons la question des pous et contres de la FOAD.

### 2.1.3 Les principaux atouts et inconvénients d'une FOAD

Dans cette partie, nous allons nous interroger sur les principaux bénéfices et limites de la FOAD. Pour ce faire, nous allons catégoriser les atouts et les inconvénients en fonction de l'institution, l'apprenant et l'enseignant respectivement.

#### 2.1.3.1 Pour l'institution

Commençons par les aspects positifs de la mise en œuvre des FOAD dans une institution. Si nous regardons les organismes qui dispensent les FAD en France et en Afrique du Sud, il est évident que les FOAD sont très demandées. Le CNED compte plus de 220 000 inscrits<sup>24</sup> en 2010, tandis que UNISA témoigne plus de 280 000<sup>25</sup> inscrits en 2009 (CNED, 2009 et UNISA, 2009).

Cette demande provient de secteurs variés, des entreprises, des associations et des individus (Castillo-Merino *et al*, 2009 : 59 ; CNED, 2009 et UNISA, 2009). La raison de cette demande élevée se trouve dans le fait que les FOAD aident à surmonter plusieurs difficultés auxquelles les institutions sont confrontées, par exemple, « contraintes de temps, contraintes spatiales [...et contraintes...] économiques» (Garrot *et al*, 2009 : 115 - 116).

Pour autant, il n'est pas toujours concevable d'anticiper la taille de la demande – on peut mettre en place une grande équipe pédagogique à l'idée de nombreux inscrits mais en fait, on accueille peu d'adhérents. Dans le cas de l'Université de Nancy, une équipe pédagogique de 30 personnes a accueilli seulement 17 inscrits en 2000 (Bertrand, 2003 : 15)<sup>26</sup>.

Le lancement des FOAD dans une institution pourrait aussi augmenter les inscriptions de cette dernière. La FOAD bénéficie donc à l'institution au niveau financier. Pour étayer ceci, citons un extrait de *La Note Concept* de la Conférence des Recteurs, des Vice-présidents et Présidents des Universités Africaines (COREVIP) intitulée *Le renforcement de l'espace de l'enseignement supérieur en Afrique* qui a eu lieu en 2011 :

« Nombre d'universités [africaines] sont [...] en passe de compléter leur enseignement traditionnel avec le matériel d'apprentissage à distance, ce qui entraîne une augmentation considérable des inscriptions dans lesdites institutions » (COREVIP, 2011)<sup>27</sup>.

---

<sup>24</sup> Détails disponibles sur : <http://www.cned.fr>

<sup>25</sup> Détails disponibles sur : <http://www.unisa.ac.za>

<sup>26</sup> Détails disponibles sur : <http://www.cairn.info>

<sup>27</sup> Détails disponibles sur : <http://events.aau.org>

Dans l'anticipation d'une augmentation des inscrits, une majorité d'institutions tend à oublier de prendre en compte « les questions budgétaires liées aux infrastructures, à la conception et à l'animation de la formation à distance » au point où en 2004 l'Académie de Bordeaux allait jusqu'à dire que 80% des campus numériques avaient des difficultés de financement de leur projet (Académie de Bordeaux, 2004)<sup>28</sup>.

Dans le même document, on signale aussi quelques difficultés qui pourraient accompagner la mise en place d'une FOAD dans une institution africaine :

« La promotion de la FOAD en Afrique s'accompagne de ses propres défis. Son coût de démarrage est énorme ; la FOAD exige un personnel bien formé, une rareté en Afrique, pour la préparation du matériel d'apprentissage ; les apprenants doivent bénéficier d'un appui adéquat dans les différents endroits d'un pays ou d'une région. En outre, l'augmentation de l'accès et des inscriptions par le biais de la FOAD n'a qu'un seul but ; réussir et assurer la qualité sont des objectifs plus difficiles à atteindre » (COREVIP, 2011).

D'un point de vue pédagogique, la mise en œuvre d'une FOAD :

« [I]mplique un important travail d'adaptation des contenus et des pratiques de la formation traditionnelle. En effet, ces éléments ne seront pas directement transférables d'un type de formation à un autre. Il faudra donc redéfinir les objectifs et les contenus de la FOAD ainsi que trouver de nouveaux formateurs, de nouvelles présentations de cours en ligne, etc. Cela prendra probablement du temps » (William, 2011)<sup>29</sup>.

### **2.1.3.2 Pour l'apprenant**

Une FOAD tire parti d'outils multimédias, de moyens humains et de matériaux pour intégrer les TICE à l'apprentissage. Les TICE sont vitales de deux manières dans une FOAD : soit elles ont une fonction administrative ou de stockage y compris la communication, soit elles ont pour objectif de compléter les activités pédagogiques dans une classe en présentiel ou bien de créer une classe virtuelle à partir de rien (Garrot *et al*, 2009 : 113 – 114).

Étant donné que les TIC donne à l'enseignant l'opportunité de varier le matériel pédagogique en exploitant un grand éventail d'outils en ligne disponibles, il est plus réalisable d'adapter une formation aux besoins de chaque apprenant (Franc-parler, 2004 ; Poitevin *et al*, 2007 : 7).

---

<sup>28</sup> Détails disponibles sur : <http://formation.ac-bordeaux.fr>

<sup>29</sup> Détails disponibles sur : <http://eduscol.education.fr>

D'ailleurs, en termes de la qualité de l'apprentissage, les FOAD peuvent fournir une meilleure formation qu'une formation en présentiel. Karsenti (2006) met en lumière que :

« [D]e nombreuses études montrent qu'un étudiant peut apprendre plus – et plus vite – avec les TIC[E] et les cours en ligne qu'en face à face dans une salle de classe. Les avantages sont nombreux en termes de flexibilité, d'accessibilité, de communication et d'interactions accrues, et de variété des modes d'enseignement et d'apprentissage (Karsenti, 2006 : 17 – 18)<sup>30</sup>.

Ajoutons qu'une FOAD encourage un apprenant à participer davantage à son propre apprentissage que ne le fait une formation en présentiel ; il devient donc producteur de son propre apprentissage ; un aspect qui sert à favoriser l'individualisation de l'apprentissage et l'autonomie chez l'apprenant. Citons Follet (2007) qui dit le suivant sur le thème :

« Le dispositif de FOAD [permet] à l'apprenant d'être plus actif. Tout porte à croire qu'on y aura alors gagné sur le plan de l'efficacité pédagogique, mais aussi sur celui de l'efficience – car tout organisme de formation est obligé de faire en fonction de ses moyens, et c'est bien souvent ce qui oblige à privilégier des cours en amphi » (Follet, 2007)<sup>31</sup>.

En outre, une FOAD permet à l'apprenant « d'éliminer certains coûts (transport, papier, location de salle, gain de temps, [...]) et réduit le coût unitaire par apprenant du fait des économies d'échelle » (Académie de Bordeaux, 2004).

En contre partie, pour suivre une FOAD, il est fondamental d'avoir accès à un ordinateur et aux logiciels qui conviennent sans oublier des connaissances de base en informatique. L'incapacité d'accéder ou bien de savoir se servir d'un ordinateur soulève la question de la fracture numérique qui inclut ceux qui n'ont pas accès aux TICE, ceux qui ne savent pas utiliser les TICE et ceux qui savent employer les TICE mais à qui certaines compétences leur manquent (Castillo-Merino *et al*, 2009 : 59 ; Garrot, 2009 : 133 et Rallet et Rochelandet, 2004: 25)<sup>32</sup>.

Par ailleurs, le taux d'abandon des apprenants en FOAD est une difficulté qui persiste surtout en Afrique Subsaharienne Francophone (ASSF). Pour rappeler les dires de Dogbe-Semanou (2010) :

« L'abandon des apprenants à distance dans les programmes touchant l'ASSF en général [...] est loin d'être négligeable. Dans certains programmes, les taux d'abandon sont les mêmes que ceux, très alarmants (60 à 96 %), qu'on retrouve dans la littérature internationale sur le sujet » (Dogbe-Semanou, 2010: 43)<sup>33</sup>.

---

<sup>30</sup> Détails disponibles sur : <http://karsenti.scedu.umontreal.ca>

<sup>31</sup> Détails disponibles sur : <http://bbf.enssib.fr>

<sup>32</sup> Détails disponibles sur : <http://www.cairn.info>

<sup>33</sup> Détails disponibles sur : <http://www.frantice.net>

Les apprenants ont tendance à abandonner les FOAD pour une variété de raisons légitimes (Castillo-Merino *et al*, 2009 : 59). Selon des études de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) les apprenants ont précisé six barrières qui peuvent les empêcher de continuer à suivre une FOAD ; à savoir, les apprenants font face aux problèmes « de confiance, cours inadaptés, manque de motivation, contraintes de temps, coûts, et enfin problèmes personnels tels que les problèmes de santé » (Garrot *et al*, 2009 : 119).

De plus, étant donné que le professionnel en poste a besoin de se documenter tout au long de sa vie professionnelle afin de développer ses compétences professionnelles et/ou d'augmenter son employabilité, la FOAD joue un rôle crucial dans la formation continue car elle donne à ce type d'apprenant l'éventuelle opportunité de continuer à travailler pendant ses études (Karsenti *et al*, 2009 : 18 ; Graham : 2006 : 21 ; Castillo-Merino *et al*, 2009 : 58).

En fait, Bertrand (2003) nous fait comprendre que « [...] jusqu'à la fin des années 80, [la] formation supérieure et à distance était d'une importance quantitative réduite et concernait principalement un public en formation continue » (Bertrand, 2003 : 62).

### **2.1.3.3 Pour l'enseignant**

La conception des ressources pédagogiques prend un « temps extrêmement long lors d'approches réellement interactives » (Académie de Bordeaux, 2004). Selon la section de la FOAD sur le site web de l'Académie de Bordeaux (2004), « on parle souvent de cinquante heures de préparation pour une heure d'utilisation pour un module FOAD soigné » (Académie de Bordeaux, 2004).

L'enseignant peut affronter des difficultés relationnelles enseignant-apprenants ou bien apprenant-apprenant lors du déroulement d'une FOAD. L'une des difficultés relationnelles se lie à la question de l'interculturalité et, à ce titre, l'enseignant doit mettre en place des stratégies pour écarter ces éventuelles différences interculturelles. Karsenti *et al* (2009) caractérise ce problème en disant :

« Une part des problèmes relationnels peut d'ailleurs être attribuée à l'aspect multiculturel des groupes d'apprenants inscrits aux FOAD. Autrement dit, certains problèmes relationnels semblent davantage référer à des stéréotypes culturels négatifs ou des interprétations culturelles différentes » (Karsenti *et al*, 2009 : 11).

Nous venons de nous intéresser au pour et au contre de la FOAD. Par la suite, nous allons réfléchir aux étapes nécessaires afin de mettre en place une FOAD de qualité.

## **2.2 L'ingénierie de la formation**

Pour mettre en œuvre des dispositifs de qualité, soit dans le contexte d'une formation générale, soit dans celui d'une FOAD, il est indispensable de suivre une démarche rigoureuse et logique de l'ingénierie de la formation. Pour ce faire, définissons au préalable le terme « ingénierie de la formation » et présentons par la suite les cinq étapes essentielles à suivre dans une démarche ingénieuriste.

### **2.2.1 Qu'est-ce qu'une ingénierie de formation ?**

Pour arriver à une définition complète de l'ingénierie de la formation, nous allons nous pencher sur quatre sources : Le Boterf (1990), Ardouin (2003), le Roux (2010) et Cristin (2000).

Pour Le Boterf (1990) l'ingénierie de la formation « constitue l'ensemble coordonné des travaux méthodologiques de conception et de réalisation des systèmes de formation » et a pour objectif de résoudre efficacement « les problèmes de compétences qui se pose dans une entreprise » (Le Boterf, 1990 : 31, 13).

Selon Ardouin (2003) toutefois, cette interprétation est inachevée car il faut inclure les éléments de l'analyse et l'évaluation des systèmes de formation. Selon ses dires :

« L'ingénierie de formation est une démarche socioprofessionnelle où l'ingénieur formation a, par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, dispositifs et/ou système de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels » (Ardouin : 2003, 22).

Enfin, le Roux (2010) rappelle les dires de Cristin (2000) qui met l'accent sur la pensée réflexive du travail et l'optimisation du produit final lorsqu'il précise que l'ingénierie de la formation est « un processus dynamique de réflexion/action entre différents partenaires en vue de réaliser une ou plusieurs formations pour un public donné en vue d'un résultat effectif » (le Roux, 2010).

Selon le Roux (2010), les étapes à suivre dans la démarche de l'ingénierie de la formation sont les suivants : analyser les besoins de formation, élaborer des référentiels professionnels, réaliser des plans de formation, évaluer des dispositifs de formation et assurer une démarche de qualité en formation (le Roux, 2010). Considérons maintenant la première étape, celle d'analyser les besoins.

### 2.2.2 Étape 1 : Analyser les besoins

Avant de parler de l'analyse des besoins, déterminons ce que sont les besoins. Pour ce faire, nous nous référons à deux auteurs, De Ketele (1988) et Le Boterf (1990). De Ketele *et al* nous dit que « les besoins de formation sont des manques ou des écarts entre le vécu et le souhaitable, susceptibles d'être comblés par une formation adéquate » (De Ketele *et al*, 1988 : 15). Autrement dit, les besoins « sont constitués par l'écart existant entre un profil professionnel requis et un profil réel » (Le Boterf, 1990 : 14). D'après Le Boterf (1990), on doit être capable de décrire « les besoins en termes d'objectifs opératoires, c'est-à-dire évaluables » (Le Boterf, 1990 : 14).

Le profil professionnel requis est la totalité des « savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'un individu ou une catégorie de personnel doit théoriquement maîtriser pour tenir un emploi » tandis qu'un profil professionnel réel rassemble « des savoirs, savoir-faire et savoir-être que maîtrise réellement tel individu ou telle catégorie du personnel, et en référence au profil requis concernant l'emploi concerné » (Le Boterf, 1990 : 24). Nous allons approfondir la notion de « compétence » dans la section intitulée Étape 2 : Élaborer des référentiels professionnels.

Penchons-nous maintenant sur la définition d'une analyse des besoins, Roegiers (1992) nous dit qu'elle « consiste à développer une démarche qui amène les acteurs à élucider les 3 pôles [...] la situation attendue [...] la situation actuelle [...] [et] les perspectives d'action » (Roegiers *et al*, 1992 : 3 - 4). Par-dessus tout, une analyse des besoins vise à « optimiser l'adéquation entre les contenus d'une formation et le public » (Roegiers *et al*, 1992 : 1).

Selon De Ketele *et al* (1988), « le but ultime de l'analyse des besoins est de produire des objectifs de formation pertinents et réalistes » (De Ketele *et al*, 1988 : 20). Par ailleurs, selon De Ketele *et al* (2003), l'analyse de la demande initiale fait partie de l'analyse des besoins et « le plus souvent, l'organisateur est confronté à de nombreuses demandes » dont chacune doit être analysée en fonction des aspects suivants :

- Qui demande la formation ?
- A qui la demande a-t-elle été adressée ?
- En quoi consiste la demande ?
- Pourquoi fait-on la demande ? (De Ketele *et al*, 2003 : 16 – 17)

En somme, nous avons identifié que les besoins d'une formation se trouvent dans le décalage entre le vécu et l'idéal d'une situation. Par ailleurs, nous avons vu qu'en exécutant une analyse des besoins, une formation optimale est plus concevable. Analysons maintenant la prochaine étape qui porte sur l'élaboration de référentiels professionnels.

### 2.2.3 Étape 2 : Élaborer des référentiels professionnels

Commençons par éclaircir ce qui est un référentiel. Un référentiel est « un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes » (Cuq, 2003 : 212). Ce même chercheur nuance les trois types de référentiels professionnels qui expliquent la relation emploi-formation ; à savoir, le référentiel-métier, le référentiel de formation ainsi que le référentiel des compétences.

En matière du référentiel-métier, Mangiante (2007) décrit « l'ensemble des activités, des aptitudes, des savoirs et savoir-faire associés à un métier. [Il justifie] l'ouverture du poste et [permet] d'en établir le profil en renvoyant au contexte de l'emploi » (Mangiante, 2007). Quant au référentiel de formation, il établit « les capacités nécessaires à faire acquérir durant la formation, [élabore] les objectifs, les contenus et les méthodologies de la formation ».

Le référentiel des compétences, quant à lui fixe « [...] la liste des compétences nécessaires à l'exercice d'un métier ». Ici, Le Boterf (1990) nous explique qu'une compétence est un « mix de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui sont directement utiles et mis en œuvre dans le contexte particulier d'une situation de travail » (Le Boterf, 1990 : 20). Plus précisément, « une compétence professionnelle se définit par la mise en œuvre, en situation professionnelle, de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité » (Glossaire de FIPFOD, 2001 : 6).

La raison pour laquelle il est vital d'élaborer un référentiel professionnel s'explique dans la citation suivante provenant des notes de classe (2010) de MA TFFL :

« La fonction des référentiels professionnels est liée à la formation. Ils permettent d'objectiver les compétences requises pour exercer une activité professionnelle. A partir du référentiel professionnel et de l'analyse des besoins, on pourra mettre en place un plan de formation qui réduira l'écart entre compétences requises et compétences réelles » (le Roux, 2010).

Afin de créer un référentiel professionnel, on doit simplement recenser les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour remplir une certaine fonction dans un organisme (le Roux, 2010).

Vu que nous avons établi le référentiel professionnel, nous allons maintenant passer à la manière dont on peut réaliser des plans de formation.

### 2.2.4 Étape 3 : Réaliser des plans de formation

Exposons d'abord ce qui est un plan de formation. Selon les dires de le Roux (2010), « le plan de formation est un document qui décrit les actions de formation qui seront organisées pour le personnel d'une entreprise ou d'une institution » (le Roux, 2010).

Le plan de formation permet à un organisme de pronostiquer, d'organiser, de mettre en place et d'évaluer la formation de ses employés. La formation ultime permet de diminuer le décalage entre les compétences idéales et les vraies compétences des employés (le Roux, 2010).

Selon le Roux (2010), il convient d'inclure les informations suivantes dans un plan de formation :

- L'intitulé de la formation
- Le commanditaire
- Le maître d'ouvrage
- Le lieu de la formation
- Le contexte de la formation
- Le public cible
- La date et la durée de la formation
- La composition de l'équipe de formateurs
- Les finalités de la formation
- La méthodologie de réalisation de l'analyse de besoins d'une formation et ses résultats
- Les objectifs de la formation
- Les modules qui composent la formation (intitulé, durée, objectifs, contenus, modalités, supports, évaluation)
- Le coût de la formation
- Les modalités d'évaluation de la formation (le Roux, 2010).

Une fois que nous avons fixé le plan de formation, il nous faut considérer comment évaluer les dispositifs de formation. Il convient d'approfondir à présent sur l'évaluation de dispositifs de formation dans la section suivante.

### 2.2.5 Étape 4 : Évaluer des dispositifs de formation

En premier lieu, le Centre d'Études pour la Direction du personnel (CEDIP) (2007) montre que le but ultime de « l'évaluation est une dimension essentielle du management ; elle vise à réguler et à adapter les actions réalisées » (CEDIP, 2007)<sup>34</sup>.

En deuxième lieu, expliquons la notion d'évaluer. Selon le Roux (2010), 'évaluer' veut dire « mesurer l'efficacité du dispositif de formation, c'est-à-dire le degré d'atteinte des objectifs » (le Roux, 2010). Pour De Ketele (1988) cependant, dans la réalisation de l'évaluation, il faut « examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision » (De Ketele, 1988 : 114).

Par ailleurs, le CEDIP nous fournit une description plus complète de l'évaluation d'un dispositif dans la citation suivante :

« Pour évaluer un dispositif de formation, [...on...] doit tout d'abord s'assurer du respect des processus et procédures mis en œuvre, ainsi que du respect des rôles de chaque acteur. [...On...] doit ensuite mesurer les écarts entre ce qui était prévu et ce qui a été réalisé, puis diagnostiquer les causes des écarts, enfin mettre en œuvre les correctifs adaptés à la rédaction des écarts et tirer les enseignements de l'expérience pour l'amélioration des dispositifs à venir » (CEDIP, 2008)<sup>35</sup>.

En troisième lieu, d'après « La Charte de l'évaluation » publiée par la Société française de l'évaluation (SFE) (2006), il faut tenir compte des six principes de l'évaluation suivants dans une démarche de l'évaluation :

- Le principe de pluralité : ce principe met l'accent sur le besoin de tenir compte des divers points de vue des acteurs dans un dispositif afin d'arriver à une évaluation complète.
- Le principe de distanciation : ce principe souligne le besoin de maintenir l'impartialité dans la réalisation d'une évaluation.
- Le principe de compétence : relatif à ce principe, on fait ressortir le besoin d'engager un évaluateur compétent et bien formé qui peut évaluer le dispositif d'une manière rigoureuse, logique et cohérente.

---

<sup>34</sup> Détails disponibles sur : <http://www.cedip.equipement.gouv.fr>

<sup>35</sup> Détails disponibles sur : <http://www.cedip.equipement.gouv.fr>

- Le principe de respect des personnes : ce principe nous fait remarquer le besoin de respecter « les droits, l'intégrité et la sécurité de toutes les parties concernées » dans chaque phase d'évaluation d'un dispositif.
- Le principe de transparence : en ce qui concerne ce principe, l'évaluateur doit être capable de présenter la démarche de l'évaluation adoptée et les résultats acquis soit aux participants de l'évaluation, soit dans un domaine public.
- Le principe de responsabilité : Les fonctions de chaque acteur dans la procédure de l'évaluation doivent être claires dès le début (SFE, 2006)<sup>36</sup>.

En quatrième lieu, selon De Ketele (1988), il faut faire les démarches suivantes pour effectuer une évaluation :

- Fixer la décision à prendre,
- Formuler explicitement les critères d'évaluation,
- Rassembler les données appropriées liées à l'objectif et aux critères retenus,
- Confronter les critères retenus et les données récoltées, et
- Parvenir à des conclusions « pour faciliter la prise de décision » (De Ketele, 1988 : 114 – 116).

En cinquième lieu, notons bien ce qui fait la distinction entre les trois modes de réalisation d'évaluation ; à savoir l'auto-évaluation (De Ketele, 1988 : 123), l'évaluation interne et l'évaluation externe (le Roux, 2010). Pour définir l'autoévaluation, citons le site web EducNet (2006) : Une autoévaluation est une « évaluation par l'apprenant de ses progrès, généralement effectuée au moyen d'un questionnaire qu'il remplit seul » (EducNet, 2006)<sup>37</sup>.

Pour expliquer en quoi consistent une évaluation interne et une évaluation externe, nous nous penchons sur les notes de classe de le Roux (2010). Selon le Roux (2010), une évaluation interne est « réalisée par une personne exerçant dans la structure responsable de la formation mais n'ayant pas été impliquée dans la formation » tandis qu'une évaluation externe est « réalisée par une personne extérieure à la structure responsable de la formation » (le Roux, 2010).

En sixième lieu, précisons les quatre moments de l'évaluation ; c'est-à-dire, une évaluation diagnostique, une évaluation à mi-parcours, une évaluation finale aussi bien qu'une évaluation ex-post (De Ketele, 1988 : 119 ; le Roux, 2010). Une évaluation diagnostique se produit avant la formation et elle a pour objectif de « vérifier que la formation est correctement planifiée, que les ressources

<sup>36</sup> En savoir plus sur « La Charte de l'évaluation » et les six principes de l'évaluation, voir : <http://www.sfe-asso.fr>

<sup>37</sup> Détails disponibles sur : <http://www.educnet.education.fr>

nécessaires sont présentes et de cerner les capacités et les motivations des formés » (le Roux, 2010). Une évaluation à mi-parcours a lieu pendant la formation et elle « permet de déceler les erreurs et de réorienter l'action de formation » (le Roux, 2010).

Après la formation, peuvent se réaliser deux types d'évaluations. D'une part, on peut réaliser une évaluation finale afin « d'établir un bilan et d'évaluer le succès ou l'échec de la formation » (le Roux, 2010). D'autre part, il se peut réaliser une évaluation ex-post « qui se situe nettement après la clôture de la formation et qui s'intéresse à l'impact de la formation ainsi qu'à ses effets à moyen ou long terme » (le Roux, 2010).

En septième lieu, nous indiquons les quatre principaux niveaux de l'évaluation, à savoir :

- Évaluation des connaissances et des capacités acquises en cours de formation :  
Cette évaluation a pour objectif de « permettre au formateur et à l'apprenant de repérer et mesurer l'apprentissage acquis/la progression réalisée » (CEDIP, 1998).
- Évaluation du déroulement de l'action :  
Cette évaluation vise à « réguler le dispositif en cours d'action » et à « repérer les améliorations à apporter à la fin de l'action » (CEDIP, 1998).
- Évaluation des effets de la formation sur les comportements professionnels en situation de travail :  
Cette évaluation s'intéresse à « constater l'atteinte des objectifs à travers des comportements professionnels réellement mis en œuvre » (CEDIP, 1998).
- Évaluation des effets de la formation sur le fonctionnement de l'organisation :  
Cette évaluation cherche à « évaluer les effets attendus et non attendus de la formation » (CEDIP, 1998).

Finalement, mentionnons les difficultés qui se trouvent dans la réalisation de n'importe quel type d'évaluation. C'est-à-dire, on peut confronter des :

- Difficultés méthodologiques et techniques
- Difficultés psychologiques et psychosociologiques
- Difficultés institutionnelles ou stratégiques (Fiche 4 : CEDIP, 1998).

Il nous convient à ce stade d'examiner la dernière étape de l'ingénierie d'une formation, c'est-à-dire, la manière dont on doit assurer une démarche de qualité en formation.

## 2.2.6 Étape 5 : Assurer une démarche de qualité en formation

Pour soulever la question d'assurance de la qualité d'une formation, il nous faut définir les notions de qualité, d'assurance qualité, et de démarche d'assurance qualité.

Retenons d'abord la définition suivante de la notion de qualité : « le concept de qualité est polysémique et se réfère à divers attributs d'une personne, d'un objet ou d'un service » (Sasseville, 2005)<sup>38</sup>. Par dessus tout, « la qualité représente les caractéristiques d'une entité qui lui confère l'aptitude à satisfaire les besoins exprimés ou implicites » (Glossaire de FIPFOD, 2001 : 17).

Dans le cas de la FOAD, on évalue la qualité du service fourni. Cela veut dire qu'on détermine dans quelle mesure :

- les besoins et les attentes des clients ont été atteints,
- la mise en œuvre de la formation et la dispensation des cours ont été efficaces par rapport aux besoins et aux attentes des participants de la FOAD et
- les formateurs sont bien formés et s'ils ont bien répondu aux besoins et attentes des étudiants (Sasseville, 2005).

En ce qui concerne l'assurance de la qualité, Pasquali (1998) qui cite la norme de l'Organisation internationale de normalisation 8402 (1995), nous informe que l'assurance de la qualité comporte un :

« [E]nsemble des activités préétablies et systématiques mises en œuvre dans le cadre du système qualité et démontrées en tant que de besoin, pour donner la confiance appropriée en ce qu'une entité satisfera aux exigences pour la qualité » (Pasquali, 1998 : 1)<sup>39</sup>.

Quant à son rôle, l'assurance de la qualité a pour but de « fiabiliser chaque étape du processus d'une activité allant de la prise de commande en passant par la mise sur le marché, le service après-vente, jusqu'au soutien après la vente » (Pasquali, 1998 : 2). Pour assurer la qualité en formation, un qualificateur doit suivre une démarche d'assurance qualité. Selon Pasquali (1998) :

« La démarche d'assurance qualité consiste à prévenir systématiquement et méthodiquement tout dysfonctionnement source de non-qualité ; c'est le passage d'une logique curative à une logique préventive des erreurs » (Pasquali, 1998 : 2).

Le Ninan (2005) attire notre attention sur les trois principes d'une démarche d'assurance qualité en éducation. Rappelons ces dires :

« Les trois principes les plus importants sur lesquels doit reposer toute démarche qualité sont probablement ceux de 'fournisseur-client' et 'centration client', de processus, et de cycle de l'amélioration continue » (Le Ninan, 2005 : 14).

<sup>38</sup> Détails disponibles sur : <http://cqfd.telug.quebec.ca>

<sup>39</sup> Détails disponibles sur : <http://cdsweb.cern.ch>

Le Roux (2010) explicite ces principes en nous informant qu'il est nécessaire de :

- Comprendre l'importance de la notion de client,
- Considérer les activités d'une organisation comme un ensemble de processus,
- Adopter et instituer le leadership,
- Former le personnel et
- Mettre en place un système d'amélioration continue fondé sur le principe de la « roue de Deming » également appelé le cycle de PDCA (Plan - Do - Check – Act) ou bien en français, le cycle de concevoir, de mettre en œuvre, et de contrôler une action et de réagir aux résultats de cette action.

Pour le définir :

« Le cycle PDCA est une méthode séquentielle de conduite et d'amélioration de projet qui permet d'exécuter un travail (par exemple un projet d'amélioration de la qualité) de manière efficace et rationnelle. Elle comprend 4 étapes :

1. *Plan* : planifier les actions et les résultats attendus,
2. *Do* : les mettre en œuvre,
3. *Check* : vérifier les résultats et
4. *Act* : prendre des mesures correctives si besoin » (ANAES<sup>40</sup>, 2000 : 37<sup>41</sup> ; le Roux, 2010). Voir Schéma 1 ci-dessous.

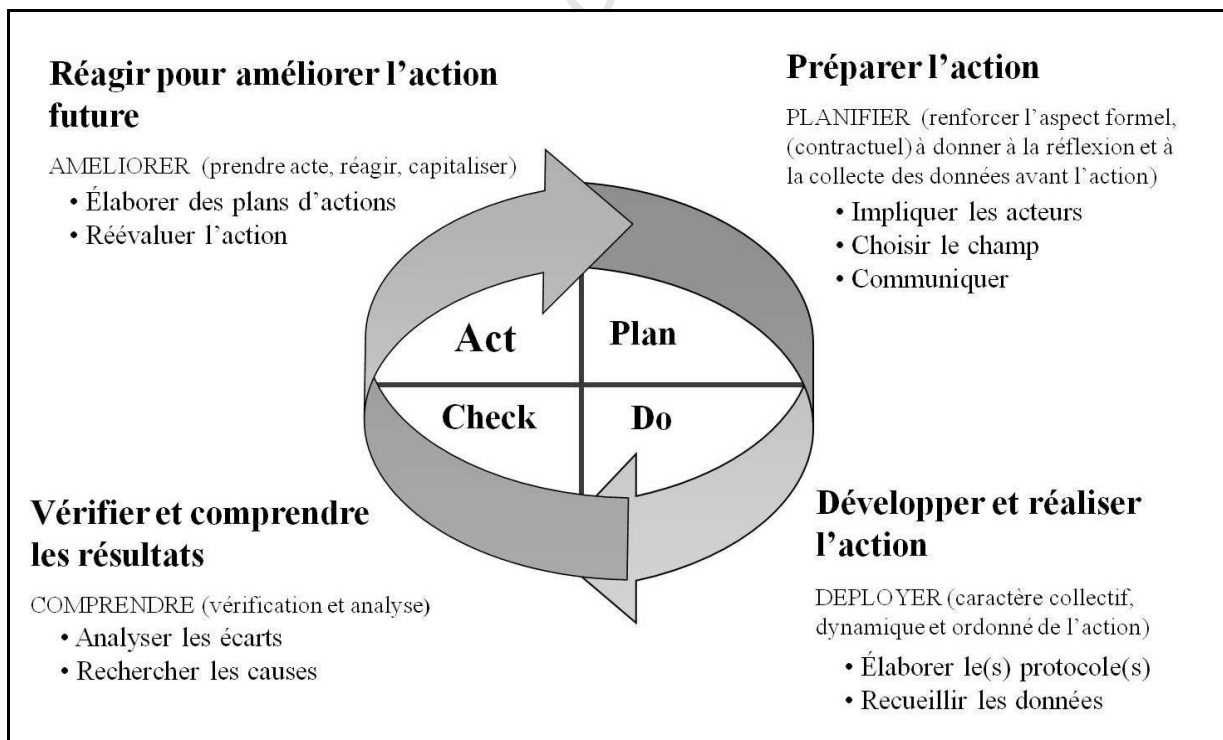


Schéma : Le cycle PDCA

<sup>40</sup> Agence National Accréditation et d'Evaluation en Santé

<sup>41</sup> Détails disponibles sur: <http://www.has-sante.fr>

Dans cette section, nous avons découvert en quoi consistent les cinq étapes d'une ingénierie de formation, à savoir analyser des besoins, élaborer des référentiels professionnels, réaliser des plans de formation, évaluer des dispositifs de formation et assurer une démarche de qualité en formation.

Dans la section suivante, nous nous proposons de mettre en lumière le rôle des acteurs, activités et de l'environnement d'apprentissage en analysant la place du triangle didactique de Houssaye (1993) dans une FOAD.

## **2.3 La place du triangle didactique dans une FOAD**

Pour exposer la place du triangle didactique dans une FOAD, nous allons dévoiler le tétraèdre pédagogique de Faerber (2003) qui incorpore non seulement tous les acteurs et les relations qui se manifestent entre eux dans une classe en présentiel mais aussi dans un environnement virtuel. Par la suite, nous allons examiner en profondeur les six processus, les quatre pôles et le contexte de médiation du tétraèdre pédagogique.

### **2.3.1 Du triangle didactique au tétraèdre pédagogique**

Nous allons revisiter d'abord le triangle pédagogique. Ensuite, nous allons enquêter sur les modifications faites au triangle didactique pour l'adapter à la FOAD.

D'une part, comme on le constate sur le schéma 2, Houssaye (1993) propose le triangle didactique qu'il décrit ainsi :

« La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut se mettre à faire le fou » (Houssaye, 1993 : 15).

D'autre part, bien que cette représentation reste fondamentale dans une FOAD, elle est limitée. Comme le dit Faerber (2002) :

« [L]es personnes (enseignants ou apprenants), les savoirs, et surtout les interactions à l'intérieur de la communauté éducative sont profondément affectés par la distance et plus encore bouleversés par l'apparition des [TIC] qui servent de support à ce type de formation » (Faerber, 2002 : 99).

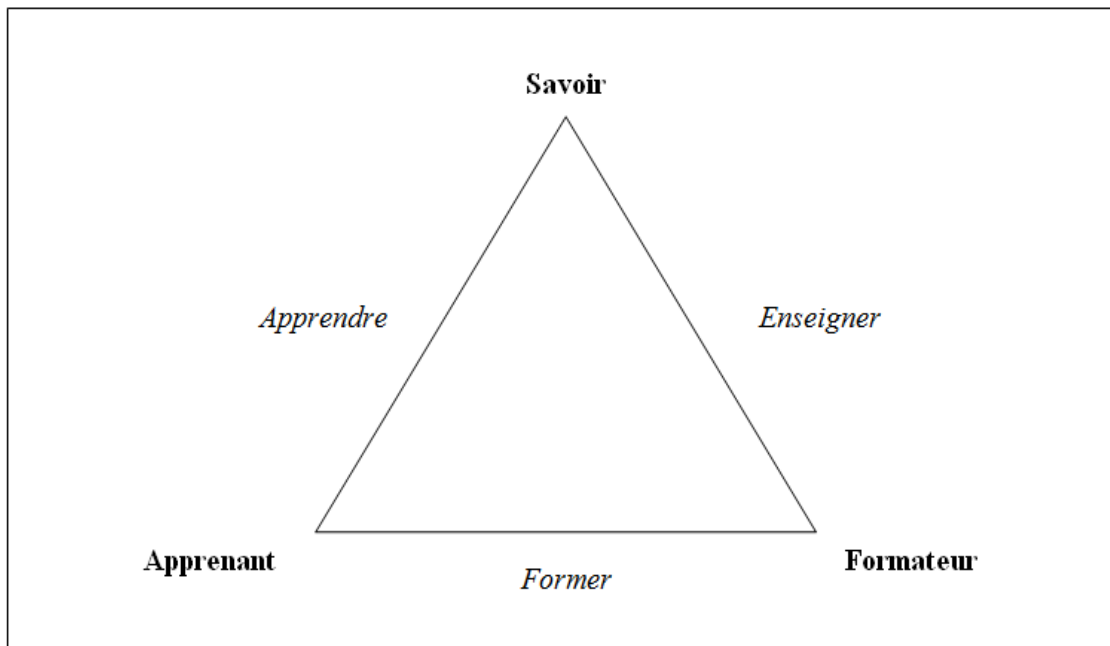


Schéma : Le triangle didactique

C'est à cet égard que Faerber (2003) propose la notion du tétraèdre pédagogique avec deux modifications par rapport au triangle pédagogique traditionnel (Voir Schéma 3).

Au premier niveau, il ajoute un quatrième pôle, celui du « groupe » pour décrire de nouvelles interactions (participer, partager et faciliter) dans le contexte d'une FOAD afin de souligner l'aspect collaboratif d'une classe virtuelle.

Au second niveau, le pôle « groupe » n'est pas équivalent aux trois autres pôles, voilà pourquoi la forme est un tétraèdre basé sur le triangle pédagogique original et non pas un carré (Faerber, 2003 : 202 – 203)<sup>42</sup>.

Au troisième niveau, il introduit l'environnement virtuel dans le centre du schéma (Bernasconi et Surian, 2005 : 22)<sup>43</sup>. Selon ses propres mots, « à l'intérieur du tétraèdre six chemins représentent autant de processus qui lient les pôles entre eux. L'environnement virtuel d'apprentissage, central dans cette représentation, surdétermine ces processus qui ne sont pas directs » (Faerber, 2003 : 203).

<sup>42</sup> Détails disponibles sur : <http://faerber.u-strasbg.fr/>

<sup>43</sup> Détails disponibles sur : <http://tecfa.unige.ch>

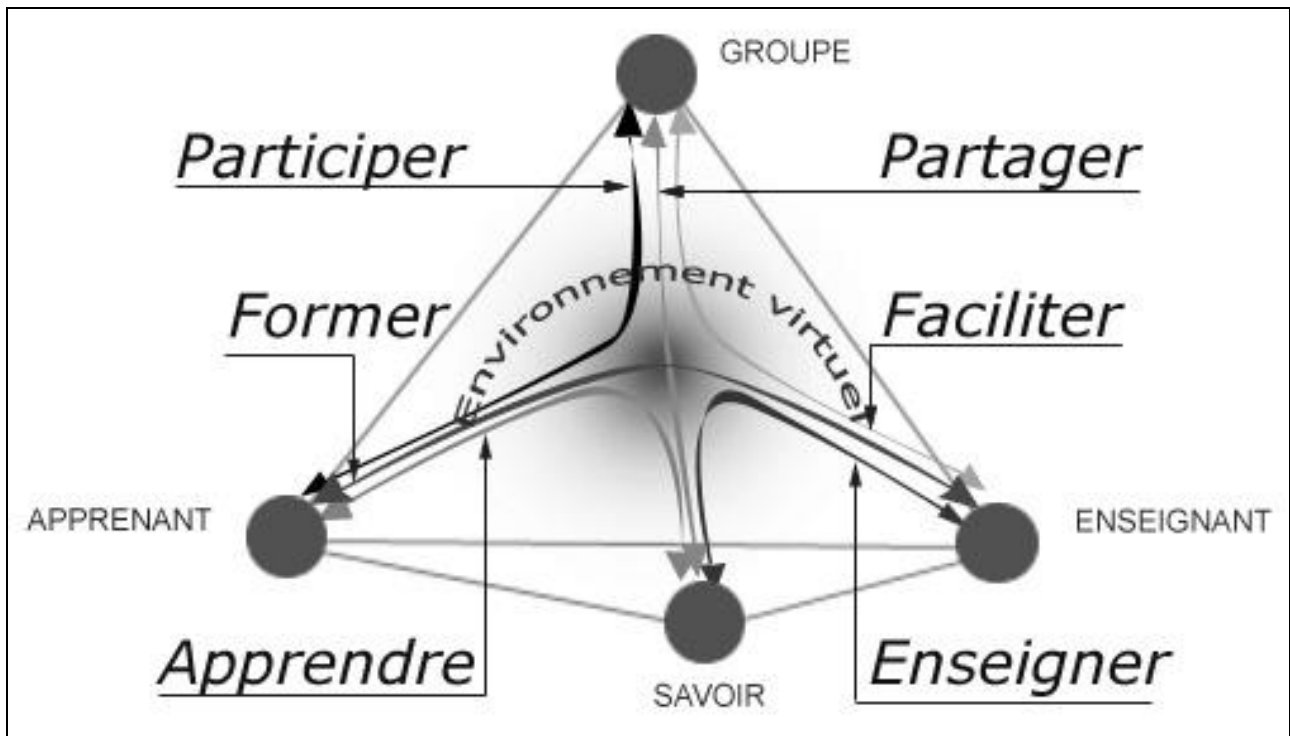


Schéma : Le tétraèdre pédagogique

En somme, nous avons montré que le tétraèdre pédagogique de Faerber (2003) présente deux changements au triangle pédagogique. D'ici, nous allons évoquer chaque pôle pour mieux cerner en quoi ils consistent.

### 2.3.2 Les quatre pôles du tétraèdre pédagogique

Pour enquêter sur les quatre pôles du tétraèdre pédagogique pour qu'ils soient pertinents à notre étude, il nous faut établir quelques suppositions.

D'abord, bien qu'il existe divers types d'apprenants, nous allons porter notre attention sur le public adulte puisque les apprenants à l'étude sont des adultes en formation initiale et en formation continue.

Deuxièmement, nous allons focaliser sur le tuteur en ligne en tant que formateur vu que le succès d'une formation tourne autour de la mise en place d'un tuteur bien formé qui sache encadrer ses apprenants dans une FOAD.

En outre, nous allons nous concentrer sur les compétences professionnelles en général en tant que savoir aussi bien que sur les activités tutorées en ligne parce qu'il nous semble important de prendre en compte la manière dont les apprenants acquièrent ces savoirs.

Enfin, notre contexte de médiation comme dans l'ouvrage de Faerber (2003) va porter tout particulièrement sur la plateforme de formation étant donné que notre FOAD a lieu sur Vula.

### 2.3.3.1 Apprenant : le public adulte

Dans cette section, nous nous proposons de définir ce qu'est un apprenant focalisant particulièrement sur l'apprenant adulte, et de montrer que la demande pour les FOAD des apprenants adultes est en hausse. Ensuite, nous allons explorer quelques présomptions à prendre en compte dans la FOAD des adultes. A la fin, nous considérerons un modèle pédagogique adapté à former les apprenants adultes.

En premier lieu, le glossaire de Formation en Ingénierie Pédagogique de la Formation Ouverte et à Distance (Glossaire de FIPFOD) nous informe que, d'un point de vue général, un apprenant est une « personne engagée et active dans un processus d'acquisition ou de perfectionnement des connaissances et de leur mise en œuvre » (Glossaire de FIPFOD, 2001)<sup>44</sup>. Dans une FOAD cependant, « il s'agit de l'élève, de l'étudiant ou de l'étudiant qui suit une formation ou un cursus à distance, bénéficiaire premier du dispositif de formation » (Glossaire de FIPFOD, 2003).

Il est possible d'identifier trois genres d'apprenants : l'enfant, l'adolescent et l'adulte (Lèmery & Lèmery, 2008)<sup>45</sup>. D'une part, pour enseigner aux enfants et adolescents on se penche sur la pédagogie. D'après le site web du CUEEP<sup>46</sup> de Lille (2007):

« [L]a pédagogie peut être définie comme l'ensemble des principes et méthodes ayant pour visée de faire apprendre. Elle renvoie à une réflexion globale sur l'action éducative. Elle envisage toutes les variables intervenant dans le processus enseignement / apprentissage » (CUEEP de Lille, 2007)<sup>47</sup>.

D'autre part, l'art d'enseigner aux adultes s'appelle l'andragogie ; il s'agit d' « une démarche d'enseignement qui par définition tient compte des caractéristiques propres de l'adulte apprenant » et étant donné qu'un apprenant adulte est « un être spécifique, différent de l'enfant [...] L'andragogie est une pratique d'enseignement spécifique, différente de la pédagogie » (CUEEP de Lille, 2007).

En deuxième lieu, notons que de plus en plus d'adultes s'inscrivent dans les FOAD. Comme le corroborent Depover et Marchand (2003) :

« La demande de la formation est telle que la clientèle adulte est devenue aussi nombreuse que la clientèle jeune. Cette formation se poursuit tout au long de la vie et ne se réalise pas nécessairement en milieu institutionnel » (Depover et Marchand, 2002 : 17).

La formation continue est demandée car l'apprenant adulte veut se développer au niveau personnel. Comme le confirment Depover et Marchand (2002) :

---

<sup>44</sup> Détails disponibles sur : <http://unit-tice.emn.fr>

<sup>45</sup> Détails disponibles sur : <http://plano.free.fr>

<sup>46</sup> Centre Université-Économie d'Éducation Permanente

<sup>47</sup> Détails disponibles sur : <http://cueep.univ-lille1.fr>

« L'âge adulte est de plus en plus une période de la vie associée à la formation continue, tant pour une mise à jour des apprentissages en symbiose avec l'évolution des connaissances théorique et pratique, que pour une évolution personnelle » (Depover et Marchand, 2002 : 16 – 17).

En troisième lieu, pour enseigner aux adultes, on doit faire appel à une expérience appropriée qui consiste de divers aspects. Depover et Marchand (2002) les explicitent dans la citation suivante :

« [F]ormer des adultes exige non seulement une approche rigoureuse quant à la planification, l'application et l'évaluation des interventions mais aussi de solides connaissances sur la psychologie de l'adulte » (Depover et Marchand, 2002 : 19).

En quatrième lieu, pour mettre en place une formation appropriée à l'apprenant adulte, il faut tenir en compte quatre prémisses. La première prémisse est l'indépendance de l'apprenant. Selon les auteurs, « le concept de soi amène l'adulte à prendre sa vie en mains : il prend ses décisions, fait des choix éclairés et se prend en charge » (Depover et Marchand, 2002 : 19).

La seconde prémisse se base sur l'expérience personnelle de l'apprenant. Après tout, « l'adulte possède des expériences qui constituent une ressource importante pour ses apprentissages : il se réfère à son expérience quand il veut apprendre » (Depover et Marchand, 2002 : 19).

La troisième prémisse touche à la notion de tâche – émanant du monde réel – dans l'approche actionnelle pour susciter l'apprentissage chez l'apprenant : « La capacité et la motivation de l'adulte à apprendre augmentent lorsque son apprentissage s'oriente vers des tâches développementales, des situations réelles et des rôles sociaux » (Depover et Marchand, 2002 : 19).

La prémisse finale porte sur le fait que « l'adulte a des besoins qui sont propres ; il doit percevoir l'utilité de l'apprentissage à la satisfaction de ses besoins » (CECR, 2005<sup>48</sup> : 15 et Depover et Marchand, 2002 : 19).

Finalement, Depover et Marchand (2002) proposent un modèle pédagogique approprié à la formation des adultes qui comporte huit caractéristiques liées aux quatre prémisses constatées ci-dessus.

La première caractéristique se penche sur « les acquis et sur le vécu des apprenants » (Depover et Marchand, 2002 : 31). Comme l'explique le site web de CUEEP de Lille (2007), « [...] l'expérience de l'apprenant [...] est le plus grand facteur d'apprentissage des adultes, elle est constructive de l'identité même de la personne. Les différences individuelles apportent au groupe la richesse et la spécificité de chaque individu » (CUEEP de Lille, 2007).

---

<sup>48</sup> Détails disponibles sur : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_FR.pdf)

La deuxième caractéristique encourage le formateur à « favoriser l'apprentissage en contexte réel ». On explique ce principe en constatant qu' :

« Il existe actuellement une tendance forte pour considérer que l'apprentissage des compétences professionnelles doit se dérouler dans un contexte proche du milieu de sorte que l'apprenant soit confronté à des objets et à des représentations qui font sens par rapport au champ du travail » (Depover et Marchand, 2002 : 32).

La troisième caractéristique met en avant l'appréciation du temps limité chez l'apprenant pour se consacrer à l'apprentissage. Alors, on conseille au formateur de « prendre en compte la possibilité de rejoindre les apprenants là où ils se trouvent et au moment où ils sont disponibles pour l'apprentissage » (Depover et Marchand, 2002 : 32).

La quatrième caractéristique s'adresse au besoin de « supporter l'apprentissage plutôt que se limiter à assurer la communication ». On élabore ce conseil en précisant que :

« Pour que l'apprentissage soit réellement soutenu, il faut que l'apprenant ait l'occasion de réaliser certaines activités ou certaines tâches et qu'il soit aidé dans celle-ci par des interventions pédagogiques appropriées. C'est dans le choix et la pertinence de ces interventions que se situera la plus value pédagogique réelle » (Depover et Marchand, 2002 : 33).

La cinquième caractéristique se lie au pôle « groupe » dans le tétraèdre pédagogique, c'est-à-dire, on préconise la création et l'intégration des apprenant dans une communauté afin d'éviter l'isolement des apprenants. Nous allons développer cette notion lorsque nous discuterons du pôle « groupe » dans la section qui suit (Depover et Marchand, 2002 : 34).

La sixième caractéristique décrit comment présenter un rapport coût-efficacité favorable. En substance, « un modèle d'apprentissage doit permettre de contrôler strictement les coûts de formation tout en garantissant un niveau d'efficacité élevé par référence aux compétences attendues » (Depover et Marchand, 2002 : 34).

La septième caractéristique s'intéresse à une formation qui soit « adapté[e] au développement de différents types de compétences ». Autrement dit, on prône un formateur qui est capable de :

« [P]rendre en charge la diversité des compétences associées à une capacité professionnelle déterminée, de disposer d'un modèle suffisamment ouvert pour inspirer des stratégies d'enseignement adaptées aux différentes formes de compétences visées. Un modèle trop étroit risquerait de contraindre les choix et de conduire à une occultation, partielle ou totale, d'une partie des compétences requises pour exercer efficacement une activité professionnelle déterminée » (Depover et Marchand, 2002 : 35 – 36).

La huitième caractéristique, qui se centre sur la notion de produire, suggère que le formateur incite :

« Le développement d'une culture d'apprentissage au sein du milieu de travail. Comme on le dit, « une activité de production [...] peut être parfaitement à l'origine d'expériences enrichissantes pour autant que le sujet ait la possibilité d'essayer de nouvelles manières de faire, de réaliser des expériences [...] » (Depover et Marchand, 2002 : 36).

En somme, nous avons expliqué la notion d'un apprenant adulte. Nous avons aussi découvert que l'expertise de former un apprenant adulte s'appelle l'andragogie et que les FOAD qui se spécialisent en formation des adultes sont bien demandées. Puis, nous avons exposé quatre suppositions à retenir dans la formation des adultes. Enfin, nous avons fixé huit caractéristiques d'un modèle pédagogique adapté à une formation des adultes. Nous nous intéressons maintenant au formateur en tant que tuteur en ligne.

### **2.3.3.2 Formateur : le tuteur en ligne**

Depuis l'apparition de la FOAD dans le champ didactique, de nouveaux acteurs se présentent à mesure que le modèle d'une formation traditionnelle se modifie (Denis, 2003 : 4)<sup>49</sup>. Parmi tous ces nouveaux acteurs, le tuteur pédagogique est le plus indispensable parce qu'il suit les apprenants, surtout au niveau académique et relationnel et remplace – en partie ou en tout – le formateur du triangle didactique (Denis, 2003 : 23).

C'est à cet égard que nous avons décidé de focaliser sur le pôle du formateur en tant que tuteur pédagogique. Pour ce faire, exposons les divers acteurs qui peuvent incarner le rôle du tuteur pédagogique y compris le tuteur humain. A cela s'ajoutent la proposition des compétences essentielles d'un tuteur pédagogique, les éventuels types de formations disponibles pour former le tuteur pédagogique ainsi que les manières de réguler les interventions de ce dernier.

Selon Dubourg *et al* (2004) au lieu de simplement parler d'un tuteur ou même d'un tuteur pédagogique, une notion qui ne se réfère qu'au tuteur humain, on doit considérer l'emploi du mot « tutorant » ; un terme qui englobe tous les divers tuteurs possibles. Les auteurs s'étendent sur le concept du tutorant :

« Un premier acteur est le tuteur humain, souvent incarné par un enseignant. Suivant les organisations pédagogiques, peuvent être présents un ou plusieurs tuteur(s) humain(s), chacun étant en charge d'un groupe ou ayant un rôle spécifique (animateur, évaluateur [...]). Il peut être aussi un co-apprenant. Le tutorant peut être un dispositif informatique apportant des informations telles que des repères à l'apprenant par rapport au déroulement d'une activité d'apprentissage ou bien en le guidant dans l'utilisation des ressources pédagogiques » (Dubourg *et al*, 2004 : 3).

---

<sup>49</sup>Détails disponibles sur : <http://aurorem.free.fr>

Denis (2003) présente les compétences du tuteur pédagogique de deux manières. D'une part, elle divise les compétences en trois catégories : des compétences pédagogiques et relationnelles, des compétences techniques ainsi que des compétences disciplinaires. Dans ce qui suit, nous nous attardons sur ces trois catégories :

i. des compétences pédagogiques et relationnelles :

Il est fondamental d'avoir les requises suivantes : une formation dans le domaine didactique et de posséder l'expérience adéquate avec le public cible sont essentielles (Denis, 2003 : 28 - 29). En plus de pouvoir faciliter l'apprentissage chez l'apprenant et de maintenir un rythme d'intervention adéquat, le tuteur pédagogique doit savoir animer et gérer les sous-groupes des enseignés.

ii. des compétences techniques :

Il faut que le tuteur sache naviguer à haut niveau la plateforme de formation afin d'être capable d'anticiper et de résoudre des problèmes techniques sans oublier des connaissances de base en informatique et la capacité à naviguer sur Internet lui permet une bonne manipulation de la plateforme de formation.

iii. des compétences disciplinaires :

Il est vital qu'un tuteur pédagogique soit organisé relatif à la préparation des cours, au suivi des apprenants et à la maîtrise du contenu. La capacité à anticiper des problèmes possibles au sujet du matériel pédagogique et de mettre à la disposition des apprenants les ressources adéquates pour les résoudre fait partie de la préparation des cours (Denis, 2003 : 29). A ce propos, Denis (2003) nous fournit un tableau qui lie les catégories de compétences établies ci-dessus aux fonctions tutorales à prendre en compte :

<b>Types d'interventions</b>	<b>Compétences associées</b>
Accueil, mise en route	Compétences pédagogiques, relationnelles, disciplinaires et techniques
Accompagnement technique	Compétences techniques
Accompagnement disciplinaire	Compétences disciplinaires
Accompagnement méthodologique	Compétences pédagogiques et relationnelles
Autorégulation et métacognition	Compétences pédagogiques, relationnelles et disciplinaires
Évaluation	Compétences pédagogiques et disciplinaires
Personne-ressource attirée	Compétences relationnelles et disciplinaires

Tableau : Compétences associées aux types d'interventions

Par la suite, Denis (2003) met l'accent sur le besoin de former le tuteur pédagogique surtout si quelques-unes des compétences indiquées ci-dessus lui manquent. Selon elle, cette formation peut se faire par quatre moyens : les cours en ligne, une formation en présentiel à partir d'un dispositif, un cahier de formation aussi bien qu'une formation ultime qui unit tous les éléments bénéfiques d'une formation en présentiel et à distance tout en encourageant le tuteur à contribuer à sa formation (Denis, 2003 : 30, 32).

En matière des cours en ligne, Denis (2003), stipule que « cette approche permet effectivement aux futurs tuteurs potentiels de vivre une expérience d'apprentissage à distance et de réfléchir aux diverses facettes de la fonction tutorale » (Denis, 2003 : 31). Bref, on dispense les cours uniquement en ligne et le tuteur n'est qu'un étudiant sous le contrôle d'un formateur qui organise et gère la formation.

Quant à la formation en présentiel à partir d'un dispositif, bien qu'on profite des cours en présentiel, on s'appuie davantage sur des activités de collaboration à distance pour former le tuteur inexpérimenté. Prenant les propres mots de Denis (2003), on vise « [...] notamment à faire émerger chez les futurs tuteurs leurs représentations de l'apprentissage collaboratif à distance et de leurs rôles d'accompagnateur dans un tel dispositif » (Denis, 2003 : 31).

En ce qui concerne le cahier de formation, Denis (2003) se réfère à un document publié par la Téléq (Télé-Université du Québec) où le tuteur suit une formation en autonomie à partir d'un manuel. Ce manuel enseigne au tuteur-étudiant comment développer l'autonomie chez un apprenant à distance et comment soutenir un apprenant afin qu'il soit autonome. Toute la formation se produit « à partir des activités basées sur la réponse à diverses questions et sur l'analyse de documents de référence » (Denis, 2003 : 31).

Enfin, pour décrire la dernière formation qui est à fois en présentiel et à distance, nous nous référons au schéma 4 (Denis, 2003 : 32 – 39) :

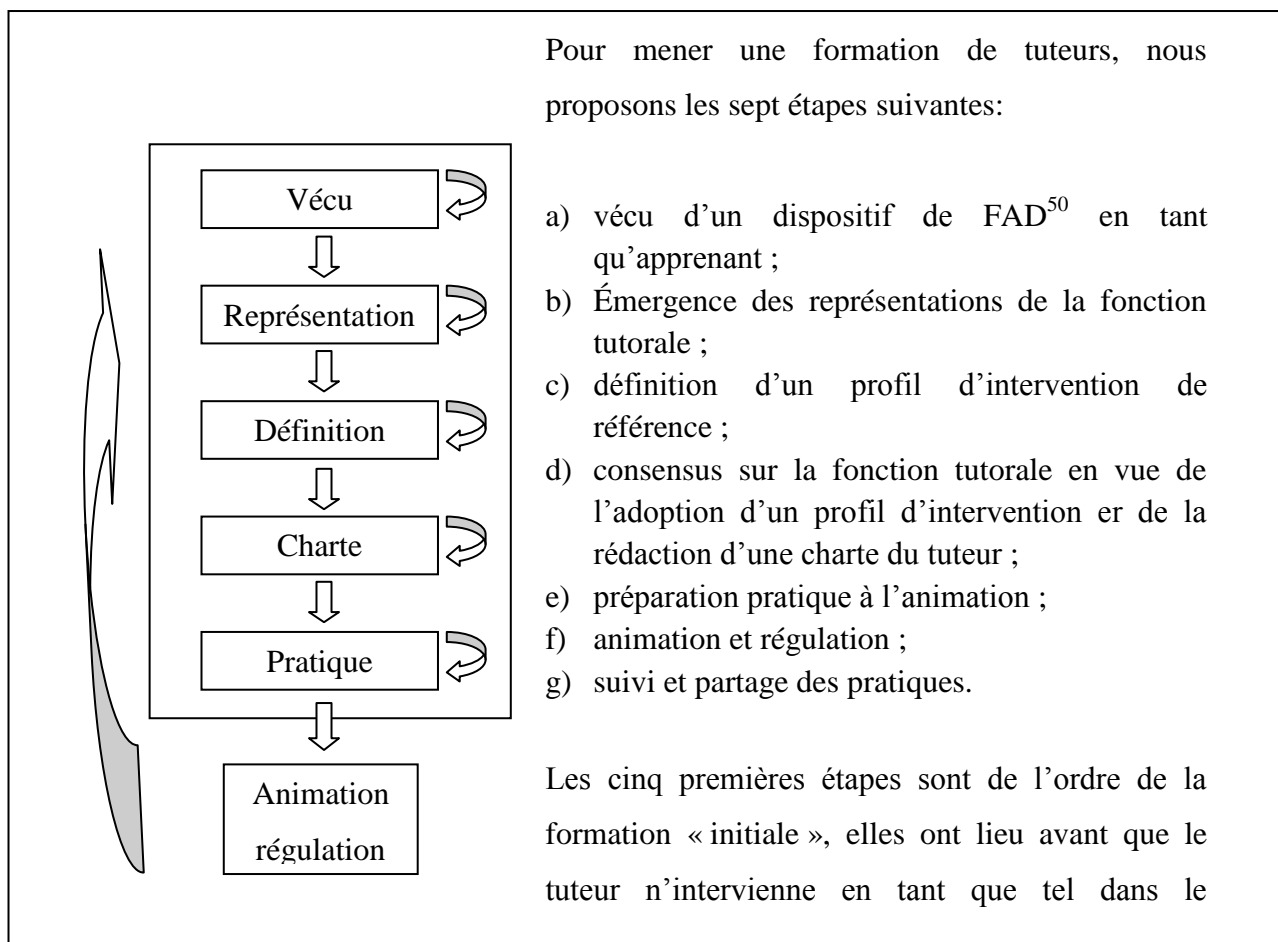


Schéma : Étapes de la formation des tuteurs selon Denis (2003)

Quant à la régulation des interventions du tuteur humain, il est préconisé de faire passer des grilles d'observation non seulement pour permettre au tuteur de s'auto-évaluer mais aussi pour analyser et régler le décalage entre les interventions anticipées et les interventions réelles. Ici :

« La grille d'observation énumère un ensemble de concepts, d'habiletés ou d'attitudes dont vous noterez la présence ou l'absence. Elle est destinée à servir de façon continue pour pouvoir aboutir à dresser un profil de l'élève et, finalement, à l'évaluer » (Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1993)<sup>50</sup>.

De plus, il est conseillé de faire une analyse des traces des documents comme les mails et les échanges sur le forum. Enfin, on doit tenir compte des évaluations des apprenants à la fin de la formation afin de maintenir une bonne qualité de formation et encourager une éthique professionnelle chez le tuteur humain (Denis, 2003 : 39 – 41).

<sup>50</sup> Détails disponibles sur : <http://www.sasked.gov.sk.ca>

En somme, nous avons mis en lumière le pôle du formateur en tant que tuteur humain en regardant les compétences requises, des formations éventuelles et plusieurs façons dont on peut réguler les interventions d'un tuteur humain. Dans la prochaine étape, nous allons examiner le pôle du savoir dans le triangle didactique.

### **2.3.3.3 Savoir : La notion de compétence**

Nous allons d'abord découvrir en quoi consistent les savoirs dans le cadre d'une formation des apprenants adultes. Par la suite, nous allons nous concentrer sur les activités tutorées pour démontrer comment les savoirs sont transmis à l'apprenant par le tuteur pédagogique.

Éclaircissons d'abord la notion des savoirs. Les savoirs sont « l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques » que l'apprenant vise à acquérir à la fin d'une formation et ils peuvent exister « [...] sous la forme d'ouvrages de référence, de documents, de textes oraux » (Glossaire de FIPFOD, 2001 : 18 ; Bernasconi et Surian, 2005 : 13). Dans la citation suivante, Lauzon (2000) explique en quoi consistent les connaissances théoriques et pratiques :

« Les connaissances théoriques réfèrent aux connaissances déclaratives, tandis que les connaissances pratiques réfèrent aux connaissances procédurales et conditionnelles reconnues selon la psychologie cognitive. Les connaissances déclaratives correspondent à la connaissance des faits, des notions, des théories [...] Les connaissances procédurales [...] correspondent à des façons de faire et à des séquences d'actions [...] Les connaissances contextuelles ou conditionnelles correspondent à la connaissance du "quand ?" [...] et "pourquoi ?" [...] » (Lauzon, 2000 : 35)<sup>51</sup>.

Étant donné que nous parlons de la formation des apprenants adultes, il n'est pas suffisant de simplement parler des savoirs, il nous faut mentionner aussi les savoir-faire et les savoir-être. Comme le confirment Depover et Marchand (2002),

« [L]orsqu'on s'adresse à des adultes désireux d'améliorer leurs capacités professionnelles, il est essentiel de prendre en compte non seulement les connaissances spécifiques dont ils disposent dans le domaine qui fera l'objet de l'apprentissage mais aussi un ensemble de savoir-faire et savoir-être plus diffus qui sont directement liés à la communauté de pratiques dont ils sont issus » (Depover et Marchand, 2002 : 31).

En fait, si nous parlons de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, cela évoque la notion de la compétence professionnelle ; une notion déjà explorée dans la section 2.2.1.2.

Maintenant, examinons de plus près la méthode de transmission de savoir dans une FOAD des apprenants adultes, ce qui est dans notre cas l'activité tutorée. En ce qui concerne la nature d'une

---

<sup>51</sup> Détails disponibles sur : <http://www.cvm.qc.ca>

activité tutorée, Dubourg *et al* (2004), nous disent qu'elle est « une activité d'encadrement et d'accompagnement fondée sur un suivi des apprenants par un tuteur humain [...] et (ou) par un tuteur artificiel, de type tuteur intelligent, au cours d'une activité d'apprentissage, dans le but de les accompagner tout au long de leur formation » (Dubourg, 2004 : 15)<sup>52</sup>. Relative à l'activité tutorée il faut prendre en compte son contenu, sa modalité, et sa temporalité.

En matière du **contenu d'une activité tutorée**, Dubourg *et al* (2004) mentionnent quatre facettes, à savoir « l'utilisation, la compréhension, la méthodologie et la motivation ». L'utilisation signifie la manière dont l'apprenant emploie des ressources pédagogiques aussi bien que les « [...] problèmes de navigation au sein du dispositif de la formation » (Dubourg *et al*, 2004 : 18). Quant à la compréhension par rapport le contenu d'une activité tutorée,

« [...] porte sur les savoirs du domaine d'apprentissage à acquérir et le contenu des diverses activités pédagogiques proposées [...] Mais le support à la compréhension, c'est aussi donner à l'apprenant une analyse du résultat de ses activités en ce qui a trait notamment à l'explication de ses erreurs » (Dubourg *et al*, 2004 : 18).

Pour expliquer la méthodologie et la motivation, Dubourg *et al* (2004) nous informent que :

« [L]a méthodologie concerne la façon dont l'apprenant peut ou doit s'organiser pour résoudre un problème donné, pour aborder la formation et pour travailler au fil des activités. Enfin, la motivation correspond à un aspect plutôt social du tutorat, où le tuteur doit veiller au maintien de la motivation des tutorés tout au long de la formation ». (Dubourg *et al*, 2004 : 18).

En référence à **la modalité d'un tutorat**, nous prenons en compte trois types de modalités : un tutorat réactif, un tutorat proactif et celui que Dubourg *et al*, (2004) désignent un tutorat contextuel. Pour mieux comprendre un tutorat réactif, Vetter (2009) nous fait remarquer que « le tuteur attend d'être sollicité par l'apprenant lorsque celui-ci a besoin d'une information complémentaire ou rencontre un problème » (Vetter, 2009)<sup>53</sup>. Du côté d'un tutorat proactif, il est :

« [U]n type d'accompagnement où le tuteur ne se contente pas de répondre aux sollicitations des apprenants [...] mais où un scénario d'intervention à l'initiative du tuteur est défini, et donc où ce dernier sollicite les apprenants » (Choplin *et al*, 2003 : 481)<sup>54</sup>.

Quant au tutorat contextuel, citons Dubourg *et al* (2004) qui nous expliquent que :

« [C]ette modalité fournit des indications ou repères aux apprenants au cours d'une session d'apprentissage. Ces repères permettent, par exemple, aux apprenants de mieux se situer dans une activité, par rapport à un groupe ou à l'activité même » (Dubourg, 2004 : 4).

---

<sup>52</sup> Détails disponibles sur : [www.profetic.org/revue](http://www.profetic.org/revue)

<sup>53</sup> Détails disponibles sur : <http://www.supportsfoad.com>

<sup>54</sup> Détails disponibles sur : <http://halshs.archives-ouvertes.fr>

Ensuite, par rapport à **la temporalité d'un tutorat**, Dubourg *et al* (2004) constatent qu'elle « caractérise le moment de l'intervention du tuteur et la persistance de l'information transmise au tuteur ». Aux dires de Dubourg *et al* (2004),

« [...] le moment de l'intervention caractérise la présence du tuteur ou non lors de la session. Cette intervention peut être une modalité synchrone (le tuteur intervient pendant que l'étudiant est en ligne) et une modalité asynchrone (l'étudiant n'est pas en ligne au moment où intervient le tuteur) » (Dubourg *et al*, 2004 : 18)<sup>55</sup>.

Au sujet des typologies de tutorats désignées par plusieurs sources comme étant des tâches, nous nous référons à trois sources : Célik (2010), Mangelot et Soubrié (2010) et Vetter (2009). Célik (2010) présente une typologie de tâches qui est composée de la fouille collective, du débat, de la discussion, de la prise de décision, de la résolution de problème, de la conception de ressources pédagogiques, et du jeu de rôle (Célik, 2010 : 116 -117).

Même si Mangelot et Soubrié (2010) en esquissent une typologie presque pareille, ils l'ont modifiée pour être pertinente à leur étude. Elle constitue la « présentation ou échange d'informations, expression ou échanges d'opinions, prise de décision, résolution de problèmes, création » (Mangelot et Soubrié, 2010 : 6)<sup>56</sup>.

Enfin, Vetter (2009) nous montre une typologie de tutorats selon le type d'intervention, à savoir le tutorat d'accueil, le tutorat d'accompagnement relationnel, le tutorat d'évaluation, le tutorat de gestion et le tutorat technologique (Vetter, 2009). La chercheuse n'approfondit pas le tutorat d'accueil et le tutorat d'évaluation car leur signification lui semble évidente.

Quant au tutorat d'accompagnement, il aide « les apprenants à développer des stratégies cognitives pour organiser le travail individuel en autonomie mais aussi en groupe sur projets » (Vetter, 2009).

En matière du tutorat d'accompagnement relationnel celui-ci, il est « destiné à motiver les apprenants et à combler la solitude de l'apprenant dans son parcours en autonomie pour prévenir et éviter l'abandon » (Vetter, 2009).

Quant au tutorat de gestion, il focalise sur la « gestion du groupe mais également interface entre les apprenants et l'institution éducative » (Vetter, 2009). Enfin, le tutorat technologique porte sur « l'assistance technique pour les problèmes rencontrés sur la plate-forme » (Vetter, 2009).

---

<sup>55</sup> Détails disponibles sur : <http://www.ritpu.org>

<sup>56</sup> Détails disponibles sur : <http://edutice.archives-ouvertes.fr>

En conclusion, afin de montrer où se place le tutorat en ligne dans le triangle pédagogique, nous avons d'abord démontré ce qu'est un savoir et exploré les activités tutorées comme la manière dont le tuteur pédagogique fait acquérir aux apprenants adultes les compétences professionnelles.

Ensuite, pour examiner la notion d'une activité tutorée, nous avons fourni une définition générale d'une activité tutorée tout en indiquant le contenu, la modalité, et la temporalité d'un tutorat. En dernier lieu, nous avons exposé trois typologies des tutorats parmi celles qui existent.

#### **2.3.3.4 Groupe : La communauté d'apprentissage virtuelle**

Exposons d'emblée une interprétation simple de l'idée de « groupe » et approfondissons les deux raisonnements selon lesquels le pôle « groupe » s'introduit dans le triangle didactique.

D'une part, nous constatons qu'un apprenant peut profiter de l'aspect sociocognitif en reprenant les théories de Vygotsky et de Piaget.

D'autre part, nous explorons la question d'apprentissage collectif. En dernière lieu nous nous proposons d'évoquer la notion de la communauté d'apprentissage et quelques bénéfices principaux d'une communauté d'apprentissage dans une FOAD.

Pour préciser le terme « groupe », nous reprenons la définition de Faerber (2002) : « [P]ar groupe, nous entendons un ensemble institué d'apprenants et d'enseignant(s) en interaction, partageant des objectifs communs » (Faerber, 2002 : 101). Afin de montrer la valeur de l'interaction pour construire le savoir chez l'apprenant, il se réfère aux théoriciens renommés dans le champ de la pédagogie – Piaget et Vygotsky.

Comme il le dit :

« Piaget ou Vygotsky font partie d'une même mouvance théorique selon laquelle l'apprenant construit le savoir par son activité propre et par l'interaction avec autrui. Ces concepts sont indissociables de la mise en œuvre de l'apprentissage en groupe. En effet, ce courant pédagogique met l'accent sur le fait que le développement cognitif naît, d'une part, de la résolution de problèmes, de processus de décentration, de déséquilibres cognitifs suivis de restructuration (apport de Piaget) et, d'autre part, de l'interaction sociale (apport de Vygotsky) et en particulier de la collaboration entre pairs » (Faerber, 2002 : 102).

Bernasconi et Surian (2005) parlent plutôt de l'apprentissage collectif que l'apprentissage en groupe. Pour préciser en quoi l'apprentissage collectif consiste, ils reprennent la définition d'Henri et Lundgren-Cayrol (2001) qui remarquent que l'apprentissage collectif est :

« [U]ne démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction des connaissances. Le formateur y joue un rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel » (Bernasconi et Surian, 2005 : 40).

Dejean et Mangenot (2006) distinguent quatre degrés d'apprentissage collectif : *la mutualisation, la discussion, la coopération* et *la collaboration*. Mangenot (2008) nous explique que dans *la mutualisation*, « [...] chaque apprenant donne son point de vue sur un sujet, lit ce que les autres ont produit, mais n'interagit pas vraiment avec ses pairs » (Mangenot, 2008 : 16)<sup>57</sup>. Bref, « les acteurs visent une production individuelle mais partagent des ressources » (Dejean et Mangenot, 2006 : 311).

Lors de *la discussion*, les échanges peuvent se produire en sous-groupes ou en grand groupe et « [...] les apprenants doivent tenir compte des arguments des autres et s'y référer dans leur production ; une discussion peut aboutir à une prise de décision » (Mangenot, 2008 : 16). Quant à *la coopération* et *la collaboration*, les apprenants travaillent en sous-groupes de trois ou quatre personnes dans le but de réaliser une production commune. Ce qui différencie la coopération de la collaboration est le fait que dans la coopération, les apprenants partagent les tâches parmi eux tandis que dans la collaboration, les apprenants « [...] négocient collectivement tous les aspects de la production » (Dejean et Mangenot, 2006 : 311 ; Mangenot, 2008 : 16).

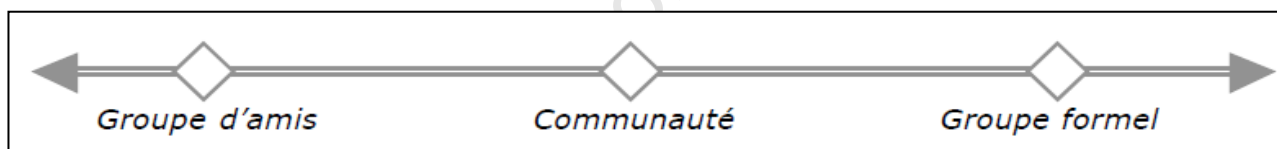


Schéma : Définition d'une communauté par comparaison à d'autres formes d'organisation sociale

Si Bernasconi et Surian (2005) arrivent à lier la notion de groupe à celle d'apprentissage collectif, Dillenbourg *et al* (2003) parviennent à faire un lien entre le concept de groupe et celui de communauté ; un rapport qui est illustré dans le schéma 5 (Dillenbourg *et al*, 2003 : 3)<sup>58</sup>.

Dans le schéma ci-dessus, les deux pôles extrêmes représentent respectivement le groupe d'amis et le groupe formel au milieu desquels se trouve le type 'communauté'. Si on regarde chaque aspect d'un groupe formel, à savoir qui compose le groupe, ses domaines d'expertise, le niveau de contenu, la mode de communication, et ainsi de suite, tout aspect est déjà prédéterminé tandis que c'est l'inverse pour le groupe d'amis. Il est évident que le type 'communauté recouvre certaines caractéristiques de chacun de ces extrêmes (Dillenbourg *et al*, 2003 : 3).

<sup>57</sup> Détails disponibles sur : <http://w3.u-grenoble3.fr>

<sup>58</sup> Détails disponibles sur : <http://tecfa.unige.ch>

Considérant l'apprentissage collectif à distance pourtant, il s'avère nécessaire de mentionner les communautés virtuelles (Qotb, 2008 : 284)<sup>59</sup>. Il y a bien sûr la question des communautés d'apprentissage, nous y reviendrons. Or, éclaircissons d'emblée les termes « communautés » et « communautés virtuelles ». Develotte et Mangenot (2004) dévoile que les communautés « [...] sont des réseaux de liens entre personnes qui apportent de la convivialité, de l'aide, de l'information, un sentiment d'appartenance et une identité sociale » (Develotte et Mangenot, 2004 : 311)<sup>60</sup>.

Pour décrire les communautés virtuelles, Rheingold (1995) nous précise que :

« Les communautés virtuelles sont des regroupements socioculturels qui émergent du réseau lorsqu'un nombre suffisant d'individus participent à ces discussions publiques pendant assez de temps en y mettant suffisamment de cœur pour que des réseaux de relations humaines se tissent au sein du cyberspace » (Rheingold, 1995 : 6).

Bien qu'il existe plusieurs formes de communautés virtuelles, il faut noter l'utilisation commune d'autres expressions pour se référer à des communautés éloignées. On parle, par exemple, de communautés délocalisées (Daele *et al*, 2003), de cybercommunautés (Flichy, 2001) ou communautés en ligne plutôt pour caractériser l'un de ces modes de communication que la nature de la communauté. Develotte et Mangenot (2004) nous expliquent que la prévalence de l'emploi de ces termes évite « [...] de laisser penser que ces communautés pourraient avoir un caractère moins réel qu'un regroupement en présence » (Develotte et Mangenot, 2004 : 312).

Ajoutons que la communauté virtuelle est un terme général qui regroupe en son sein divers types de communautés, par exemple, la communauté d'intérêt, la communauté de pratique et la communauté d'apprentissage (Caillier *et al*, 2003)<sup>61</sup>. Il convient maintenant d'expliquer en quoi consistent ces divers types de communautés.

Pour approfondir ce qu'est une communauté d'intérêt, nous nous référons à Henri et Pudelko (2006) qui disent qu' :

« Une communauté d'intérêt est un regroupement de personnes qui se rassemblent autour d'un sujet d'intérêt commun. Ses membres participent à la communauté en vue d'échanger des informations, d'obtenir des réponses à des questions ou à des problèmes personnels, de mieux comprendre un sujet, de partager des passions communes ou de jouer » (Henri et Pudelko, 2006: 112).

Un archétype d'une communauté d'intérêt peut être un groupe d'individus souffrant de la même maladie qui forme une communauté active en ligne pour « comprendre et interpréter leur expérience

---

<sup>59</sup> Détails disponibles sur : <http://tel.archives-ouvertes.fr>

<sup>60</sup> Détails disponibles sur: <http://w3.u-grenoble3.fr>

<sup>61</sup> Détails disponibles sur: <http://tecfa.unige.ch>

personnelle en la comparant aux expériences des autres membres » ainsi que pour rechercher « des solutions pratiques à leurs problèmes quotidiens » (Dillenbourg *et al*, 2003: 4)<sup>62</sup>.

Pour comprendre ce qu'est une communauté de pratique, citons Dillenbourg *et al* (2003) qui constatent qu' « [...] une communauté de pratique groupe des employés d'une même organisation ou de plusieurs organisations qui collaborent en dehors des cadres établis par leur organisation » (Dillenbourg *et al*, 2003: 4). A titre d'exemple, Charlier et Peraya (2003) parlent de la communauté professionnelle des enseignants qui mettent en commun leurs stratégies d'enseignement afin d'être amenés à « expliciter leurs pratiques quotidiennes et à apprendre de leurs collègues » (Charlier et Peraya, 2003 : 202).

Pour dévoiler ce qu'est une communauté d'apprentissage, citons Grégoire (1998) qui nous informe que cette dernière est :

« Un groupe d'élèves et au moins un éducateur ou une éducatrice qui, durant un certain temps et animés par une vision et une volonté communes, poursuivent la maîtrise de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes » (Grégoire, 1998)<sup>63</sup>.

Définissons maintenant en quoi consistent des communautés d'apprentissage virtuelles :

« Les communautés d'apprentissage virtuelles visent principalement à soutenir le développement de l'analyse critique et des habiletés de résolution des problèmes pédagogiques par la collaboration en ligne » (Lapointe *et al*, 2005 : 169).

Remarquons par la suite les particularités d'une communauté d'apprentissage virtuelle. En consultant la littérature, il devient évident que les chercheurs mettent l'accent sur l'existence d'une micro-culture dans toute communauté virtuelle caractérisée par des codes sociaux distinctifs, une éthique unique et parfois même un langage spécifique à la communauté d'apprentissage virtuelle.

Ce qui distingue une communauté d'apprentissage virtuelle d'autres types de communautés pourtant, c'est le fait que c'est l'enseignant qui crée la communauté, son existence est complètement dépendante sur des programmes scolaires, les membres de la communauté sont choisis par un tiers tel que l'enseignant ou bien une équipe pédagogique et que l'enseignant « [...] doit mettre en place des règles d'interaction, des dates limites et des outils d'évaluation, sans quoi les échanges n'ont pas forcément lieu ». En raison de toutes ses particularités, la communauté d'apprentissage virtuelle, voire l'environnement d'apprentissage a une qualité peu «réel» (Ciussi, 2009: 31<sup>64</sup>; Savard, 2010 : 104).

---

<sup>62</sup> Détails disponibles sur: <http://tecfa.unige.ch>

<sup>63</sup> Détails disponibles sur: <http://www.tact.fse.ulaval.ca>

<sup>64</sup> Détails disponibles sur: <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr>

Après avoir indiqué les caractéristiques d'une communauté d'apprentissage, il nous convient de signaler aussi les deux grands types de bénéfices accrus aux communautés d'apprentissage virtuelles: les bénéfices cognitifs qui sont liés, d'un côté, aux bénéfices d'utilité et de l'autre côté aux bénéfices de qualité de même que les bénéfices de valorisation sociale. Ben Yahia et Guiot (2010) nous expliquent en quoi consistent les bénéfices d'utilité, les bénéfices de qualité et les bénéfices de valorisation sociale comme suit:

« Les bénéfices d'utilité sont relatifs à l'entraide et au partage d'expériences avec les autres membres. Ils se réfèrent aussi à la résolution des problèmes et à l'échange d'astuces. Les bénéfices de qualité sont liés à la qualité de l'information retirée de la communauté (pertinente, efficace, pratique) et à la qualité des membres (experts, sérieux, serviables, présents [...]). Les bénéfices de valorisation sociale, quant à eux, sont relatifs à la notoriété du membre dans la communauté et aux différents privilèges obtenus de la part de l'entreprise (statuts reconnus, traitement préférentiel [...]) » (Ben Yahia et Guiot, 2010 :5)<sup>65</sup>.

S'il est essentiel de cerner les bénéfices principaux d'une communauté virtuelle, il est tout aussi important d'être conscient des conditions qui nuisent au fonctionnement adéquat d'une communauté d'apprentissage virtuelle. Fontainha et Gannon-Leary (2007) soulèvent la question de la confiance au sein de n'importe quelle communauté virtuelle.

Vu que les membres d'une communauté virtuelle ont un minimum d'interactions en face-à-face qui permettent de fusionner un groupe et de découvrir la vraie identité de chaque individu dans la communauté, on trouve que certains participants ont une tendance à être soupçonneux de la communauté virtuelle, préférant plutôt travailler en autonomie qu'interagir avec les autres.

Un autre obstacle est relatif à l'usage des TIC dans une communauté virtuelle. Puisque Savard (2010) nous informe que l'accès aux technologies et à la connaissance de leur fonctionnement font partie des conditions vitales à la participation aux communautés virtuelles, la question de la fracture numérique se présente ici – une question que nous avons déjà abordée lorsque nous traitons des défis d'une FOAD (Savard, 2010 : 104).

Toutefois, nous focalisons ici sur le fait que lorsque les membres d'une communauté virtuelle emploient les TIC pour communiquer, ils manquent des indices non verbaux et n'ont pas la richesse des interactions présentiels ; un aspect qui peut mener à des malentendus concernant les messages communiqués via les TIC (Fontainha et Gannon-Leary, 2007 : 5 ; Marcotte, 2001: 39).

Les malentendus relatifs aux messages communiqués via les TIC ne sont pas uniquement le résultat d'absence d'indices non verbaux chez les TIC ; en fait, Carr *et al* (2009) soulignent qu'il se peut que

---

<sup>65</sup> Détails disponibles sur: <http://basepub.dauphine.fr>

des malentendus des messages puissent se produire à cause de la diversité culturelle d'une communauté virtuelle. Ces malentendus peuvent aboutir aux disputes qui peuvent devenir des conflits.

Plutôt qu'éviter complètement des conflits Carr *et al* (2009) encourage la mise en œuvre d'un modèle de communication élaboré par Dr. Rosenberg appelé la communication non violente (CNV)<sup>66</sup>. Selon ce modèle de communication, il existe deux moyens de penser, celui du chacal et celui de la girafe. Le chacal dont la langue, originaire de la tête se situe au niveau du jugement, catégorise les comportements des personnes suivant une échelle de bien et de mal tandis que la girafe dont la langue provient du cœur, parle d'un point de vue empathique, compatissant, coopératif, harmonieux et respectueux (Carr *et al*, 2009 : 96).

A titre d'exemple, pour formuler une demande, le modèle de la CNV encourage la langue de la girafe qui suit les étapes suivantes :

1. Observer objectivement la situation (en ignorant les jugements)
2. Identifier les sentiments que suscite la situation (en les distinguant de nos interprétations et de nos jugements).
3. Identifier des besoins associés à ces sentiments (désirs profonds, motivations, etc.).
4. Formuler une demande en vue de satisfaire ces besoins (présentée de manière positive, tangible et réalisable).

Si Carr *et al* (2009) proposent la solution modèle de la CNV pour résoudre des soucis de communication, d'autres chercheurs suggèrent d'autres stratégies. Vu que le développement d'une communauté virtuelle dépend de la communication efficace de ses membres, Fontainha et Gannon-Leary (2007) proposent l'organisation de réunions présentiels pour surmonter les difficultés énumérées ci-dessus car la communication en présentiel est plus efficace et riche en termes d'indices non verbaux (Fontainha et Gannon-Leary, 2007 : 5)<sup>67</sup>.

Afin de mieux fusionner les membres d'une communauté virtuelle et d'y empêcher l'individualisme, on doit encourager des rapports constants entre les usagers tout en nommant un leader – qui doit être toujours présent – au sein du groupe pour permettre l'émergence d'un sentiment d'appartenance, qui permet en plus de rompre l'isolement chez l'apprenant (Marcotte, 2001 : 41 ; Develotte et Mangenot, 2004 : 313).

---

<sup>66</sup> Pour en savoir plus, voir l'article, *Compassionate Communication* sur le site web officiel du CNV : <http://www.nwcompass.org>

<sup>67</sup> Détails disponibles sur: <http://www.elearningeuropa.info>

En somme, nous avons expliqué qu'il importe d'ajouter le pôle « groupe » au triangle pédagogique en raison de son atout sociocognitif. Ensuite, nous avons découvert le lien entre la notion de groupe et celle d'apprentissage collectif ainsi que celle de communauté.

Nous avons aussi précisé qu'il est inutile de parler d'apprentissage collectif à distance sans aussi discuter des communautés d'apprentissage virtuelles. A ce sujet, nous avons présenté les caractéristiques d'une communauté d'apprentissage virtuelle, ses principaux bénéfices, ses défis clés ainsi des solutions possibles.

Il est vital de noter que Faerber (2002) nous signale un autre bénéfice du pôle « groupe » lié à la FAD que nous percevons comme un avantage de l'environnement virtuel plutôt que de « groupe ». Il nous dit que « l'instauration de groupes est facilitée par le caractère virtuel de l'environnement d'apprentissage » (Faerber, 2002 : 105). Il nous semble donc nécessaire de fouiller l'aspect du contexte de médiation duquel l'environnement virtuel appartient.

### 2.3.3 Le contexte de médiation

Dans la présente sous-section nous nous proposons de développer la notion de contexte de médiation – qui est un nouvel ajout au triangle didactique initial – en disséquant la définition donnée par Faerber (2002). Pour commencer, rappelons les dires de Faerber (2002) : le contexte de médiation soit en présentiel soit à distance « [...] correspond à un environnement respectivement matériel ou virtuel. Cet environnement est doté d'outils qui soutiennent l'interaction entre les acteurs ou l'interactivité avec des contenus cognitifs » (Faerber, 2002 : 105).

Bernasconi et Surian (2005) nous donnent quelques exemples de ces outils : « des outils de communication (chat, forum), des collecticiels, des plateformes collaboratives [...] » (Bernasconi et Surian, 2005 : 17). Si nous décortiquons cette explication-ci, plusieurs termes ambigus se présentent tels que **interaction**, **interactivité**, **outils de communication**, **collecticiels** ainsi que **plateformes collaboratives**. Afin de mieux comprendre en quoi consiste un contexte de médiation, il nous semble important de commenter brièvement sur ces notions.

Commençons par distinguer les termes **interaction** et **interactivité**. Si on en analyse ses emplois récents, plusieurs ambiguïtés se présentent, à cause surtout du fait qu'un seul adjectif, *interactif*, « correspond aux deux substantifs : interaction et interactivité » (Cuq, 2003 : 135 ; Bouchard et Mangenot, 2001 : 11). Selon Bouchard et Mangenot (2001), une solution possible :

« [...] consisterait à réserver le terme d'interactivité aux rapports homme/machine et celui d'interaction aux rapports humains, en comprenant bien sûr dans le second terme les rapports humains médiés par un système technologique » (Bouchard et Mangenot, 2001 : 13).

Cette notion est justifiée en jetant un regard sur la définition d'*interactivité* selon le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* : à l'origine, « ce mot renvoie à l'idée d'échange entre usager et média. Cette acception s'est désormais élargie à la « communication » entre l'utilisateur et l'ordinateur » (Cuq, 2003 : 135 – 136).

Ensuite, explorons en quoi consistent des plateformes collaboratives car on peut trouver tout type d'outil mentionné dans la définition et plus encore, à savoir *les outils d'information, les outils de communication, les outils de collaboration/les collectifs* ainsi que *les outils spécifiques* (Nguyen, 2009 : 9)<sup>68</sup>. Selon Nguyen (2009) :

« Une plate-forme de travail collaboratif est un espace de travail virtuel permettant aux utilisateurs d'exécuter des tâches en collaboration. Elle peut être un logiciel particulier ou elle intègre des outils informatiques, logiciels, des méthodes de travail en groupe pour améliorer la communication, la production, la coordination » (Nguyen, 2009 : 8).

Il ne convient pas de simplement mentionner la typologie d'outils existants sans évoquer ce en quoi consiste chaque type d'outil. Ainsi, les *outils d'information* sont ceux où l'utilisateur ne peut recevoir que des informations et où l'interaction est de type personne-contenu. Quelques exemples sont les documents électroniques, le moteur de recherche et la base de données (Nguyen, 2009 : 9).

Quant aux *outils de communication* dans une plateforme collaborative, les dialogues se produisent grâce à eux puisqu'ils permettent à ses participants de collaborer et d'échanger d'informations en enlevant les barrières temporelles et géographiques. Ces outils de communication se catégorisent entre les outils de communication synchrones et les outils de communication asynchrones.

D'une part, les outils de communication synchrones permettent aux internautes éloignés de communiquer en temps réel mais s'ils vont dialoguer ensemble, ils ont besoin d'une connexion simultanée. Des exemples plus connus de ce type d'outil sont le 'chat' la vidéoconférence et l'audioconférence.

---

<sup>68</sup> Détails disponibles sur: <http://www2.ifi.auf.org>

D'autre part, les outils de communication asynchrones permettent aux internautes d'envoyer et de se servir d'informations aux moments différents. Les meilleurs exemples de ce genre d'outil sont le mail, les forums de discussion et les listes de diffusion. Dans ce cas, les participants ne doivent pas être connectés simultanément afin de pouvoir communiquer parce que les informations sont stockées dans des serveurs pour être récupérées à n'importe quel moment par les partis intéressés (Zairi, 2008 : 392)<sup>69</sup>.

En matière d'*outils de collaboration*, on retrouve plusieurs synonymes de ce terme, à savoir, les collecticiels (en anglais le Groupware), les logiciels de groupe ou bien les synergiciels ; dans la littérature, on emploie ces termes de façon interchangeable (Ghajar, 2008 : 49)<sup>70</sup>. Selon Frayret *et al* (2003) qui citent Johansen (1988), les outils collaboratifs sont des « [...] aides logicielles spécialement conçues pour l'utilisation des groupes collaboratifs » (Frayret *et al*, 2003: 49)<sup>71</sup>.

Pour qu'un outil collaboratif soit complet, Frayret (2003) *et al* font référence à Pendergast et Hayne (1999) qui disent qu'un collecticiel doit permettre à son utilisateur non seulement de collaborer mais aussi de communiquer, de coordonner (par exemple, en déléguant les tâches et en fournissant des avertissements de séquence) et d'avoir contrôle, par exemple, pour la gestion des conflits (Frayret *et al*, 2003: 50).

En plus de se référer à Pendergast et Hayne (1999), Frayret *et al* prennent en compte les propositions de Schmidt et Rodden (1996) sur les fonctions d'un collecticiel. Selon eux, il doit,

- soutenir des interactions informelles,
- soutenir le partage et l'échange d'information
- soutenir la prise de décision collective
- soutenir la coordination et les protocoles de contrôle et
- soutenir la gestion des répertoires partagés ((Frayret *et al*, 2003: 50 – 51).

Le tableau 2 ci-dessous présente une liste non-exhaustive des outils de base de collectiels tirée de Frayret *et al* (2003) et « proposée par Bafoutsous et Mentzas (2002) suite à une étude de 47 solutions commerciales » (Frayret *et al*, 2003 : 52).

---

<sup>69</sup> Détails disponibles sur: <http://isdsm.univ-tln.fr>

<sup>70</sup> Détails disponibles sur: <http://artur.univ-fcomte.fr>

<sup>71</sup> Détails disponibles sur: [http://www.forac.ulaval.ca/fileadmin/docs/Publications/Collaboration\\_Outils.pdf](http://www.forac.ulaval.ca/fileadmin/docs/Publications/Collaboration_Outils.pdf)

<b>Outils de base</b>	<b>Description</b>	<b>Exemples/Commentaires</b>
<b>Babillard électronique</b>	Interface où laissés (asynchrone) des messages à l'attention d'autres utilisateurs a priori inconnus [s]. La réponse ne se fait pas dans la même interface.	Petites annonces [...auxquelles...] on répond par courriel.
<b>Forum de discussion</b>	Similaire au babillard, mais la réponse se fait sur la même interface, affichant ainsi la réponse à tous les utilisateurs (contrôle ou non)	Forum de service à la clientèle
<b>Courriel</b>	Échange principalement de textes d'un utilisateur vers un ou plusieurs utilisateurs (sélectionnés)	L'outil de base le plus fréquemment utilisé
<b>Notification par courriel</b>	Message envoyé automatiquement par une application logicielle vers un ou plusieurs utilisateurs suite à un événement particulier	Notification de consultation de documents
<b>Messages instantanés en ligne</b>	Avertissement émis à un utilisateur en ligne lui indiquant un événement, une opération, etc.	MSN ou Yahoo Messenger envoyant un message indiquant la mise en ligne d'utilisateur
<b>Discussion en ligne</b>	Discussion [...écrite...] en temps réel impliquant deux ou plusieurs utilisateurs ; Pas de contrôle sur le sujet et les échanges de la part du système	Communément appelé chat ou clavardage
<b>Tableau partagé</b>	Zone partagée d'écran [...où...] chaque utilisateur peut dessiner, afficher des images, écrire du texte, être vu ; souvent, les pointeurs sont personnalisés	Utilisé en graphisme conjoint, conception collaborative
<b>Vidéoconférence</b>	Usage du multimédia pour accroître, améliorer la présence humaine dans les rencontres virtuelles	Utilisé pour des rencontres virtuelles, des présentations, des démonstrations
<b>Votes/Enquêtes</b>	Compilation de vote (binaire ou à choix multiple) à distance et présentation des résultats	Questionnaire en ligne de satisfaction des clients
<b>Minutage</b>	Outil qui permet la prise en note du temps lors de rencontre virtuelle en vidéoconférence ou en session de discussion électronique ; il est ensuite possible de revoir les commentaires liés à une action particulière durant la rencontre virtuelle	Voir Bafoutsous et Mentzas (2002)
<b>Partage de documents</b>	Envoyer ou recevoir des fichiers, stocker les fichiers en mode local, synchrone ou non	Outil largement utilisé
<b>Gestion des documents</b>	Partage de document sur serveur avec gestion des accès, parfois des versions et de l'exclusivité d'utilisation	Outil courant
<b>Planificateur de réunion</b>	Agent utilisant les agendas partagés pour proposer des dates de rendez-vous en tenant compte des contraintes de disponibilité des personnes et des lieux de rencontre	Souvent disponible en mode manuel, mais encore rarement automatisé

Tableau : Outils de base de collecticiels selon Frayret et al (2003)

Un autre outil collaboratif archétype omis du tableau ci-dessus qui se trouve dans un environnement virtuel est le Wiki.

On utilise un quelconque Wiki pour favoriser la collaboration en ligne car c'est ce qu'il convient d'appeler un logiciel social – « un type de logiciel qui facilite le travail collaboratif pour des groupes de personnes dans un environnement virtuel ».

Un logiciel social permet aux personnes dans un environnement Web de collaborer « [...] en créant, organisant, et maintenant un site Web dont les pages sont automatiquement générées et liées» (Tourné, 2010 : 2)<sup>72</sup>.

De cette manière, il « permet à n'importe quel utilisateur autorisé d'éditer du contenu et d'ajouter de nouvelles pages, sans autre outil qu'un navigateur HTML » (Tourné, 2010 : 2).

Enfin, *les outils spécifiques* sont construits pour être pertinents et utiles dans une plateforme particulière dans un domaine donné. A titre d'exemple, dans le domaine de modélisation et simulation, leurs outils spécifiques permettent aux utilisateurs d'installer et d'exécuter les simulations (Nguyen, 2009 : 9).

En somme, nous venons d'approfondir la notion de contexte de médiation en analysant la différence entre les notions d'interaction et d'interactivité.

Par la suite, nous avons considéré divers aspects d'une plateforme collaborative, à savoir, sa définition et sa typologie d'outils qui comprennent les outils d'information, les outils de communication, les outils collaboratifs et les outils spécifiques.

Il nous convient maintenant d'analyser les six processus du tétraèdre pédagogique. A savoir, pour bien caractériser un environnement virtuel, Faerber (2002) a introduit trois nouveaux processus pour compléter les trois processus du triangle didactique de Houssaye (1993).

---

<sup>72</sup> Détails disponibles sur: <http://isd.m.univ-tln.fr>

### 2.3.4 Les six processus du tétraèdre pédagogique

Avant d'explorer les nouveaux processus liés au pôle « groupe » – faciliter, participer et partager – nous allons reprendre les processus initialement proposés par Houssaye (1993) dans le triangle pédagogique, à savoir les processus 'enseigner', 'former' et 'apprendre'.

#### 2.3.2.1 Le processus 'enseigner'

Pour récapituler, pendant qu'une interaction se produit dans une situation pédagogique en présentiel, deux pôles parmi les trois constituent les sujets de cette interaction-ci tandis que le troisième sujet fait le mort (Houssaye, 1993 : 15).

Pendant le processus 'enseigner' donc, ce sont les pôles 'savoir' et 'formateur' qui sont impliqués et c'est le pôle 'apprenant' qui fait le mort. Pour étayer ceci, citons Houssaye (1993) qui dit que « le processus 'enseigner' est fondé sur la relation privilégiée entre le professeur et le savoir et l'attribution aux élèves de la place du mort » (Houssaye, 1993 : 15).

D'ailleurs, le processus 'enseigner' se répartit entre la conception, la scénarisation et l'évaluation post action – un concept que nous avons déjà défini. Lors de la conception, le formateur met à disposition des informations et organise des situations d'apprentissage.

Lors de la scénarisation, les informations se transforment en connaissances et en savoirs et le formateur en tant que scénariste anticipe les stratégies d'apprentissage de l'apprenant absent. Il y a sans doute la notion de « stratégies d'apprentissage » à définir ici – nous y reviendrons quand nous dévoilerons le processus 'apprendre'.

A part cela, le CUEEP<sup>73</sup> de Lille (2007) dit que le scénariste doit se construire une représentation de ce que sera l'apprenant en formation « pour concevoir les supports pédagogiques, anticiper les actions, interactions et réactions des apprenants potentiels » (CUEEP de Lille, 2007)<sup>74</sup>.

En évoquant la notion de scénarisation, il semble logique d'analyser le concept du scénario pédagogique. Commençons par expliquer ce qu'est un scénario pour avoir une idée plus claire d'en quoi consiste le scénario pédagogique.

---

<sup>73</sup> Le Centre Université-Économie d'Éducation Permanente

<sup>74</sup> Détails disponibles sur : <http://cueep.univ-lille1.fr>

Selon Schneider (2005), « un scénario est une séquence de phases d'activités parmi lesquelles les participants font des tâches et jouent des rôles » (Schneider, 2005 : 33)<sup>75</sup>. Puis, Pernin (2003) se penche sur cette définition lorsqu'il dit qu'un scénario pédagogique est une :

« Description du déroulement (prévu ou constaté) d'une situation d'apprentissage en termes de rôles, d'activités et d'environnement nécessaire à sa mise en œuvre, mais aussi en termes de connaissances manipulées » (Pernin, 2003 : 43).

Gardant à l'esprit la définition d'un scénario, Brassard et Daele (2003) distinguent un dispositif de scénario pédagogique. Ils précisent qu'un « dispositif met à la disposition du scénario des moyens logistiques et des ressources (techniques, humaines, etc.) pour être mis en œuvre » tandis qu'un « scénario pédagogique apparaît comme un processus systématique permettant d'assurer une certaine qualité de l'enseignement en tenant compte de divers facteurs agissant sur l'apprentissage » (Brassard et Daele, 2003 : 438 -439).

Afin d'assurer cette qualité, il est nécessaire de fixer les « [...] objectifs, une planification des activités d'apprentissage, un horaire, une description des tâches des étudiants, des modalités d'évaluation qui sont définis, agencés et organisés au cours d'un processus de design » (Daele *et al*, 2002 : 5 – 6)<sup>76</sup>.

En résumé, nous avons vu que lors du processus 'enseigner' le rapport enseignant-savoir prédomine tandis que l'apprenant fait le mort. Nous avons noté que le processus 'enseigner' concerne à la fois la conception et la scénarisation.

Vu que nous avons parlé de la scénarisation, il nous a semblé pertinent d'examiner ce qu'est un scénario pédagogique. Pour ce faire, nous nous sommes référées à deux sources pour présenter une description complète d'un scénario pédagogique.

D'abord, nous avons établi qu'un scénario pédagogique est un processus systématique mis en place afin d'assurer la qualité de l'enseignement. En dernier lieu, nous avons établi les critères qui assurent cette qualité, à savoir, le rôle des acteurs, les activités et l'environnement d'apprentissage d'une FOAD.

Tournons maintenant notre attention au processus 'former'.

---

<sup>75</sup> Détails disponibles sur : <http://tecfa.unige.ch>

<sup>76</sup> Détails disponibles sur : <http://tecfa.unige.ch>

### **2.3.2.2 Le processus ‘former’**

Pour citer Houssaye (1993), « le processus ‘former’ est fondé sur la relation privilégiée entre le professeur et les élèves et l’attribution au savoir de la place du mort » (Houssaye, 1993 : 15). Bernasconi et Surian (2005) approfondissent le processus ‘former’ en précisant qu’il « se situe dans une dynamique qui est contraire au processus ‘enseigner’ » et qui met en lien l’apprenant et l’enseignant tandis que le savoir fait le mort (Bernasconi et Surian, 2005 : 10).

Dans ce processus on focalise sur le travail en groupe ou bien la collaboration dans une communauté d’apprenants pour leur faire acquérir des connaissances et développer leurs compétences. Comme le soulignent Bernasconi et Surian (2005) :

« Si dans ce processus on parle du travail de groupe, on ne fait pas référence au savoir à transmettre : on s’intéresse au mode de vie et [...aux...] individus constituant la collectivité. Ici le vivre ensemble prime sur l’acquisition des connaissances » (Bernasconi et Surian, 2005 : 11).

Par ailleurs, le savoir « est construit par les apprenants au moyen des activités de recherche » et on fait « une élaboration collective du savoir à acquérir par les apprenants eux-mêmes ». On attribue le rôle de gérant du groupe au formateur (Bernasconi et Surian, 2005 : 11).

Pour reprendre l’essentiel de cette sous-section, nous avons déterminé que le processus ‘former’ favorise la relation formateur-apprenant alors que le savoir fait le mort. Nous avons aussi souligné l’intérêt de l’apprentissage en groupe lors de n’importe quelle formation.

Procédons maintenant au processus ‘apprendre’.

### **2.3.2.3 Le processus ‘apprendre’**

D’abord, le processus ‘apprendre’ privilégie l’axe apprenant-savoir et attribue au formateur la place du mort (Houssaye, 1993 : 15). En parlant du processus ‘apprendre’ Houssaye (1992) décrit la relation entre l’apprenant et le savoir. Ici on donne la priorité aux « [...] intérêts de l’apprenant, [...] ses rythmes d’apprentissage [...] ses besoins et ses attentes sont entendus [...] » ; tout sous le contrôle du formateur.

En outre, on permet à l’apprenant d’être responsable de son propre apprentissage ce qui autonomise l’apprenant. Comme Bernasconi et Surian (2005) affirment, « on passe du processus ‘enseigner’ au processus ‘apprendre’ par l’exercice de travail autonome, l’expérience personnelle et l’exploitation des ressources diverses, parmi lesquelles se trouve également le formateur ». L’apprenant profite non seulement du formateur mais aussi du groupe pour mieux maîtriser le savoir (Bernasconi et Surian, 2005 : 12 ; Houssaye, 1992 : 47).

Deuxièmement, concernant la différence entre le processus 'former' et 'apprendre', Bernasconi et Surian (2005) nous expliquent que :

« Dans le processus 'former', l'intention pédagogique sous-jacente reste la production de savoir, même si l'on s'attache au vivre ensemble à l'intérieur de la communauté. Dans le processus 'apprendre', le formateur ne peut pas faire l'économie au sein du groupe d'un réel travail sur l'écoute de l'autre et l'échange de parole, bien que son action soit centrée sur le travail indépendant » (Bernasconi et Surian, 2005 : 13).

En troisième lieu, le processus 'apprendre' peut se produire sans que le formateur et l'apprenant soient présents au même temps, à savoir dans le cas d'autoformation. A la base, l'autoformation est « la formation de soi par soi » (Eduscol, 2011)<sup>77</sup>.

Selon Eduscol (2011) qui expose Carré (2001) expose cinq types d'autoformation possibles sur lesquels nous allons nous attarder: l'autoformation intégrale, l'autoformation existentielle, l'autoformation éducative, l'autoformation sociale et l'autoformation cognitive (Eduscol).

1. Autoformation intégrale, ou autodidaxie : Lors de l'autoformation intégrale toutes formes d'apprentissage sont réalisées par les apprenants eux-mêmes en dehors du champ éducatif.
2. Autoformation existentielle : Dans cette formation, il s'agit de la « formation de soi par soi [...] et appropriation par le vivant de son pouvoir de formation » (Eduscol, 2011)<sup>78</sup>.
3. Autoformation éducative : Pour expliquer ce qu'est l'autoformation éducative citons Eduscol (2011) qui précise que l'autoformation est « l'ensemble des pratiques pédagogiques visant à développer et faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives » (Eduscol, 2011).
4. Autoformation sociale : Dans ce genre d'autoformation les formes d'apprentissages sont accomplies par les apprenants en dehors du champ éducatif, « dans et par la participation à des groupes sociaux et en bénéficiant de formes de médiation diverses » (Eduscol, 2011).
5. Autoformation cognitive : Pour citer Eduscol (2011) c'est la « réunion de différentes conceptions des mécanismes psychologiques mis en jeu dans l'apprentissage autonome (autodirection dans l'apprentissage, apprendre à apprendre) » (Eduscol, 2011).

---

<sup>77</sup> Détails disponibles sur: <http://eduscol.education.fr>

<sup>78</sup> Détails disponibles sur: <http://eduscol.education.fr>

Finalement, considérons les stratégies d'apprentissage existants – une notion qui se présente dans la littérature en recherchant les styles d'apprentissage. Pour cibler la valeur de ces deux notions, référons-nous à le Roux (2010) qui dit le suivant : « La recherche sur les stratégies et les styles d'apprentissage s'inscrit dans un mouvement de centration sur l'apprenant » (le Roux, 2010).

Quant à la définition des stratégies d'apprentissage, selon le Roux (2010) qui cite Cyr (1998), les stratégies d'apprentissage sont « un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible » (le Roux, 2010). Ensuite, concernant les styles d'apprentissage le Roux (2010) identifie la classification de Cuq (2006) : « l'actif, le réfléchi, le théoricien et le pragmatique » (le Roux, 2010).

Pour résumer, afin de bien exposer le processus 'apprendre' nous avons commencé avec la définition de Houssaye (1993) qui explique que lors de ce processus, c'est le lien apprenant-savoir qui prédomine alors que le pôle « enseignant » qui fait le mort. Après avoir distingué les processus 'apprendre' et 'former', nous avons présenté les cinq genres d'autoformation. Avant de terminer en parlant des styles d'apprentissages, nous nous sommes penchée sur la notion de stratégies d'apprentissage.

Explorons maintenant les nouveaux ajouts au triangle didactique en considérant d'abord le processus 'faciliter'.

#### **2.3.2.4 Le processus 'faciliter'**

Pour citer le site web du CNRTL<sup>79</sup>, le terme 'faciliter' signifie « rendre facile ou plus facile » (CNRTL, 2011)<sup>80</sup>. Puis, dans le processus groupe-apprenant qui constitue le processus 'faciliter', Bernasconi et Surian (2005) soulignent trois aspects importants pour que le formateur soit capable de vraiment faciliter l'apprentissage au sein du groupe.

Dans un premier temps, le formateur encourage les interactions groupe-apprenant et groupe-formateur tout en faisant émerger les qualités positives des individus du groupe. Dans un deuxième temps, lié aux interactions, le tuteur s'approprie le rôle de modérateur des interactions qui se produisent dans l'environnement d'apprentissage. Enfin, le formateur assure que les objectifs de la formation sont atteints (Bernasconi et Surian, 2005 : 15 - 16).

Examinons maintenant le processus 'participer'.

---

<sup>79</sup> Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

<sup>80</sup> Détails disponibles sur: <http://www.cnrtl.fr/definition/faciliter>

### **2.3.2.5 Le processus ‘participer’**

Dans un premier temps, pour donner une indication de la définition de ce processus, nous allons fournir celle qui est donnée par Faerber (2002) :

« Il correspond à l’ensemble des rapports qu’entretient l’apprenant avec le groupe et réciproquement. Il englobe à la fois la communication, la coordination dans l’équipe ainsi que l’interdépendance entre ses membres » (Faerber, 2002 : 108).

Ensuite, Boughzala et Ermine (2004) nous indiquent les trois niveaux de participation selon Wenger :

« Wenger définit trois niveaux de participation dans une communauté. Au premier niveau, nous trouvons un noyau dur qui représente généralement 10 à 15% des membres d’une communauté ; au second niveau, il y a le groupe de membres actifs qui représente 15 à 20% d’une communauté. Une large portion des membres est enfin à la périphérie de la communauté. En dehors des trois niveaux de participation, il y a tous ceux qui entourent la communauté, qui n’en sont pas membres mais qui montrent un intérêt réel envers elle » (Boughzala et Ermine, 2004 : 17).

Étudions finalement le processus ‘partager’.

### **2.3.2.6 Le processus ‘partager’**

Il nous convient maintenant de focaliser sur le processus groupe-savoir. Comme le soulignent Bernasconi et Surian (2005), « nous sommes dans l’apprentissage mutuel : chacun des membres se constitue un savoir sur la base des connaissances construites au sein même de la communauté » (Bernasconi et Surian, 2005 : 17).

En somme, dans cette section, nous avons parlé des six processus du tétraèdre pédagogique : ‘enseigner’, ‘apprendre’, ‘former’, ‘faciliter’, ‘participer’ et ‘partager’.

## **2.4 Conclusion**

Dans ce chapitre-ci nous avons exposé l’évolution de la FOAD en l’associant avec le timbre poste, les médias de masse, l’informatique, Internet et les plateformes de formation. Après, nous avons démontré en quoi consiste une FOAD en nous penchant sur la définition donnée par le DGEFP, en disséquant les mots « ouverte » et « à distance » et en situant la FOAD dans le scénario quasi inexistant selon la typologie COMPETICE.

Par la suite, nous avons exposé les atouts et les inconvénients d’une FOAD du point de vue de l’institution, de l’enseignant et de l’apprenant. Par la suite, nous avons présenté les six étapes qui font partie d’une ingénierie de la formation, à savoir : l’analyse des besoins, l’élaboration des référentiels

professionnels, la réalisation des plans de formation, l'évaluation de dispositifs de formation ainsi que l'assurance de qualité en formation.

Avant de conclure, nous avons réfléchi au triangle didactique de Houssaye (1993) et présenté deux modifications à son organisation. D'une part, nous avons montré que Faerber (2003) a ajouté le pôle de groupe qui a introduit trois processus en plus de ceux d'enseigner, d'apprendre et de former : ceux de faciliter, de partager et de participer. D'autre part, Faerber (2003) a dévoilé le contexte de médiation pour mieux exposer l'environnement virtuel qui se présente dans une FOAD.

Pour récapituler, on a pour objectif de mettre une activité tutorée en ligne en fonction d'une séquence pédagogique d'une FOAD. Dans le prochain chapitre, nous examinerons l'aspect pratique de l'étude ou bien l'ingénierie de la formation du tuteur pédagogique ; une étape qui nous aidera à proposer un guide de formation adéquat pour le tuteur du MA TFFL en ligne à l'Université du Cap.

University of Cape Town

### **3. DETERMINATION DES BESOINS DE FORMATION**

Ce chapitre portera sur la réalisation de l'analyse des besoins d'un tuteur pédagogique du MA TFFL à distance à UCT. La fixation des besoins de notre étude se divise en deux grandes parties : une analyse de la situation actuelle qui porte sur la recherche faite sur site, à UCT et la détermination de la situation idéale de laquelle il s'agit une recherche littéraire ainsi que des consultations faites hors site, à l'Université Stendhal Grenoble 3.

Cependant, avant de présenter ce que nous avons fait sur le terrain, il faut nous référer à la littérature existante pour que nous puissions définir le terme 'l'analyse des besoins' et en ce vue de nous guider dans notre démarche. Après avoir analysé les deux situations décrites ci-dessus, nous serons capables de présenter une liste complète des besoins de ce contexte particulier, selon la littérature et la recherche que nous avons faite sur le terrain.

#### **3.1 Analyse des besoins : Quels sont les besoins de cette formation ?**

Dans cette partie, nous allons exposer comment nous avons réalisé l'analyse des besoins de l'éventuelle formation du tuteur pédagogique potentiel à UCT. Autrement dit, nous allons dévoiler la situation actuelle dans le département de français en présentant non seulement la demande de formation mais aussi la collecte de données de l'équipe pédagogique de la mise en ligne de la FOAD MA TFFL. Par la suite, nous allons établir le profil professionnel requis en nous penchant sur les recommandations des spécialistes dans le domaine et sur la littérature existante.

##### **3.1.1 Analyser la demande initiale**

En premier lieu, nous allons faire une analyse de la demande initiale en nous penchant sur les questions listées par De Ketele *et al* (2003) dans la section ci-dessus.

###### **3.1.1.1 Qui demande la formation ?**

Dans notre cas, il s'agit d'une demande institutionnelle, émanant de l'école des langues et littératures, plus particulièrement la section française, de l'Université du Cap. En effet, la personne qui a fait la demande au nom de l'Université du Cap était la responsable du projet qui avait déjà fait une analyse des besoins du projet entier. Cette analyse des besoins a dévoilé le déficit des compétences chez le tuteur pédagogique.

### **3.1.1.2 A qui la demande a-t-elle été adressée ?**

La demande est parvenue directement à l'organisateur de la mise en ligne et à distance du MA TFFL. C'est pourquoi nous avons décidé d'organiser un entretien avec la chef du projet afin de préciser exactement en quoi consiste la demande. Nous approfondirons cet entretien à une étape ultérieure quand nous ferons une analyse des données recueillies.

### **3.1.1.3 En quoi consiste la demande ?**

Résumant l'essentiel de la transcription de l'entretien avec la chef du projet, on a pour objectif d'élaborer un guide pour le tuteur pédagogique afin qu'il ait toutes les compétences nécessaires à concevoir une activité à la fin de chaque séquence d'un module de formation de MA TFFL. Le produit final sera doté d'un usage opérationnel car il servira à assister de vrais tuteurs pédagogiques dans la conception des activités tutorées à UCT. Quant à notre étude, nous sommes confrontées à une seule demande, celle d'élaborer un guide du tuteur pédagogique.

### **3.1.1.4 Pourquoi fait-on la demande ?**

La demande était explicitement motivée par le fait que l'élaboration de ce guide du tuteur pédagogique aurait pour but d'optimiser la mise en ligne et à distance du MA TFFL. Cette optimisation a pour objet de peaufiner les compétences chez le futur tuteur. Après tout,

« [...] le tutorat à distance nécessite de nouvelles compétences de la part des formateurs : [Il s'agit] d'accompagner un apprenant dans son parcours d'apprentissage et de savoir créer une relation avec un apprenant à distance. Ceci nécessite une formation spécifique des formateurs sur le tutorat à distance » (Gosteau, 2000 : 3).

## **3.1.2 Délimiter le profil réel**

Pour établir le profil réel, nous avons suivi deux étapes: une collecte des données sur site et un examen de ces données. Nous présentons ces deux étapes suivies dans ce qui suit.

### **3.1.2.1 Collecte des données**

Dans la première étape de la détermination de la situation actuelle, nous allons parler de l'analyse de traces ainsi que des observations indirectes que nous avons faites pour récolter les données.

#### Analyse des traces

Pour connaître les différentes méthodes de recueillir les données, nous nous sommes penchée sur l'article de Simon (2010). Selon elle, il est vital d'observer les traces en analysant des documents qui pourraient être pertinents à notre étude (Simon, 2010 : 17). A savoir, nous avons d'abord examiné le cahier des charges auteur de la FOAD MA TFFL (le Roux, 2010) pour avoir une meilleure compréhension du descriptif du dispositif.

*Le cahier des charges auteur de la FOAD MA TFFL (le Roux, 2010)*

D'après le cahier des charges auteur de la FOAD MA TFFL (le Roux, 2010), cette formation, qui est totalement à distance, s'adresse aux étudiants inscrits à UCT et a pour but de former des professeurs de FLE. Elle se répartit entre un apprentissage en autoformation « comprenant des activités individuelles, accompagnées des corrigés » et un apprentissage collaboratif et tutoré lors duquel il s'agit d' « activités collaboratives et tutorées pour chacun des modules » (le Roux, 2010 : 4).

Ainsi, le cahier des charges auteur de la FOAD MA TFFL (le Roux, 2010) nous fournit des informations sur les activités tutorées. Le Roux (2010) nous informe qu'à part des activités tutorées qui « seront animées de façon proactive par les tuteurs désignés pour chaque module », les étudiants seront capables de bénéficier d'un tutorat collectif créé pour chaque module qui « sera animé de façon réactive par les tuteurs désignés pour chaque module » ainsi qu'un tutorat individuel qui est aussi réactif et qui a pour but d'aborder les difficultés auxquelles les étudiants individuels pourront se confronter (le Roux, 2010 : 4).

En plus des aspects pédagogiques, le cahier des charges auteur de la FOAD MA TFFL (le Roux, 2010) présente aussi l'équipe pédagogique responsable de la mise en ligne de la formation MA TFFL. Également, il crée une distinction entre le tuteur pédagogique qui s'occupe de l'élaboration des activités tutorées et le tuteur méthodologique qui est responsable des aspects administratifs et techniques de la formation.

*Les documents du cursus*

Par la suite, nous avons étudié tous les documents qui font partie du cursus du MA TFFL en présentiel afin d'avoir une meilleure idée des contenus de la formation et de comprendre les types de supports pédagogiques dont bénéficient les formateurs.

Pour les modules Conception de cours en français sur objectif spécifique (FOS), et Conception, mise en œuvre et évaluation de formations d'enseignants de FLE (IF), les supports pédagogiques sont pareils. En principe, ils se composent de divers activités, soit des présentations PowerPoint, soit des articles accompagnés par des questions qui oriente la façon dont l'étudiant devrait lire les textes choisis, soit des études de cas sans oublier les évaluations formatives à la fin de chaque séquence dont le but est de « renseigner l'élève sur ses difficultés afin d'y remédier » (Notari et Voisard, 2001)<sup>81</sup>.

Dans le module d'Apprentissage des langues et nouvelles technologies (TICE), les supports pédagogiques consistent en articles qui se trouvent en ligne sur lesquels l'étudiant en formation se

---

<sup>81</sup> Détails disponibles sur : <http://tecfa.unige.ch>

penche lors de la formation. La lecture de ces articles est guidée par une liste de questions fournies préalablement par le formateur afin de faire repérer les aspects pertinents. Puis, les étudiants et le formateur échangent des avis sur les articles en présentiel.

Le module Espaces Francophones se sépare en deux : la littérature francophone et l'histoire de la langue française. Les professeurs des deux parties se servent de cours magistraux pour enseigner aux étudiants. Le professeur de la littérature francophone demande aux étudiants de lire et de présenter des articles distribués en classe. A cela s'ajoute la lecture d'un roman de leur choix qu'ils doivent analyser et présenter de manière orale et de manière écrite. Le professeur de la partie de l'histoire de la langue française demande aux étudiants de faire un exposé d'un pays de leur choix des façons orale et écrite.

### *Les fascicules pédagogiques*

Nous avons ensuite scruté les fascicules pédagogiques que les concepteurs étaient en train d'élaborer pour la FOAD MA TFFL afin de connaître les contenus du syllabus et de voir les activités pédagogiques déjà réalisées pour mieux cerner les activités pédagogiques possibles.

### Outils d'observation

Puis, nous avons procédé à une observation indirecte via deux types outils d'observation, deux guides d'entretien et deux types de questionnaires.

### *Les deux guides d'entretien*

Quant aux guides d'entretien, l'un visait la responsable du projet, Sophie le Roux (Annexe A). Sous la forme d'un entretien semi-directif, ce premier guide d'entretien a servi à cerner les besoins auxquels notre étude devrait répondre. Les questions posées étaient centrées sur quatre thèmes : le projet de la mise en ligne et à distance du MA TFFL, la manipulation du contexte de médiation, Vula, et les difficultés associées à son fonctionnement, les activités tutorées aussi bien que le rôle du guide dans le lancement optimal de la FOAD MA TFFL.

Parallèlement, un deuxième guide d'entretien également sous la forme d'un entretien semi-directif s'intéresse au responsable de Vula, Stephen Marquard (Annexe B). Stephen Marquard est la personne à la tête de l'équipe qui aide les professeurs et les étudiants à manipuler Vula, le CET. Ce même guide d'entretien qui se destinait aussi au chef de l'équipe de soutien, Roger Brown (Annexe C) visait à cerner le suivant :

- le fonctionnement de Vula,
- les avantages et les inconvénients de Vula,
- les moyens de communiquer avec l'équipe responsable du soutien technique de Vula et
- les activités réalisables sur la plateforme de formation Vula.

### *Les deux questionnaires*

Les deux questionnaires s'adressaient aux concepteurs de fascicules (Annexe D) qu'il nous a été impossible d'interviewer en face à face ainsi qu'aux tuteurs potentiels de la FOAD MA TFFL.

Ces questionnaires étaient composés de questions fermées et ouvertes car les questions fermées nous aideraient à tirer les informations quantitatives du public visé tandis que les questions ouvertes encourageraient des réponses qualitatives des participants.

Le questionnaire destiné aux concepteurs avait pour objet d'approfondir les informations tirées de l'analyse de traces des documents de syllabus et de nous renseigner sur les contenus des futurs fascicules pédagogiques qui se réaliseraient.

Étant donné que les tuteurs potentiels emploieraient les outils Vula pour élaborer les activités pédagogiques, le questionnaire qui s'y adressent (Annexe E) avait pour but clé de dévoiler les difficultés auxquelles ils pourraient s'affronter par rapport à l'utilisation de Vula et comment le guide du tuteur pourrait les aider à mieux manipuler Vula dans l'élaboration d'activités pédagogiques.

En somme, nous avons analysé les traces en étudiant le cahier des charges auteur de la FOAD MA TFFL (le Roux, 2010) et les documents des syllabus de chaque module. Ensuite, nous avons réalisé deux guides d'entretiens et deux questionnaires pour divers acteurs afin de cerner le but du projet, de nous documenter sur la plateforme de formation Vula et de découvrir les problèmes de tenir en compte et d'aborder dans le guide du tuteur.

#### **3.1.2.2 Dépouillement des entretiens et questionnaires**

La deuxième étape qui s'agit de l'identification du profil réel de tuteur pédagogique, consiste en une analyse des données recueillies en dépouillant les résultats de chaque outil d'observation.

##### Entretien 1: La responsable de l'équipe pédagogique, Sophie le Roux (Annexe F)

En premier lieu, la responsable de l'équipe pédagogique, Sophie le Roux, qui était aussi la responsable du projet, a détaillé le but de la mise en ligne et à distance de la formation MA TFFL. Bref, le projet vise à toucher le professionnel en formation continue et l'étudiant qui n'a pas les moyens de payer tous les frais liés à la formation MA TFFL en présentiel.

En deuxième lieu, elle a évoqué les grandes lignes du projet qui s'est produit en deux phases. Lors de la première phase, il s'agit de la mise en ligne de la formation ainsi que de la rédaction des fascicules pédagogiques. La deuxième phase porte sur la dispensation de la FOAD MA TFFL à partir

des fascicules contenant la théorie de la formation et des exercices autocorrectives. Par ailleurs, la deuxième phase s'intéresse aux moyens de mieux dispenser les activités tutorées à partir de Vula.

En troisième lieu, la responsable de l'équipe pédagogique a fait référence à l'équipe qui travaillait sur la rédaction des fascicules pédagogiques aussi bien qu'à l'équipe pédagogique qui dispenserait peut-être la formation à distance, à savoir les formateurs et les tuteurs pédagogiques.

En quatrième lieu, elle a abordé la question de la plateforme de formation, Vula. Plus précisément, elle a évoqué l'expérience qu'elle avait faite de Vula et elle a dressé une liste des activités d'administration, de communication et de formation qu'elle avait élaborées sur Vula. Bref, elle nous a informée des raisons pour lesquelles elle utilisait Vula. Elle nous a aussi demandé de trouver ou bien de concevoir « des activités qui favorisent l'interaction entre la présence et la distance... que ce soit une vraie salle de classe » (le Roux, 2010).

En ce qui concerne les difficultés rencontrées lors de la manipulation de Vula, la responsable du projet n'a pas vraiment rencontré de difficultés car elle avait assisté à des formations sous la forme des ateliers pour savoir manipuler Vula. Ensuite, elle a évoqué des problèmes possibles liés à la création des activités. Par exemple, il se peut que le tuteur pédagogique ne soit pas capable de « mettre en place des activités qui sont complètement en lien et en relation avec ce qui précède dans la séquence... et qui sont par rapport aux besoins des apprenants » (le Roux, 2010).

En cinquième lieu, l'interviewée indique le rôle technopédagogique du guide du tuteur pédagogique, c'est-à-dire, elle souligne que le guide du tuteur pédagogique doit focaliser sur les aspects techniques et pédagogiques de la FOAD MA TFFL. Elle a aussi suggéré quelques étapes à suivre pour récolter des données, à savoir, une analyse du cursus de la formation en présentiel du MA TFFL.

#### Entretien 2: Le chef de Vula, Stephen Marquard (Annexe G)

Par la suite, nous avons organisé un entretien avec le chef de Vula. Nous résumons dans ce qui suit la transcription de l'entretien.

En premier lieu, le chef de Vula nous a détaillée le contexte historique de Vula. Lancé en 2006 à l'Université du Cap, Vula est fondé sur une plateforme de formation en ligne sous licence libre qui s'appelle *Sakai* servant au départ à permettre les professeurs de dispenser les cours à distance aux étudiants universitaires.

Aujourd'hui pourtant, Vula est employé pour permettre aux associations universitaires de collaborer et d'interagir. Bien qu'il soit possible de dispenser des formations complètement en ligne à partir de Vula, elle a plutôt été créée pour être complémentaire aux cours en présentiel. En effet, peu de départements dispensent des cours à travers Vula et ceux qui le font ne sont pas considérés comme des cours officiels de l'Université du Cap.

En deuxième lieu, la responsable de Vula a évoqué les avantages et désavantages de Vula. En principe, Vula a une variété d'outils, une caractéristique qui permet aux professeurs et aux étudiants d'adapter Vula pour qu'elle réponde parfaitement à leurs besoins. Or, Vula n'est pas structuré par rapport à la façon dont les étudiants interagissent avec la plateforme de formation Vula. C'est donc au formateur de structurer comment les étudiants vont naviguer sur la plateforme de formation Vula pendant un cours afin qu'ils puissent le suivre à l'aise. Néanmoins, il fait remarquer que certains outils sur Vula comme Wiki et Modules permettraient aux formateurs de créer et de structurer un cours dispensé à partir de Vula.

Par ailleurs, certains outils sur Vula, par exemple, *AdobeConnect* – application serveur qui combine des fonctionnalités de réunions et de formations en ligne récemment ajoutée à Vula – exige une énorme quantité de bande passante. Alors, il se peut qu'il soit compliqué pour les étudiants d'accéder à tels outils hors campus surtout s'ils ont accès à une quantité de bande passante limitée.

Parallèlement, un outil spécialisé comme *AdobeConnect* peut poser problème pour les navigateurs de Vula car n'étant pas souples, il est possible que cette rigidité ne convienne pas à un formateur qui voudrait créer des activités tutorées bien structurées.

En troisième lieu, en examinant les données provenant du soutien technique, l'interviewé a évoqué les types de difficultés auxquelles les professeurs et les étudiants font face et comment d'y remédient. Selon lui, il est rare que les étudiants se mettent en rapport avec le CET pour résoudre leurs problèmes avec la manipulation de Vula car les étudiants ont tendance à s'entraider. En effet, le CET s'occupe davantage des professeurs. La majorité des problèmes se centre sur des problèmes de connexion, des mots de passe oubliés, des difficultés avec la manipulation correcte de certains outils.

En quatrième lieu, l'interviewé a discuté des formations disponibles sur Vula, à savoir les tutoriaux en ligne et la possibilité de former des groupes d'étudiants à la demande – le CET n'offre pas de formations individuelles. L'interviewé nous a invitée à nous entretenir avec Roger Brown, le chef de

l'équipe de soutien de Vula, pour avoir plus d'informations sur quelles formations et quels services de soutien sont disponibles.

Il a aussi attiré l'attention sur le fait que la plupart des étudiants de troisième cycle, surtout les étudiants adultes ne tirent pas grand profit des labos et/ou des ressources que le CET offre. Par conséquent, il est essentiel que les étudiants adultes aient une formation élémentaire en TICE afin qu'ils puissent réussir à n'importe quelle formation qui utilise des ressources en ligne. A ce sujet, il a souligné que dans le passé les formations de professeurs en ligne à partir de Vula étaient rares notant l'exception d'un cours intitulé *Advanced Certificate in Education*.

En cinquième lieu, il a évoqué qu'il n'y aurait pas de grands changements sur Vula au futur bien que l'équipe responsable du soutien technique de Vula ait l'intention de procéder à la prochaine mise à jour du logiciel sur lequel Vula est construit. A part cela, il y aura une modification de l'outil *Tests & Quizzes* dans le cadre de laquelle il sera possible d'assister à une formation afin de maîtriser les changements de cet outil.

### Entretien 3 : Le chef de l'équipe de soutien de Vula, Roger Brown (Annexe H)

Tandis que Roger Brown était en train d'évoquer les diverses façons dont l'équipe responsable du soutien technique au CET aide les utilisateurs de Vula, il a fait remarquer une éventuelle difficulté dans l'élaboration des activités tutorées ; une difficulté que nous précisons dans ce qui suit.

En première instance, l'interviewé a indiqué son rôle au CET, à savoir, il s'occupe directement des usagers de Vula alors qu'ils sont en train de faire face à une difficulté technique sur Vula. C'est donc dans cette capacité qu'il a été en mesure de nous expliquer les moyens dont l'équipe responsable du soutien technique de Vula arrive à aider les professeurs et les étudiants de l'université.

D'une part, le CET a mis en place un système de suivi de bogues qui permet aux membres l'équipe responsable du soutien technique de Vula de conserver dans un dossier officiel les problèmes rapportés dans le courant de l'année académique. Ce dossier permet à l'équipe d'anticiper et de résoudre les problèmes récurrents, de mieux aider les utilisateurs de Vula et d'améliorer la qualité de Vula dans l'ensemble.

D'autre part, il est possible de contacter l'équipe responsable du soutien technique de Vula à CET par téléphone pendant les heures de travail. Pendant l'appel téléphonique, l'un des membres de l'équipe responsable du soutien technique de Vula peut accéder à distance à l'ordinateur de n'importe quel

client sur l'intranet et résoudre le problème à distance. Enfin, le client peut contacter l'équipe responsable du soutien technique de Vula par mail en employant l'adresse mail : [help@Vula.uct.ac.za](mailto:help@Vula.uct.ac.za).

En deuxième instance, l'interviewé a soulevé la question de l'accès à la bande passante chez certains étudiants de UCT. D'après lui, les éventuels tuteurs pédagogiques doivent être conscients de la manière dont ils conçoivent des activités tutorées sur Vula. Ceci parce qu'il se peut que certains étudiants – surtout ceux qui suivront une formation à distance – n'aient pas accès à une quantité suffisante de bande passante. A ce propos, il a souligné l'importance d'être bien formé en informatique si on a l'intention de suivre une FOAD tout en exposant le problème de la fracture numérique dans la FOAD MA TFFL.

En somme, dans cet entretien, nous avons d'abord établi que l'équipe responsable du soutien technique de Vula emploie un système de suivi de bogues et deux méthodes de communication : le mail et le téléphone afin d'optimiser le fonctionnement de Vula. Enfin, l'interviewé nous a fait comprendre que l'accès à la bande passante peut poser un problème dans l'élaboration des activités tutorées.

#### Questionnaires destinés aux éventuels tuteurs pédagogiques

Pour commencer, nous allons présenter les questionnaires destinés aux éventuels tuteurs pédagogiques. Nous allons ensuite analyser des réponses aux questions posées. Vu que plusieurs éventuels tuteurs pédagogiques avec des formations variées ont rempli ce questionnaire, nous allons d'abord brièvement évoquer le contexte des participants. Ensuite, nous allons dévoiler et donner notre avis sur les résultats du questionnaire.

#### *Les participants*

Les participants à cette enquête se composent de cinq personnes qui, au moment de l'enquête, soit suivaient la formation MA TFFL en présentiel à UCT soit l'avaient suivie dans le passé ainsi que quelques étudiants français de Master qui étaient en train d'effectuer un stage de formation au Cap.

Parmi les formés qui avaient suivi ou bien qui étaient en train de suivre le MA TFFL en présentiel, nous avons remarqué que les étudiants qui avaient obtenu leur licence à UCT étaient plus qualifiés pour manipuler Vula que ceux qui venaient d'arriver à UCT.

### *Présentation et analyse des résultats*

Au départ, tous les participants qui ont rempli les questionnaires étaient conscients de l'existence de Vula et de son fonctionnement. Cependant, ils indiquent qu'ils ne savaient pas manipuler tous les outils qui se trouvent sur la plateforme de formation Vula car les participants n'avaient pas besoin d'utiliser tous les outils ou bien ne savaient pas en utiliser certains.

Ce résultat nous montre que les éventuels tuteurs ne sauront peut-être pas employer tous les outils pour élaborer des activités sur Vula et qu'il nous faudra déterminer quels outils seront pertinents à l'élaboration des activités tutorées pour ensuite les préciser dans le guide pédagogique.

A ce jour, les participants ont employé quelques outils sur Vula pour les raisons suivantes :

- pour communiquer avec les étudiants (*announcements, email archive, messages*),
- pour permettre aux étudiants de rendre des devoirs (*assignments, dropbox, gradebook*),
- pour afficher des blogs (*blogs*),
- pour permettre aux membres d'une classe de chatter (*chatroom*),
- pour permettre aux étudiants d'avoir des discussions académiques (*forum*),
- pour créer un glossaire (*glossary*),
- pour afficher des devoirs et des fichiers (*resources*),
- pour créer des épreuves et des quiz (*test & quizzes*),
- pour collaborer, élaborer des activités et hiérarchiser une activité (*wiki*).

Contrairement aux étudiants français ou aux nouvelles arrivées, les anciens étudiants de UCT n'ont jamais assisté à des ateliers de formation ni suivi les tutoriaux en ligne pour s'autoformer en Vula à cause des contraintes de temps et de manque de préavis suffisant de la part du CET. Pourtant, il nous semble qu'ils comptent plutôt sur leur propre expérience en tant qu'étudiants universitaires passés pour se renseigner sur le fonctionnement de Vula et ses outils.

En raison d'une formation inadéquate en Vula, les déficits de connaissances en ce qui concerne le fonctionnement de quelques outils sur Vula se dévoilent. Par conséquent, nous devons insister dans le guide pédagogique que tous les éventuels tuteurs suivent une formation formelle en Vula même s'ils ont déjà été étudiants à UCT. De cette manière, tous les tuteurs pédagogiques dans le MA TFFL en ligne auront les mêmes compétences par rapport au fonctionnement de Vula.

En résumé, nous avons d'abord donné le contexte des participants car ceux-ci ont suivi des formations différentes. Ensuite, nous avons dévoilé et dépouillé les résultats du questionnaire.

### 3.1.3 Établir le profil professionnel requis

Afin de délimiter le référentiel professionnel d'un tuteur pédagogique du MA TFFL, nous exposerons les référentiels existants ; dans les cas où nous les avons indiqués dans le cadrage théorique, nous nous contenterons de nous référer à la section pertinente.

#### 3.1.3.1 Référentiels de tuteur en ligne existants

Nous vous proposons maintenant de présenter trois référentiels comportant les compétences d'un tuteur pédagogique : celui de Denis (2003), celui du dispositif Learn-Nett et celui de Salam et Valmas (2009) dans leur article qui porte sur les interactions synchrones et asynchrones à distance (Salam et Valmas, 2009).

##### Le référentiel sur les rôles du tuteur en ligne selon Denis (2003)

Dans le deuxième chapitre de ce mémoire, nous avons déjà présenté la recherche conduite par Denis (2003) sur la conception d'une formation idéale des tuteurs en ligne tout en précisant les compétences qu'un tuteur en ligne doit posséder. Pour en savoir plus, voir le cadrage théorique qui se trouve dans le deuxième chapitre.

##### Le référentiel sur les rôles du tuteur dans le dispositif Learn-Nett

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons le référentiel sur les rôles du tuteur dans le dispositif Learn-Nett pour l'édition 2003 – 2004 (Bernasconi et Surian, 2005 : 29) :

<b>ROLES ET FONCTIONS</b>	<b>INTERVENTIONS/CONDUITES DU TUTEUR</b>
<b>Prise de connaissance</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Solliciter la présentation des personnes.</li><li>- Informer et négocier le rôle du tuteur au sein du groupe.</li><li>- Permettre à chacun de trouver sa place au sein du groupe.</li></ul>
<b>Organisation du groupe</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Présenter les exigences du projet (objectifs, étapes, échéances).</li><li>- Présenter les différents rôles à jouer au sein du groupe.</li></ul>
<b>Support technologique</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Répondre aux demandes d'aide technique ponctuelles.</li><li>- Renvoyer aux animateurs locaux le cas échéant.</li></ul>
<b>Référent théorique</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Fournir des références bibliographiques.</li><li>- Renvoyer à des personnes ressources.</li></ul>
<b>Appui méthodologique</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Apporter un appui méthodologique.</li><li>- Aider à la négociation d'une méthodologie.</li></ul>
<b>Soutien socio-affectif</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Réguler les interactions.</li><li>- Prévenir et résoudre les conflits.</li></ul>
<b>Suivi</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Stimuler l'assiduité et le suivi régulier des activités.</li><li>- Limiter le décrochage de plusieurs manières : e-mail personnel à l'étudiant, contact avec l'animateur local.</li></ul>

ROLES ET FONCTIONS	INTERVENTIONS/CONDUITES DU TUTEUR
<b>Communication</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stimuler les interactions.</li> <li>- Modérer les discussions (en cas de problème, essayer d'en faire prendre conscience au groupe en le pointant et essayant de faire trouver une solution au groupe).</li> <li>- Encourager et organiser les discussions.</li> <li>- Animer les débats en gardant une certaine distance (pour ne pas peser sur les échanges).</li> <li>- Inciter les participants à clarifier leur propos (ex. : « que voulais-tu dire », « va-t-on vers... », « si je comprends bien... »).</li> <li>- Centrer les débats sur les objectifs et la tâche.</li> </ul>
<b>Collaboration</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guider, faire des suggestions si le groupe n'avance pas (ne serait-ce qu'en posant des questions sur le processus, sur des pistes à suivre, sur le but que le groupe poursuit, sur l'organisation en vue de la production).</li> <li>- Inviter le groupe à définir et vivre un processus de « co-construction » du produit sur base de discussions et confrontation/consensus.</li> </ul>
<b>Autorégulation et métacognition</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Déclencher et aider la réflexion sur soi et son propre apprentissage.</li> </ul>
<b>Évaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envoyer des feedbacks formatifs aux participants.</li> <li>- Participer à l'évaluation finale du projet avec l'enseignant.</li> </ul>

### Le référentiel sur les rôles du tuteur en ligne selon Salam et Valmas (2009)

Salam et Valmas (2009) proposent deux référentiels : le premier pour les interactions à distance en asynchrone et l'autre pour les interactions en synchrone (Salam et Valmas, 2009 : 11 – 14). Nous adaptons ci-dessous les référentiels proposés en vue de cibler les compétences qui seraient pertinentes à notre étude, à savoir les compétences socioculturelles et collaboratives :

#### *Compétences socioculturelles et collaboratives*

##### Compétences socio-affectives

- Créer un échange affectif dans un dispositif très formel.
- Être proche virtuellement des apprenants.
- Partager sa vie personnelle avec les apprenants.
- Personnaliser les réponses ou les corrections.
- Positiver la production des apprenants.
- Être dynamique et motivant.

- Gérer et faire circuler les signes de la présence à distance.
  - o Compétences pédagogiques et disciplinaires.
  - o Compétences techniques.
  - o Compétences de réflexion et de formation de soi.

### **3.1.3.2 Référentiel du tuteur pédagogique du MA TFFL en ligne**

En nous penchant sur les compétences proposées dans les référentiels existants présentés ci-dessus nous retenons les compétences suivantes du tuteur pédagogique du MA TFFL en ligne et à distance :

#### Les savoirs

- Connaître la fonction du tuteur pédagogique et les limites de ses responsabilités.
- Connaître les rôles de tous les acteurs de la FOAD MA TFFL.
- Connaître en détails les contenus du fascicule pédagogique qui est approprié à son module.
- Connaître en quoi consistent la formation en présentiel et la FOAD de MA TFFL.
- Connaître les méthodologies didactiques courantes adéquates à un public adulte en FOAD.
- Connaître le fonctionnement de la plateforme de formation Vula et les outils qui conviennent.
- Connaître les ressources disponibles pour se renseigner sur les compétences requises qui pourront être déficientes au futur par rapport à la conception des activités tutorées.

#### Les savoir-faire

- Accueillir et intégrer les étudiants pour créer une vraie communauté d'apprentissage virtuelle afin de réduire le sentiment d'isolement chez ces derniers.
- Anticiper et résoudre les problèmes pédagogiques, relationnels, techniques et disciplinaires.
- Mettre à la disposition des étudiants des ressources pédagogiques pertinentes.
- Motiver, accompagner, suivre et évaluer un public adulte dans une activité tutorée.
- Autonomiser l'étudiant ou bien le diriger quand il y en a besoin.
- Prendre en main la plateforme de formation Vula et utiliser les outils qui conviennent.
- Concevoir et mettre en place une activité tutorée en complément d'une séquence de formation ainsi que les séquences qui l'entourent.
- S'adapter aux besoins ou incompétences de son public.
- Préciser les consignes pour que les étudiants comprennent.

#### Les savoir-être

Être patient et organisé par rapport à la création et au développement de la communauté d'apprentissage virtuelle en général.

### Les savoir-devenir

Se documenter tout au long de sa vie professionnelle en consultant des articles récents en ligne et les blogs dédiés aux activités tutorées.

#### **3.1.4 Fixer les besoins en formation du tuteur pédagogique**

Tenant en compte les aspects théoriques pertinents à notre étude, nous allons présenter les besoins de la formation dans cette section.

Les tuteur-apprenant a besoin de :

- connaître la structure de la hiérarchie de l'équipe pédagogique responsable de la dispensation de la formation; à savoir, en quoi consistent les rôles du chef de l'équipe, du formateur, du tuteur pédagogique et du tuteur technique ;
- savoir prendre en main Vula pour mettre en place des activités tutorées et savoir se renseigner en temps de difficultés à partir des ressources disponibles sur papier et en ligne ;
- connaître les grandes lignes de l'andragogie pour savoir gérer un public adulte ; c'est-à-dire, le profil d'un apprenant adulte et le modèle pédagogique adapté à la formation des adultes ;
- connaître la place et la valeur des activités tutorées dans une FOAD et savoir scénariser et mettre en œuvre les activités tutorées ;
- connaître les ressources disponibles en ligne afin d'être capable de se documenter tout au long de sa vie professionnelle.

### **3.2 Conclusion**

En conclusion, nous avons réalisé une analyse des besoins en vue de fixer les besoins de la formation. Pour ce faire, nous avons établi le décalage entre le profil *in situ* et le profil idéal d'un tuteur pédagogique.

Pour caractériser le profil existant sur le terrain, nous avons présenté et dépouillé les transcriptions des interviews avec la dirigeante du projet, Sophie le Roux, le chef du CET, Stephen Marquard, et le responsable de l'équipe qui gère le fonctionnement de la plateforme de formation Vula, Roger Brown.

Par la suite, nous avons décrit et analysé les questionnaires destinés aux concepteurs de la formation à l'époque et aux tuteurs éventuels. Pour préciser le profil idéal, nous avons consulté et présenté trois sources qui avaient déjà réalisé des profils semblables.

Vu que les besoins de la formation sont déterminés, tournons notre attention maintenant au plan de formation ou dans le cas de cette étude, l'élaboration du guide du tuteur pédagogique.

## 4. ÉLABORATION DU GUIDE DU TUTEUR PEDAGOGIQUE

Dans ce chapitre, nous allons présenter les contenus du guide du tuteur pédagogique final (Annexe I). Comme nous l'avons indiqué précédemment, le guide du tuteur pédagogique a pour objectif de former les tuteurs pédagogiques futurs afin qu'ils soient capables de créer et scénariser une activité tutorée à la fin d'une séquence d'un module de FOAD MA TFFL.

Pour ce faire, nous allons mettre en lumière les contenus du guide, le déroulement de la formation et les pistes mises en place pour assurer la qualité et l'efficacité de la formation.

### 4.1 Contenus du guide

Pour mieux comprendre les contenus du guide, nous nous sommes inspirée du tétraèdre pédagogique de Faerber (2003) pour représenter cinq aspects indispensables à la mise en œuvre d'un scénario pédagogique en ligne ; à savoir :

- Le tuteur en tant que formateur ;
- L'apprenant adulte en tant qu'apprenant ;
- Les compétences en tant que savoir ;
- La communauté d'apprentissage virtuelle en tant que groupe et
- La plateforme de formation, Vula en tant que l'environnement virtuel.

Ces aspects sont représentés ci-dessous de façon schématique :

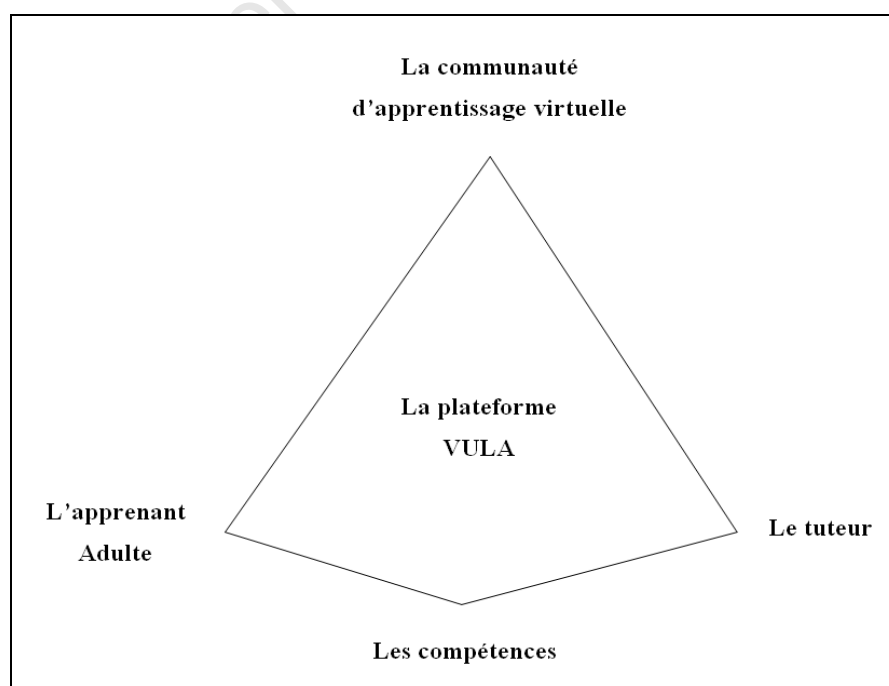


Schéma : Schéma représentant les contenus du guide sous la forme du tétraèdre pédagogique de Faerber (2003)

#### **4.1.1 Préambule**

Dans le préambule du guide du tuteur pédagogique, nous avons exposé le contexte, le descriptif du MA TFFL en ligne, la composition de l'équipe de tuteurs, l'objectif du guide et le plan du guide

#### **4.1.2 Module 1 : Plan d'action**

Étant donné que le guide du tuteur pédagogique est sous la forme d'une auto-formation, il nous semble utile de proposer un itinéraire de lecture du guide que le tuteur pédagogique novice va suivre.

Pour ce faire, nous avons proposé une fiche d'auto-évaluation pour exposer quelles compétences l'éventuel tuteur pédagogique doit acquérir ou bien retravailler pour être plus capable de créer et scénariser une activité tutorée à la fin d'une séquence d'un module de FOAD MA TFFL.

#### **4.1.3 Module 2 : Le tuteur pédagogique**

(Pour en savoir plus, voir Annexe I)

#### **4.1.4 Module 3 : La plateforme de formation Vula**

(Pour en savoir plus, voir Annexe I)

#### **4.1.5 Module 4 : Le public adulte**

(Pour en savoir plus, voir Annexe I)

#### **4.1.6 Module 5 : Les activités tutorées**

(Pour en savoir plus, voir Annexe I)

#### **4.1.7 Module 6 : La communauté d'apprentissage virtuelle**

(Pour en savoir plus, voir Annexe I)

#### **4.1.8 Module 7 : Les ressources disponibles en ligne**

(Pour en savoir plus, voir Annexe I)

### **4.2 Déroulement de la formation**

Dans cette partie, nous parlons du déroulement de la formation du guide du tuteur pédagogique. Étant donné que la formation proposée est sous la forme d'une auto-formation, son déroulement dépend du lecteur du guide du tuteur pédagogique. Bien que nous proposons une durée possible pour chaque module, c'est au lecteur de la déterminer en fonction de ses besoins.

### **4.3 Assurance de qualité et efficacité de la formation**

Dans le cadrage théorique de ce mémoire (Voir : 2.2.6 Étape 5 : Assurer une démarche de qualité en formation), nous nous sommes penchée sur Pasquali (1998), Le Ninan (2005) et le Roux (2010) pour souligner l'importance d'assurer la qualité et l'efficacité de n'importe quelle formation.

Cette section tente donc d'appliquer à notre étude la théorie publiée par ces auteurs pour assurer la qualité et l'efficacité de notre formation.

Vu que notre formation est sous la forme d'une autoformation, il sera difficile de maintenir un niveau de qualité, avant, lors de et après son déroulement, car un formateur ne sera pas présent lorsque l'étudiant est en train d'effectuer la formation.

Nous avons néanmoins tenté d'inclure quelques pistes pour assurer l'efficacité de la formation, à savoir, une fiche d'auto-évaluation au début du guide du tuteur pédagogique ainsi qu'une mini évaluation autocorrective après chaque module.

D'une part, la fiche auto-évaluative sert à aider l'étudiant à cerner ses difficultés avant de commencer la formation pour être plus capable d'y remédier. D'autre part, les évaluations autocorrectives ont pour objectif de vérifier si l'étudiant a compris le thème de chaque module.

#### **4.3.4 Conclusion**

En somme, pour présenter le guide du tuteur pédagogique définitif, nous avons dépouillé ses contenus en mettant au jour le déroulement de l'autoformation des éventuels tuteurs pédagogiques ainsi que de l'assurance de qualité et d'efficacité de l'autoformation.

Nous avons aussi exposé les modules du guide du tuteur pédagogique, chaque module traitant d'un thème essentiel à prendre en compte lors de la création et de la scénarisation d'une activité tutorée.

Un tuteur pédagogique possible doit donc se rappeler le rôle du tuteur pédagogique, le profil d'un apprenant adulte, les caractéristiques d'une communauté d'apprentissage virtuelle et la prise en main de la plateforme de formation, Vula. De plus, pour découvrir comment le tuteur pédagogique peut continuer à se documenter tout au long de sa vie professionnelle, nous avons ajouté une section supplémentaire à la fin du guide du tuteur pédagogique détaillant des ressources en ligne à explorer.

Enfin, puisque nous avons identifié notre formation comme une autoformation, nous n'avons pas pu présenter les pistes à mettre en place afin d'assurer la qualité et l'efficacité de la formation.

## 5. CONCLUSION

Le présent chapitre portera sur les trois aspects restants de ce mémoire : une analyse critique de l'étude, un apport possible aux éventuels projets de Masters et de doctorats et un sommaire des grandes lignes du mémoire.

### 5.1 Analyse critique de l'étude

Dans cette partie, nous allons réfléchir à la démarche suivie pendant la récolte et l'analyse de données et à la façon dont nous avons présentée et rédigée le mémoire et le produit d'accompagnement. Nous attendons que cette réflexion nous aide à mieux identifier les aspects positifs et négatifs de l'étude.

#### 5.1.1 Aspects positifs et négatifs de l'étude

Il nous semble essentiel de noter que, malgré quelques obstacles confrontés, nous avons atteint les deux objectifs convenus au commencement de cette étude ; à savoir, nous avons réalisé un guide du tuteur pédagogique tout en enrichissant la littérature traitant de la FOAD de TFFL en Afrique australe.

De plus, il nous semble pertinent de signaler que nous avons récolté les données nécessaires dans les délais impartis, qui est un aspect positif. Pourtant, nous avons requis une année supplémentaire pour analyser les informations retenues ainsi que pour perfectionner le mémoire et le produit d'accompagnement.

En dépit de cette difficulté, et grâce à la patience de deux directrices de mémoire, nous sommes arrivées à finalement apporter au domaine du FOAD MA TFFL, une ressource pédagogique pour mieux comprendre la conception et la scénarisation des activités tutorées en complément d'une séquence d'un module pédagogique.

Autrement dit, en accomplissant ce guide du tuteur pédagogique, nous espérons combler, peut-être, l'une des lacunes dans la littérature portant sur la FOAD de TFFL en Afrique australe.

De ce point de vue, il semble que nous avons posé une fondation élémentaire des éventuelles études académiques dans le même domaine.

## **5.1.2 Difficultés rencontrées et leurs solutions respectives**

### **5.1.2.1 Outils d'observation**

Pour mieux délimiter les besoins auxquels le guide du tuteur pédagogique doit s'adresser, nous avons employé les outils d'observation en fonction d'une démarche de l'ingénierie de la formation. Vu que la recherche menée sur campus n'a impliqué que l'avis de l'équipe pédagogique responsable de la mise en ligne du MA TFFL sur la prise en main de Vula, nous pouvons conclure que le profil actuel exposé dans ce mémoire était incomplet.

Par exemple, si nous observons les questionnaires destinés aux éventuels tuteurs pédagogiques, il est clair que nous n'avons pas enquêté sur les compétences des participants au sujet d'étudiants adultes et d'activités tutorées. En effet, c'est à la suite d'une recherche théorique qui a souligné la valeur de considérer le public visé lors de la conception et la scénarisation d'une activité tutorée que nous avons décidé d'ajouter un module abordant l'andragogie au guide du tuteur pédagogique.

Il est donc évident que nous aurions dû créer et faire passer les outils d'observation après avoir été plus au courant de la littérature de la FOAD déjà publiée.

### **5.1.2.2 Typologie des activités tutorées**

La réalisation d'un guide du tuteur pédagogique avait pour but partiel de présenter une typologie des activités tutorées. Pourtant, il était difficile d'établir une typologie des activités tutorées pour les raisons suivantes.

Or, il faut faire mention qu'il existe plusieurs typologies de tâches et non pas d'activités tutorées. Prenons l'exemple de la typologie de tâches de Mangenot et Soubrié (2010). En regardant cette typologie, nous avons noté que bien qu'elle traite de l'enseignement du FLE, elle est plus pertinente à un public adolescent qu'un public adulte, une tendance commune parmi les typologies existantes.

Par conséquent, au lieu de tenter de fixer une seule typologie des activités tutorées, nous avons présenté les typologies élaborées par Célik (2010), Mangenot et Soubrié (2010) et Vetter (2009) pour donner aux éventuels tuteurs pédagogiques une indication des typologies existantes.

### **5.1.2.3 La recherche en ligne**

Il nous a été difficile de mener des recherches en ligne puisque de temps en temps, nous avons trouvé des ressources pédagogiques provenant de sources qui n'étaient ni universitaires ni scolaires mais qui expliquaient avec précision un thème de notre étude. Malheureusement, nous n'avons pas pu trouver une solution à cette difficulté.

#### **5.1.2.4 Niveau de langue**

L'une des grandes difficultés à laquelle nous avons été confrontée concerne le niveau de langue attendue au niveau de Master en français. Pour surmonter ce problème, nous avons lu et étudié des thèses et des mémoires français déjà publiés afin d'avoir une meilleure idée du niveau de langue attendu.

#### **5.1.2.5 Détermination de la problématique**

La problématique était difficile à cerner parce que c'est la première étude de ce type existant en Afrique australe. Étant donné que la problématique était mal définie, nous avons passé trop de temps à lire beaucoup d'ouvrages inutiles qui ont entraîné peu de résultats en ce qui concerne la détermination de la problématique.

Pour résoudre ce problème, nous avons consulté des experts dans le domaine de la FOAD, à savoir M. Soubrié et M. Salam à l'Université Stendhal Grenoble 3, qui nous ont aidée à avoir une meilleure idée de ce qui pourrait être notre problématique.

### **5.2 Apports aux études futures**

A notre avis, il serait souhaitable et utile que cette recherche soit développée au niveau doctorat afin de mieux décortiquer la place de la FOAD dans un contexte sud-africain, voire le contexte de l'Afrique austral. Pour ce faire, nous aurait besoin de créer et scénariser une formation approfondie doit être à la fois en présentiel et à distance portant sur le rôle du tuteur pédagogique.

### **5.3 Récapitulatif de l'étude**

**Dans le premier chapitre**, nous avons présenté le thème, le contexte, le but, la problématique, le questionnement, la démarche adoptée et le plan du mémoire avant de faire une revue de la littérature dans le deuxième chapitre.

**Dans le deuxième chapitre**, pour présenter notre cadrage théorique, nous avons commencé par présenter une évolution de la FOAD en exposant où se situent le timbre poste, les médias de masse, l'informatique, Internet et les plateformes de formation dans l'historique de la FOAD.

Par la suite, nous avons illustré en quoi consiste une FOAD en nous penchant sur l'explication donnée par le DGEFP en 2001, en approfondissant sur les mots « ouverte » et « à distance » et en plaçant la FOAD dans le scénario quasi inexistant dans la typologie COMPETICE. Puis, nous avons exposé les avantages et les défis de la mise en œuvre d'une FOAD en termes de l'institution, de l'enseignant et de l'apprenant.

Dans la section suivante, nous avons présenté les six étapes qui constituent une ingénierie de la formation : l'analyse des besoins, l'élaboration des référentiels professionnels, la réalisation des plans de formation, l'évaluation de dispositifs de formation ainsi que l'assurance de qualité en formation.

Avant de conclure, nous avons fait appel au triangle didactique et noté deux modifications au triangle pédagogique. D'un côté, nous avons dévoilé que le pôle de groupe s'ajoute au triangle didactique ; par conséquent trois processus additionnels se sont présentés en plus de ceux d'enseigner, apprendre et former : ceux de faciliter, partager et participer. D'autre part, nous avons aussi signalé l'introduction du contexte de médiation au triangle didactique.

**Dans le troisième chapitre**, pour élaborer un plan de formation, nous avons effectué une analyse des besoins afin d'être plus capable d'établir les besoins de la formation. Pour ce faire, nous avons fixé l'écart entre le profil réel et le profil conceptuel d'un tuteur pédagogique.

Afin de préciser le profil existant sur place, nous avons dépouillé les transcriptions des interviews menées, à savoir la responsable du projet, Sophie le Roux, le directeur du CET, Stephen Marquard et du responsable de l'équipe qui gère le fonctionnement de la plateforme de formation Vula, Roger Brown.

Nous avons aussi dépouillé et étudié les questionnaires destinés aux concepteurs de la formation à l'époque et aux tuteurs potentiels. Pour désigner le profil idéal, nous avons interrogé et présenté trois sources qui avaient déjà réalisé des profils similaires.

**Dans le quatrième chapitre**, nous avons présenté le guide pédagogique final, en faisant ressortir les contenus du guide, le déroulement de la formation aussi bien que l'assurance de qualité en formation. Nous avons découvert que les contenus portent sur la fonction du tuteur pédagogique, les caractéristiques d'un apprenant adulte, le rôle de la communauté d'apprentissage virtuelle, le potentiel de la plateforme de formation Vula et la section supplémentaire où il s'agit du tuteur pédagogique et la façon dont il peut se renseigner tout au long de sa vie professionnelle.

Nous avons aussi attribué le titre d'autoformation à notre formation signifiant ainsi qu'il serait préférable de ne pas imposer de contraintes de temps à celui qui désire la suivre. Enfin, nous avons vu quelques pistes que nous avons mises en œuvre pour assurer la qualité en formation.

Dans ce dernier chapitre, le **chapitre cinq**, nous avons passé en revue les aspects positifs et négatifs de notre projet, son apport potentiel aux études futures avant de résumer en dernier lieu l'essentiel de notre étude.

## ANNEXES

University of Cape Town

## **Annexe A : Guide d'entretien 1 – La responsable de l'équipe pédagogique**

1. Quel est le but de ce projet ?

---

---

2. Avez-vous déjà utilisé Vula ? Pour faire quoi ?

---

---

3. Comment avez-vous utilisé Vula ?

---

---

4. Savez-vous utiliser **tous** les outils Vula ?

---

---

5. Quels types d'activités avez-vous élaborés sur Vula ? Quels types d'activités aimerez-vous élaborer ?

---

---

6. Quels problèmes avez-vous rencontrés dans votre élaboration des activités Vula ?

---

---

7. Selon vous et votre expérience avec Vula, quels pourront être les problèmes éventuels par rapport à l'élaboration des activités sur Vula chez les tuteurs? Comment les résoudre ?

---

---

8. Quel rôle joue-t-il la publication de ce guide ? Quelles sont vos attentes ?

---

---

9. Est-ce que vous avez d'autres commentaires ?

---

---

**Je vous remercie d'avoir pris le temps de nous rencontrer !**

## Annexe B : Guide d'entretien 2 – Le chef de Vula

As mentioned in our email correspondence, the University of Cape Town has decided to launch the *Masters Coursework in French with Minor Dissertation* degree as online distance learning program using Vula as a platform. The aim of this project is to reach out to potential students in Southern Africa who are unable to afford the expense of doing the course on-campus or who have other commitments and want to do the course full time but do not have the time. It is in this context that the person in charge of the project approached me to draft a guide that focuses on Vula, its tools and its potential activities and it is in this context that I have requested this interview slot with you. So thank you for meeting with me.

1. When was Vula created?

---

---

2. What was the prime purpose of creating Vula?

---

---

3. What online courses has it been used for?

---

---

4. In your opinion what are the main advantages of Vula?

---

---

5. In your opinion, what are the main disadvantages of Vula?

---

---

6. Taking from what you know from [helpdesk@Vula.uct.ac.za](mailto:helpdesk@Vula.uct.ac.za), complaints and frequently asked questions, what difficulties do most users have?

---

---

7. Where is it possible to get training on Vula?

---

---

8. Has Vula been already used to train teachers in the past?

---

---

9. What changes are you making to the Vula site in the future?

---

---

10. Are there any other comments that you would like to make with regards to this interview?

---

---

**Thank you very much for you time!**

University of Cape Town

## Annexe C : Guide d'entretien 3 – Le chef de l'équipe de soutien de Vula

As mentioned in our email correspondence, the University of Cape Town has decided to launch the *Masters Coursework in French with Minor Dissertation* degree as an online distance learning program using Vula as a platform. The aim of this project is to allow potential students in Southern Africa who do not have the time to follow a full-time Masters program and have other commitments but still want to do the full-time program. It is in this context that I have organised this interview slot with you so I would like to thank you for giving me your time.

1. The CET website and it describes your role in a very informal way and I would appreciate it if you could give me a more formal explanation of what your role is in the CET department.

---

---

2. Since one of your main tasks is customer service, could you elaborate on the kind of difficulties staff members and other users of Vula face when in the process of creating activities?

---

---

3. What strategies have you put in place to make sure that the customers are helped?

---

---

4. Taking into consideration that the online distance learning program is going to be launched soon, what suggestions would you have for the people who are trying to compile activities? For example, are there any activities that you could suggest, are there any tools that you would suggest that are more interesting to use?

---

---

5. Do you offer training in literacy in Vula, not specifically in computers?

---

---

6. Has Vula been used as a distance online learning platform before in any capacity because Stephen mentioned that a lady called Shaheeda Jaffer did a survey that is similar to the one that I am doing and I would appreciate it if you could provide more information about this survey?

---

---

**Thank you very much for your time!**

## Annexe D : Questionnaire 1 – Les concepteurs des fascicules pédagogiques

Comme vous savez, l'Université du Cap a décidé de mettre en ligne le program du *Masters Coursework in French with Minor Dissertation* utilisant Vula comme plateforme de formation. Le responsable de ce projet nous a demandé d'élaborer un guide en guise de mémoire pour optimiser la mise en ligne du program MA, focalisant surtout sur Vula ; à savoir, les outils existants, les activités pédagogiques possibles, les problèmes éventuels, les solutions réalisables, etc. A cet égard, je vous serais reconnaissante si vous pouvez nous dire :

1. Quel est votre rôle dans ce projet?

---

---

2. Quelle était la structure du module pour lequel vous êtes auteur cette année ?

---

---

3. Changerez-vous la structure du module ? Si oui, pourquoi la changerez-vous ? Et comment?

---

---

4. Sur Vula, quels outils avez-vous l'intention d'employer pour élaborer les activités pédagogiques?

---

---

5. Quels types d'activités pédagogiques pensez-vous d'élaborer pour le module?

---

---

6. Pour l'instant, Vula vous pose problèmes en ce qui concerne concevoir ou/et élaborer les activités pédagogiques?

---

---

7. Est-ce que vous avez d'autres commentaires à ajouter ?

---

---

**Je vous remercie d'avoir pris le temps de nous rencontrer !**

## Annexe E : Questionnaire 2 – Les tuteurs potentiels de LA FOAD MA TFFL

The University of Cape Town has decided to launch *Masters Coursework in French with Minor Dissertation* (MA TFFL) degree as an online distance learning program using Vula as a platform. The aim of this project is to reach out to potential students in Southern Africa who do not have the time to follow a full time Masters program and/or are unable to afford doing the program on-campus.

The objective of this questionnaire, compiled by a Masters student enrolled in MA TFFL program at the University of Cape Town, is to find out what potential problems the authors –those creating activities for the MA TFFL online program – might encounter when using Vula.

Your participation will be of great value to this research and therefore I would be very grateful if you could take time to reflect and to respond as accurately and as honestly as possible to the following questions.

Thank You!

1. Name \_\_\_\_\_

2. Student Number/Staff Number: \_\_\_\_\_

3. Do you know what Vula is?

- Yes
- No

**If no, please refrain from answering the rest of the questionnaire.**

4. How frequently do you use Vula?

- Everyday
- Almost everyday
- Every week
- Other

Please state \_\_\_\_\_

**Provided below are a list of tools available on Vula.**

Please indicate with a tick which tools have you used at least once and for what purpose? Please indicate the advantages and disadvantages of using each tool. If you do not know that the tool is, please indicate so in the space provided.

- Announcements

\_\_\_\_\_

- Assignments

\_\_\_\_\_

○ Blogs

---

---

○ Chat room

---

---

○ Course evaluation

---

---

○ Course/project sites

---

---

○ Drop box

---

---

○ Email archive

---

---

○ Forms

---

---

○ Forums

---

---

○ Glossary

---

---

○ Grade book

---

---

○ Group manager

---

---

University of Cape Town

○ Lams

---

---

○ Maps

---

---

○ Menu bar

---

---

○ Messages

---

---

○ My workspace

---

---

○ News

---

---

○ Permissions and roles

---

---

○ Podcasts

---

---

○ Polls

---

---

○ Post'Em

---

---

○ Presentation

---

---

University of Cape Town

○ Profile

---

---

○ Questions and answers

---

---

○ Resources

---

---

○ Roster

---

---

○ SMS messages

---

---

○ Schedule

---

---

○ Search

---

---

○ Section info

---

---

○ Sign-up

---

---

○ Site info

---

---

○ Syllabus

---

---

University of Cape Town

- Test and quizzes

---

---

- Web content

---

---

- Wiki

---

---

- Worksite info

---

---

5. Are there any tools that you have never used on Vula?

- Yes
- No

If yes, why not?

---

---

6. Have you ever attended a Vula workshop?

- Yes
- No

If yes, when and for what purpose?

---

---

If no, why not?

---

---

7. Do you know about the Vula online tutorials?

- Yes
- No

**If no, please proceed to question 11.**

8. Have you ever used the Vula tutorials?

- Yes
- No

If yes, when and for what purpose?

---

---

If no, why not?

---

---

9. Have you ever constructed an activity using Vula tools?

- Yes
- No

If no why not?

---

---

---

---

**If yes, please answer questions 12 and 13, otherwise please proceed to question 14.**

10. Does the Vula technology prevent you from creating certain activities?

- Yes
- No

If yes, why?

---

---

11. What information would you like to be made available to you when you are using Vula to create activities?

---

---

---

---

12. What difficulties have you encountered when using Vula in general? If so what kind of problems?

---

---

---

13. Have you ever used the [help@Vula.uct.ac.za](mailto:help@Vula.uct.ac.za) to help you with the difficulties you were encountering?

- Yes
- No

If no, why not?

---

---

---

---

If yes, did it help?

---

---

---

14. Any other comments?

---

---

---

**Thank you for your time!**

University of Cape Town

## **Annexe F : Interview avec Sophie le Roux, la responsable de l'équipe pédagogique**

**Salome :** Voilà...Ok

**Sophie :** Je t'écoute...

**Salome :** Comme vous savez, l'Université du Cap a décidé de mettre en ligne le programme du *Masters Coursework in French with Minor Dissertation* utilisant Vula comme plateforme de formation. Comme responsable de ce projet, vous m'avez demandé d'élaborer un guide en guise de mémoire pour optimiser la mise en ligne du programme MA, focalisant surtout sur Vula; à savoir, les outils existants, les activités possibles, les problèmes éventuels, les solutions réalisables, etc. A cet égard, je vous serais reconnaissante si vous pouviez me dire, quel est le but de ce projet ?

**Sophie :** Alors, quel est le but de ce projet ? Alors, le but du *Masters Coursework in French with Minor Dissertation* c'est de former des professeurs de français et des concepteurs des programmes dans le domaine du Français Langue Etrangère...On a une brochure à ce sujet que je pourrai t'envoyer si tu, si tu veux. Le but de la mise en ligne, c'est de pouvoir élargir le public visé par ce programme. Actuellement, on a des gens qui viennent suivre ce programme qui sont des étudiants en formation initiale comme toi. On a des étudiants qui sont en formation continue et qui sont obligés d'arrêter de travailler pour venir à l'Université du Cap pour suivre le programme. Donc, le but c'est de pouvoir toucher ce type de public, un public plus large au niveau des étudiants en formation continue : ceux qui sont des gens qui travaillent, qui peuvent pour des raisons pratiques arrêter de travailler d'un jour à l'autre et venir suivre des études. Donc, on leur propose de suivre notre programme à distance selon leur calendrier propre. Donc, ça c'est le premier but, c'est de toucher ce public-là de professeurs en activité et le deuxième but c'est de toucher un public plus large dans le sens où nos frais d'inscription sont assez élevés, c'est quelque chose sur lequel on n'a pas...on ne peut pas changer ça, c'est la politique de l'université, donc c'est l'université qui fiche les frais d'inscription et en plus de ces frais d'inscription, si les étudiants viennent au Cap, il s'ajoute tout un état de frais de vie, de logement, etc., de voyage. Donc, le but de la mise en ligne, c'est aussi de permettre à des étudiants qui peuvent pas supporter les frais de vie et le coût de la vie au Cap de venir suivre les cours. Donc, là on pense à des étudiants sud-africains qui habitent pas dans la ville du Cap mais aussi à des étudiants de la sous-région du continent...

**Salome :** Oui, est-ce que ça focalise seulement sur les étudiants potentiels en Afrique australe ou n'importe quel étudiant ?

**Sophie :** Non, à n'importe quel étudiant. A priori c'est sûr que notre programme, il est quand même, sa spécificité c'est d'être transcrit dans le contexte de l'Afrique et de l'Afrique australe ; donc ça s'adresse surtout à des gens qui viennent de cette...région et de ce continent-là ou qui, ou qui travaillent, ça peut bien être, je sais pas moi, des francophones de pays qui viennent travailler dans notre contexte-là. Maintenant, s'il y a d'autres personnes d'autres continents qui veulent venir, ils trouveront leur compte aussi. Après, ce qu'il faut dire, c'est quand même à ce niveau-là en concurrence avec des universités françaises où il y a tout un tas d'universités françaises qui donnent des Master en FLE, donc c'est pour ça que nous, on se positionne plutôt sur l'Afrique australe/l'Afrique avec notre spécificité avec des cours centrés sur ce contexte-là. Maintenant, on ne refusera pas un étudiant s'il n'est pas de là, quoi...

**Salome :** D'accord. En quoi consiste le projet ? Quelles sont les grandes lignes du projet de MA online ?

**Sophie :** Alors, les grandes lignes. Donc, on procède en deux étapes...pour l'instant. Première étape, il faut qu'on mette ce Master en ligne. Donc, ça c'est pas quelque chose qui est facile parce qu'il y a un énorme travail de rédaction à faire et auquel moi et quelques collègues sont en train de réaliser. C'est-à-dire que l'on prend chaque module du Master, il y en a six, hein...le module optionnel de didactique du FLE, le module de didactique du FOS, le module de l'ingénierie de la formation, le module de linguistique et littérature et le module de langue et nouvelles technologies plus le module de recherche action de deuxième semestre. Donc, tous ces...cours, on est en train de faire des fascicules de cours, des fascicules ou...que les étudiants à distance vont lire et dans lesquels, ils vont aussi trouver des activités autocorrectives, ok ? Donc, ça c'est la première étape, cette première étape est à finir à la fin septembre, pardon, à la fin décembre...La deuxième étape, c'est à partir...du mois, pardon c'est pas encore fini...au mois de janvier ces fascicules seront réélus, imprimés et ils seront prêts et ça c'est la fin de la première étape, c'est la conception des fascicules pour la mise à distance. La deuxième étape, c'est de...de donner les cours, de dispenser les cours en ligne et ça on va le faire à partir de nos fascicules et à partir de la plateforme de formation Vula. Donc, la plateforme de formation Vula remplacera le...sera l'environnement d'enseignement/apprentissage. Donc, la plateforme Vula va remplacer la salle de classe, ok ?

**Salome :** Oui, c'est une classe virtuelle ?

**Sophie :** Voilà. Ça va se faire...alors, c'est pas complètement en ligne, c'est pas complètement sur Vula parce qu'il y a ces fascicules de cours qui consistent en une bonne partie de notre matériel. Donc, comme je dis, dans ces fascicules de cours les étudiants vont trouver la théorie des exercices autocorrectifs. Ensuite, pour chaque séquence de cours, ils vont trouver sur Vula des activités tutorées. Donc, un prolongement de chaque séquence de cours...et tout ça, ça va former l'environnement...de formation. Voilà...

**Salome :** J'avais une question mais je ne me rappelle plus...Ok, qui y participe ?

**Sophie :** Qui participe donc au projet ? Alors, on a beaucoup de personnes qui participent...il y a moi en tant que chef de projet, ensuite il y a, pour la première phase de réduction, il y a...donc, pour le module de didactique du FOS, il y a moi-même et Karin Schmidt qui sommes les rédacteurs...moi je suis la responsable du module également. Pour le module de littérature et linguistique...pour la partie littérature, c'est le professeur Cornille qui est responsable du module et qui est assisté dans la rédaction par Sylvestre Mekem, un étudiant Master...Pour la partie linguistique, la responsable du cours, c'est...Dr. de Oliveira qui est assistée par une ancienne étudiante de Master dans la rédaction du cours, c'est Shelley Hanslo...Pour le module de l'ingénierie de la formation, donc c'est moi-même qui est responsable du cours et...moi et Karin Schmidt qui sommes auteurs de ce cours...Pour le module de TICE comme on l'appelle...donc, c'est moi la responsable du cours mais je participe pas dans la rédaction, la rédaction c'est Andrew Deacon de CET et Violaine Leroy...

**Salome :** Alors, TICE, ce sera en anglais ? La rédaction sera en anglais ?

**Sophie:** On en parlera...Donc, il y a encore le module de...Research Development, donc ça c'est moi qui suis responsable et c'est moi qui vais rédiger et le dernier module optionnel que certains étudiants vont suivre s'ils n'ont pas suivi notre BA Honours ou alors la formation Pro-FLE, la formation Pro-FLE les dispense aussi de ce module...enfin, s'ils n'ont pas suivi ni notre Honours ni la formation Pro-FLE, eh bien, ils suivront notre module de didactique FLE. Donc, c'est moi la responsable et c'est Karin Schmidt and Pierrick Barthezème et moi-même qui rédigerons...Alors, ça c'était pour la première phase de rédaction...et ensuite il y a également toi, bien sûr, pour cette phase de préparation de rédaction qui va rédiger ce fameux guide du tuteur dont on va parlera tout à l'heure. Ensuite pour la deuxième phase de dispense de cours en ligne, il va y avoir donc, toujours les mêmes responsables de cours mais il y aura les tuteurs. Donc, là rien n'est encore fixé. On imagine que si les tuteurs...si ceux qui ont rédigé sont encore là et qu'ils sont disponibles, ils seront également tuteurs. Donc, Karin pourra devenir la tutrice du cours de FOS, de l'ingénierie de la formation et didactique du FLE...Sylvestre pourra éventuellement devenir le tuteur du cours de littérature et Shelley la tutrice du cours de linguistique. Après, pour le cours de...TICE on pense éventuellement à Fran Heathcott qui est une étudiante qui a eu son Master 2 de l'Université de Grenoble et qui s'intéresse au projet...

**Salome :** Quel est l'environnement de formation, nous avons déjà parlé de ça, c'est Vula, oui ?

**Sophie :** Oui, c'est Vula...tu n'avais pas une autre question avant ?

**Salome :** Oui...je vais poser la question plus tard...

**Sophie :** Alors, l'environnement de formation, c'est Vula...

**Salome :** Oui...avez-vous déjà utilisé Vula et si oui pour faire quoi ?

**Sophie :** Oui, j'ai déjà utilisé Vula...pour mettre en place des cours de...à de niveau, pour mettre en place des cours de langue. Donc, dans les séances de laboratoire de deuxième année et de troisième année, tu connais et pour former les professeurs de FLE. Donc, au niveau BA Honours et Master...Dans les deux niveaux, on a utilisé les forums...pour lancer des discussions sur ce forum. Qu'est-ce qu'on a fait encore ? On a utilisé des forums aussi pour faire une liaison entre...notre institution partenaire et nous-mêmes, l'Alliance Française pendant les stages...Qu'est-ce qu'on a encore fait ? Évidemment, les annonces, et encore la partie Ressources, je me sers pas trop de Dropbox, je préfère utiliser directement le mail...

**Salome :** Mais le Dropbox peut être utile par rapport à la taille de fichier, par exemple...

**Sophie:** Oui, c'est vrai...je ne l'ai jamais utilisé...ensuite on a utilisé le Wiki aussi pour mettre en place des activités dans le cours de FOS, par exemple, quand il s'agit de mettre en place des réponses communes, par exemple, quand on fait des hypothèses sur les analyses, pardon, sur les besoins de formation d'un public donné...le Wiki permet de faire espace de brainstorming et de procurer un document commun. Quoi d'autre encore?...

**Salome :** Ok, j'ai déjà demandé comment vous avez déjà utilisé Vula...Savez-vous utiliser tous les outils de Vula ?

**Sophie :** Non, non, non.

**Salome :** Est-ce qu'il y a des outils que vous voulez utiliser ou bien que vous aimeriez utiliser ?

**Sophie :** Eh, pourquoi pas Test and Quiz mais je suis faible...ce sera bien que je sache l'utiliser

**Salome :** Vous avez dit que vous avez utilisé les outils sur Vula, quels types d'activités avez-vous élaborés sur Vula ?

**Sophie :** Voilà...donc, j'ai déjà parlé de certaines choses...j'ai déjà évoqué comment on a utilisé le Wiki...Donc, le Wiki on l'a utilisé pour espace de brainstorming. On a utilisé le Wiki aussi comme index de notre formation pour la deuxième année, troisième année...dans un espace de sommaire de toutes les activités. Qu'est-ce qu'on a fait encore ? Les forums, ça nous a permis de faire des échanges, des débats en ligne...Les forums, ça nous permet aussi de...J'ai fait sûrement une activité qui impliquait pas ton interaction mais j'ai choisi d'utiliser forum, c'était des questions sur un article qui s'appelle "Autonomie" et puis j'ai demandé aux étudiants de répondre sur le forum aux questions. Donc, je suis pas sûre si ça a bien marché...mais enfin, en tout cas ça permettait aux étudiants de lire la réponse des autres et je crois que c'était important parce que c'était pas un texte facile...

**Salome :** Pourquoi, vous croyez que ça n'a pas marché, vous avez dit que...

**Sophie:** ...parce qu'ils ont pas bien répondu aux questions...et en fait ils ont pas osé...ils ont pas réfléchi assez et il y a quelqu'un qui a donné une mauvaise réponse et ils ont tous tombés en piège après, c'était systématiquement faux...

**Salome :** Est-ce qu'il y a un moyen peut-être dans le futur, à l'avenir de résoudre ce type de problème ou non ?

**Sophie :** Je sais pas...c'est une bonne question, mais je sais pas...

**Salome :** Ok, quels types d'activités aimeriez-vous élaborer sur Vula ?

**Sophie:** J'aimerais...je sais pas de types d'activités mais je crois que ce sera bien de faire des activités où on peut mettre en contact les apprenants qui vont suivre le MA à distance et ceux qui vont suivre le MA en présence...ça sera bien parce que je crois que ce sera une façon de motiver les étudiants du Master de deux côtés et j'aimerais bien...ça va se passer de la façon suivante: les cours vont commencer en février mais là en semaine...donc les cours commencent en semaine 1 mais en semaine 0, on va demander aux étudiants de distance de venir - ils vont venir ici pour se prendre une semaine pour s'inscrire pour recevoir les fascicules de formation et pour recevoir des instructions. Donc, c'est la seule semaine de regroupement qui va avoir lieu et au cours de la semaine 0 de regroupement, j'aimerais bien qu'il puisse se faire avec un...enfin, qu'il trouve un binôme avec un étudiant qui est en présence. Donc, ça se pourra, au cours de l'année, que des échanges se fassent entre ces deux personnes et plus généralement entre les membres, entre des étudiants en présence et des étudiants à distance.

**Salome :** Alors, à part le forum dont Nadia parlait, vous vous rappelez que Nadia parlait des forums de communication ?

**Sophie :** Oui, oui oui...

**Salome:** ...Vous voulez d'autres d'activités pour que les deux types de classes puissent interagir ?

**Sophie :** Ah, oui, oui, oui...d'autres activités, n'importe quoi, ça veut dire, il n'y a pas que des forums sur Vula...ça peut être des activités sur le Wiki ou un Test and Quiz...pas forcément parce que...si à la limite faire un Test and Quiz ensemble, je sais pas si c'est possible...est-ce que c'est, c'est possible ? Peut-être à deux de travailler sur un Test and Quiz ?

**Salome :** Non, c'est pas possible. C'est possible de...sauvegarder le quiz et de continuer un autre temps mais je sais pas comment ça va...

**Sophie:** Ça c'est quelque chose qui pourra être bien, par exemple, le cours de TICE parce que à un moment donné on va leur demander de faire un quiz donc ce sera bien qu'ils puissent y avoir, soit deux étudiants à distance, soit un étudiant en présence et à distance qui travaillent en même temps sur le quiz et que donc en même temps ou...en parallèle ou l'un après l'autre ou un truc comme ça et qu'ils échangent sur leur travail via un charte ou quelque chose comme ça quoi...je sais pas, c'est des idées...

**Salome :** Oui, oui, ce sont des idées, c'est pour moi de mieux comprendre...

**Sophie :** Ce que j'aimerais mettre en place effectivement ce sont des activités qui favorisent l'interaction entre la présence et la distance et entre les étudiants à distance aussi qu'on puisse les mettre par groupes de trois ou quatre ; que ce soit une vraie salle de classe quoi à Vula.

**Salome :** Oui, oui, oui...Ok, vous avez déjà utilisé Vula, quels problèmes avez-vous rencontrés dans votre élaboration des activités Vula ?

(Sophie hoche la tête)

**Salome :** Rien ?

**Sophie :** Si, si, il y a des fois ... quand on publie des forums des choses, il y a des <op> <op>//, ça c'est un peu bizarre, je sais pas pourquoi ça aura lieu, tu vois ce que je veux dire ?

**Salome :** Oui, oui, oui...ce que vous voulez dire...et vous avez utilisé [helpdesk@Vula.uct.ac.za](mailto:helpdesk@Vula.uct.ac.za)?

**Sophie :** Non.

**Salome :** Pourquoi pas ?

**Sophie:** Je sais pas...j'ai conseillé à quelqu'un de l'utiliser parce que quelqu'un m'a envoyé...parce que ça m'est jamais arrivé à moi parce que quelqu'un, c'était une tutrice de l'Alliance qui m'a dit...donc, elle tapait son texte et alors après ça...quand elle a publié, c'était complètement illisible et elle savait

pas pourquoi et je lui ai dit "Écoute, j'en sais rien, contacte helpdesk" et je sais qu'elle l'a pas fait parce qu'elle a dit finalement ça marche...

**Salome :** Mais ça touche sur un problème, les utilisateurs Vula aiment pas utiliser les outils d'assistance qui existent comme les ateliers et tout ça...

**Sophie :** Si les ateliers, j'étais...

**Salome :** Les ateliers ? Vous avez assisté un atelier ? Lequel ?

**Sophie :** Alors, au départ je suis pas d'abord allée à un atelier et après j'ai utilisé Vula. J'ai d'abord eu beaucoup de formations par notre enseignante étudiante, Héléne qui au fur à mesure qu'on avançait m'a un petit peu m'a informée...donc, j'ai appris un petit peu sur l'état et après ça m'a intéressée et après je suis allée à une formation Vula pour en savoir un petit peu plus parce que j'étais déjà intéressée, quoi...

**Salome :** Est-ce que vous conseillerez à quelqu'un d'assister à cette formation ?

**Sophie :** Oui, oui, oui, oui, oui...tout à fait. Il faut absolument que les tuteurs l'année prochaine y aillent.

**Salome :** Comment pensez-vous éveiller l'intérêt d'assister à un atelier ?

**Sophie :** Pour les tuteurs, ils ont pas le choix, c'est tout...

**Salome :** C'est obligatoire alors ?

**Sophie :** Mais oui, tout à fait...enfin ça dépend. Ça va pas être obligatoire par exemple Karin, elle sait utiliser Vula aussi bien que toi et moi mais, par exemple, Fran, si elle vient...elle est spécialisée en TICE, donc elle n'aura aucun problème à prendre en main Vula mais il faudra absolument qu'elle suive un atelier avant de commencer. Sinon, elle va pas du tout être opérationnel...

**Salome :** Oui, oui, oui...Est-ce que vous croyez que c'est nécessaire que les étudiants, les étudiants plutôt assistent...

**Sophie :** Oui, c'est tout à fait nécessaire et d'ailleurs ce qui sera intéressant de faire...enfin ce qui va être fait, c'est dans cette première semaine 0 on va prévoir au moins deux jours, je pense de prise en main de Vula...et peut-être qu'on peut faire appel à toi d'ailleurs...parce que c'est pareil...c'est pour ça qu'ils viennent aussi. On ne peut pas les laisser partir et puis après quoi Vula, ils connaissent pas, quoi...Pour l'instant, ce sera pas quelque chose, ce sera une formation courte sur Vula, c'est pas la formation...enfin, je veux dire, il y a deux choses...il y a utiliser Vula en tant qu'apprenant, c'est-à-dire, moi je sais pas les étudiants de première année, deuxième année, troisième année, de Honours, par exemple...de Masters aussi, ils utilisent, ils font des activités, ils doivent faire quelque chose sur un forum et doivent savoir retirer quelque chose de la partie Ressources, des choses comme ça. Donc, ça c'est là, espace de petite formation qu'on va leur donner en semaine 0 et après il y a l'autre aspect, c'est

utiliser Vula comme enseignant et c'est ce qu'on vous apprend...c'est une des choses qu'on vous apprend dans les cours de TICE...créer un forum, créer un quiz, je sais pas, utiliser Wiki comme un sommaire, etc. Donc, ça ce sont des choses différentes. Donc en semaine 0, c'est utiliser Vula en tant qu'apprenant et pendant le cours de TICE une des choses, ça va être créer des activités à faire en ligne en tant qu'enseignant, quoi...

**Salome :** Oui, il faut avoir cette base...

**Sophie :** Oui, il faut avoir cette base déjà rien qu'on pourrait répondre à un forum sur le cours de l'ingénierie de la formation, par exemple.

**Salome :** Oui, oui, c'est vrai...Selon vous et votre expérience avec Vula, quels pourront être les problèmes éventuels par rapport à l'élaboration des activités sur Vula chez les tuteurs ?

**Sophie :** Qu'il ne sache pas quelles activités créer...qu'il ne voie pas le lien entre, parce que, chaque activité tutorée, va venir à la fin d'une séquence pédagogique. Donc, dans cette séquence, il va y avoir la théorie, il va y avoir des activités autocorrectives et ensuite il va y avoir une activité tutorée qui va...aller dans le prolongement de tout ça, qui va permettre à des tuteurs de voir que les contenus ont été acquis, qu'ils vont approfondir ce contenu, etc. Donc, il va y falloir mettre en place des activités qui sont complètement en lien et en relation avec ce qui précède dans la séquence. Donc, il peut y avoir ce problème-là, quand on voit pas le lien, il ne faut pas créer n'importe quelle activité mais quelque chose qui est utile...qu'il ne sache pas créer des activités qui sont par rapport aux besoins des apprenants, c'est pas n'importe quelle activité qu'on va créer non plus...le tutorat...les activités tutorées, ça peut ne pas être les mêmes d'une année sur l'autre en fonction des besoins des étudiants, tu vois...?

**Salome :** Oui, oui, oui.

**Sophie :** ...Si on rencontre tel problème, on va faire tel type d'activité tutorée. Donc, il faut avoir avant identifié les problèmes, etc. Il faut avoir identifié l'objectif de la séquence, il faut avoir lu comment tout ça, mon activité tutorée peut s'inscrire dans le prolongement de la séquence, il faut avoir parallèlement identifié les problèmes des apprenants et créé une activité à partir de tout ça...

**Salome :** Oui, est-ce que vous croyez qu'il est nécessaire de toucher sur ça dans mon guide ou non ?

**Sophie :** Oui...c'est essentiel. C'est pas comme un guide technique. La technique, c'est pas, ça nous sert comme outil dans la pédagogie et la formation et l'ingénierie de la formation aussi. On veut...que le niveau de contenu, nos activités soient pertinentes. Après, effectivement, il y a tout l'aspect technique...il faut faire le lien entre le contenu et la technique, c'est-à-dire, choisir le bon outil pour la bonne activité et après, il faut...techniquement mettre en ligne cette activité, c'est-à-dire se servir, cliquer sur la bonne touche mais ça, je pense que c'est la partie la plus facile à régler, quoi...

**Salome :** Oui, oui, oui...Par rapport à l'ingénierie de la formation, il y a l'étape de qualité en démarche...est-ce que vous croyez que le guide va jouer un rôle...pour assurer que la qualité des activités...

**Sophie :** Oui, mais bien sûr c'est complètement...inscrit dans une démarche de qualité parce que pour assurer la qualité il faut déjà avoir...il faut commencer par avoir des professeurs et des tuteurs qui sont compétents. Alors, on a des gens tout à fait compétents...c'est quand même une situation qui est particulière...aucun des tuteurs auquel on va faire appel n'a tutoré dans ce genre de formation. Je suis la seule à avoir suivi une formation au niveau du tutorat d'activités pédagogiques...des tutorats de...Sylvestre et toi, vous avez suivi une formation dans le tutorat d'activité de langue mais vous avez pas suivi de formation dans le tutorat de la formation des professeurs en ligne...tu vas peut-être suivre ça à Grenoble en tout cas. Donc, il y a un besoin là, il y a un besoin, donc...on a anticipé sur les besoins de formation...j'ai pas fait une analyse détaillée de besoins main enfin, on peut quand même imaginer en connaissant mon équipe, ou l'équipe potentielle, j'ai quand même identifié un besoin de formation...et le guide va combler ce besoin de formation et ainsi assurer que les compétences de mes tuteurs sont à niveau, quoi...

**Salome :** Oui, oui, oui...Ok, comme susmentionné mon mémoire sert à optimiser la mise en ligne du *Masters Coursework in French with Minor Dissertation*, quel rôle la publication de ce guide jouera-t-elle ? Nous avons déjà touché un peu sur ça en parlant de la qualité en démarche et tout ça, quelles sont vos attentes de ce guide, de la publication de ce guide ?

**Sophie :** Donc, ce guide, il doit servir...à guider les tuteurs dans la mise en ligne des activités tutorées. Donc, il doit envisager tous les aspects qui vont être nécessaires sachant que certains...sachant que les besoins sont divers, tu vas les analyser, les besoins et tu vas partir de là mais enfin en gros il va y avoir la partie contenu, la partie choix de l'outil et la partie technique pure et la partie...pour chaque fois, chaque cours illustré avec des activités potentielles quoi. Voilà, ça va assurer que ces tuteurs sachent quoi faire et puis qu'ils le fassent au mieux quoi qu'on peut....

**Salome :** Oui, est-ce que le guide peut jouer comme une inspiration des nouvelles activités ou non ? Vous comprenez ce que j'essaie de dire ?

**Sophie :** Non, j'ai pas compris ce que tu voulais dire...

**Salome :** Par exemple...si je suggère des activités qui ne sont pas envisagées dans la création, est-ce qu'on peut travailler des activités que j'ai suggérées ?

**Sophie :** Dans la partie "création", on ne va pas donner des activités en ligne...tu vas voir le dernier document que j'ai envoyé hier soir, hier soir, j'ai envoyé un document qui sont les vingt premières pages de notre fascicule...il y a dans ces deux chapitres et illustrés les deux cas de figure qu'on peut avoir dans chacun des fascicules. Dans le premier chapitre, tu vas trouver des activités autocorrectives, je sais pas, moi, il y a cinq et après il y a marqué "activité tutorée" et je ne mets pas l'activité tutorée, je mets juste, "votre tuteur vous donnera, vous mettra en ligne l'activité en fonction du calendrier que vous trouvez dans l'avant-propos" et dans le deuxième chapitre la je...j'ai une idée d'activité, je veux surtout qu'ils fassent quelque chose de précis donc j'ai mis activité tutorée et là j'ai mis une activité. Donc, c'est ça les deux cas figures, des fois dans certaines des séquences, il y aura pas d'activité tutorée proposée et dans d'autres, il y aura une activité proposée. Donc, quand...le tuteur n'a pas d'activité proposée, il faut bien qu'il fasse...il va falloir qu'il trouve quelque chose en fonction de l'objectif de la séquence, en fonction du contenu qui précède et en fonction des besoins des

apprenants. Quand, l'activité, elle est là, il fait ce qui est là mais dans tous les cas, toi tu ne vas pas suggérer toutes les activités...déjà 1) tu peux pas parce qu'en effet tout se fait simultanément, tu fais ton guide en même temps que nous sommes en train de rédiger nos séquences et 2) l'activité tutorée, elle est là pour répondre à des besoins. Donc, il faut que les tuteurs, ils ont une bonne idée de ce qui peut se faire avec quels outils on peut le faire et comment techniquement on peut le faire, comme ça, s'ils ont tout ça en tête, lorsqu'ils seront confrontés aux problèmes et aux besoins des étudiants de tel groupe, ils auraient utilisé cette connaissance-là et ces exemples-là pour faire l'activité qui convient. C'est-à-dire, donc, oui tes activités, elles peuvent être utilisées telles quelles par les tuteurs, si un tuteur dit "Ah, oui, mais cette activité-là, elle correspond à ce que Salome a fait et correspond vraiment bien à ce dont j'ai besoin. Donc, voilà, il va prendre celle-ci. Maintenant, il va dire" Ah...non, finalement, moi là ça c'est une bonne idée mais finalement, je vais faire un forum et finalement, c'est pas exactement le thème parce que ça ne correspond pas au problème que mes étudiants rencontrent donc, je vais prendre cette idée du forum et je vais changer le thème...tu vois?

**Salome :** Oui je vois, merci. Et est-ce que vous avez d'autres commentaires ?

**Sophie :** Oui, je pense justement à autre chose aussi. Il y a aussi tout l'aspect "créer des activités" mais "animer des activités" aussi en ligne. Il faut pas...le tuteur, il va mettre, il va créer son activité, il va mettre l'activité en ligne et après il va falloir qu'il anime aussi. Donc, je sais pas s'il fait un forum, il va falloir lui apprendre qu'à la fin...que, je sais pas à tel moment d'un forum il va falloir qu'il poste un message pour relancer, donc il poste un message pour corriger et à la fin du forum, il va falloir qu'il clôture l'activité en faisant une synthèse de choses comme ça...

**Salome :** Pour motiver les apprenants ?

**Sophie :** Voilà, donc, il y a tout...l'aspect mettre en ligne et après faire le suivi des activités [...]

**Sophie :** Donc, pour la collecte de données...pour pouvoir proposer des activités. Donc, pour pouvoir faire ça, il va bien falloir que tu saches ce qu'il y a dans les cours. Donc, pour le...cours de FOS et d'ingénierie de la formation, c'est pas très compliqué, ce qu'il y aura dans le cours, c'est très proche de ce que je vous ai fait pendant l'année. Il y a un petit peu de modifications mais si tu vois le scénario de structuration, tu vas vite comprendre quelles sont les modifications...Puis, là, si tu veux, on peut tout à fait parler à Karin, on peut en parler aussi...pour le discours de didactique du FLE, c'est la même chose, tu as suivi ce cours de didactique du FLE, il y a un petit peu...il y a des approfondissements, c'est un peu plus approfondi cette année que l'année dernière. Donc par ailleurs, un scénario de structuration qui correspond assez bien...donc, là tu peux...me voir, Karin ou Pierrick si tu as des questions mais en plus, voilà, je pense d'un truc...pour le cours de...l'ingénierie de la formation, de FOS et de didactique du FLE, c'est même pas la peine que tu...tu peux venir nous voir, mais on a des classeurs et dans ces classeurs, il y a tout, il y a tout le contenu de cours de cette année. Donc, tu peux te servir de ça. Demain je vais te rapporter le classeur pour...l'ingénierie de la formation et de...FOS mais il va falloir faire des photocopies dans la journée parce que le soir je vais récupérer ça.

**Salome :** Est-ce c'est comme mon classeur de l'ingénierie de la formation ou bien il y a des modifications ?

**Sophie :** Il y a peut-être des modifications, donc je sais pas. Je vais te ramener ce classeur demain et après tu vois ce que tu fais, demain soir tu me le rends. Après pour le cours de didactique du FLE, tout le premier semestre, c'est Pierrick qui l'a. Le deuxième semestre, on est en train de le faire...je vais te préparer ça pour demain...tu peux aller voir Karin pour la suite...c'est ça l'analyse des traces et c'est ça que tu t'en sers pour créer tes activités. Ensuite pour le cours de TICE, il y a d'énormes changements qui vont avoir lieu. Donc, pour le contenu, il va falloir que tu ailles voir Violaine qui, elle, va t'indiquer comment...ils envisagent le nouveau contenu et à partir de là...tu pouvais envisager certaines activités. Pour le cours de littérature, il y a aussi d'énormes changements et ça il va falloir voir directement Sylvestre et pour le cours de linguistique, je pense pas qu'il y a de grands changements mais il faudrait aller voir Shelley. Ok, donc ça c'est les auteurs, ça ce qu'il faut que tu fasses pour avoir une idée de contenu de chaque cours...juste le contenu à chaque fois, ça c'est une chose. Ensuite, en allant sur analyse de besoins de tuteurs, ça tu l'as compris déjà ce qu'il faut faire, des questionnaires, etc. sur les connaissances sur Vula, sur la mise en ligne d'activités, etc. Mais je crois qu'il faut bien tu sais parler de...parce que sinon les gens vont rien comprendre...il faut pas utiliser les mêmes stratégies pour les deux. Je pense que pour les auteurs, donc, tu vas analyser des traces de notre côté et des autres, il faut que tu fasses des entretiens en fait...avec Sylvestre, Shelley, et Violaine...

**Salome :** Merci bien Sophie [...]

## **Annexe G : Interview avec Stephen Marquard, le chef de Vula**

**Salome:** Ok, so as mentioned in our email correspondence, the University of Cape Town has decided to launch the *Masters Coursework in French with Minor Dissertation* programme as online distance learning programme using Vula as a platform. The aim of this project is to reach out to potential students in Southern Africa who are unable to afford the expense of doing the course on-campus or who have other commitments and want to do the course full time but do not have the time. It is in this context that the person in charge of the project approached me to draft a guide that focuses on Vula, its tools and its potential activities and it is in this context that I have requested this interview slot with you. So thank you for meeting with me.

So my first question for you is this: when was Vula created?

**Stephen:** We launched it at UCT in 2006, February 2006. It's actually built on an open-source platform called Sakai and that had started earlier in 2004. So, in 2005 we were doing candle work, we were introducing it as a new platform and in 2006 it started as a pilot platform really with a relatively small number of courses and then it spread significantly over time.

**Salome:** Alright, Ok. What was the prime purpose of creating Vula?

**Stephen:** It's primarily to support the delivery of courses on campus, so it's not the only function that it serves, it's now used for a lot of other applications which are just about collaboration and interaction, for example, student societies, SRC and project groups but in terms of the primary purpose of our centre in offering it: it is to support the delivery of courses in some way. And as you know most courses at UCT are face-to-face courses so its emphasis has been on providing complementary facilities rather than purely online courses and it has been used for some purely online courses.

**Salome:** Ok, what online courses has it been used for?

**Stephen:** There are not a lot of other examples. One of them is a course run by Johnny Meyers in Public Health, Health Sciences Faculty which works with doctors who are around the country so they are taking this course while they are practicing professionals while this is going on campus. That's been running for quite a number of years. There is also a Masters course in the Computer Science department that is designed again for working students. So, that also uses Vula, not in a very complex way, it's delivering materials, questions...

**Salome:** Ok, is it possible for you to give me their details so I can find out how they have utilised Vula...

**Stephen:** I can, yes. You can also look at a survey that was done by Shaheeda Jaffer, I forget what its exact title was but it looked at all the courses particularly the post-grad ones that were not traditional face-to-face so there are bound to be some long distance ones.

**Salome:** Ok, where would I be able to get the survey results or would I have to go directly to her...

**Stephen:** We have it somewhere. I can email it to you, I just need to dig up and find it...

**Salome:** ...because it would be interesting to see what they have done with Vula in light of my research...Ok, so in your opinion what are the advantages of Vula?

**Stephen:** Well, it has a lot of different advantages for different people. It's got obviously a wide set of tools so you can use it to configure the sites in a few ways and how useful it is depends on what your requirements are. So, for example, some of the big undergraduate courses, it's very heavily used for...just straight administration. For example, organising people into tutorial groups...the most common thing everybody uses it, is for sharing information through announcements and for sharing lecture materials which can be slides and supplementary aids.

And then there is a range of different features that are used in different ways to a greater and lesser extent by people. So, things like the chat room and forums, we often see chat being used in a very informal way so it's just switched on, on the site but it's not used in a structured way that there are chats at certain times, people just chat as they happen to be on the site or tutors will monitor the chat room and respond to questions. The forums again can be used in a very structured way, which they are in some courses and there is a strong interaction from lecturers, and tutors or in other sites students just sort of ask questions and they get the answer.

And then some tools like *Questions & Answers* that are specific to a particular style of interaction, so that is very much based on questions and sets of answers to questions. And tools like the Wiki which are very flexible and again used for more complex applications where there is a bit more effort than gone into designing a particular structure so it's used in the Trade Bargaining course to create a site for each country or it's used in other sites for different purposes and usually there is some structure set-up that students then come and update. And then there some more specialised tools that are sort of, that people can use but there are not a lot of people are using them like LAMS is a whole sort of complementary environment that lets you create very structured sequences and activities that you can work through and recently we launched *Adobe Connect* which is not in fact integrated with Vula but is used in parallel with it which provides live meetings so you can sort of meet using video, audio or chat, white board...real-time interaction. And that's become possible really this year because there has been more bandwidth available on campus. Previously, it wasn't really feasible because it took too much bandwidth.

**Salome:** Ok, so, for example, if someone does not have sufficient bandwidth, they won't be able to use, you called it *Adobe Connect*...

**Stephen:** Yes, *Adobe Connect*...right...

**Salome:** So you need a significant amount of bandwidth to be able to use it, off-campus, for example...

**Stephen:** Right. So it does not really work well on dial-up connections...basically you need a broadband connection like ADSL or something, if you are off-campus, connecting effectively. So, there is now enough bandwidth in and out of UCT so that that is not an issue anymore...So, we are

also seeing a much better access to bandwidth in the rest of Africa through the *Seacom* cable or other new infrastructures, so the sense is that there is just much better access now to high bandwidth services.

**Salome:** Ok, why is it that you think people don't used these specialised tools like LAMS because I only discovered it this year...

**Stephen:** Well, in some cases they take more effort to understand and design things in them and in some cases they might not match what people might need to do in the courses. So, LAMS is an example of a tool that you can use to set up a process that could work in a very specific way...So, you design what you want students to do and exactly how you want them to progress through activities but depending on how your course is structured, that might just not be relevant for your courses primarily around delivering lectures to people who show up in your lecture venue every single day and that is your primary motivation to your students and what you use Vula for is really to support that. So, to share material with Vula afterwards and to interact with students in a complementary way so you are picking up questions, interaction that didn't come up in the lecture period. So, LAMS might not be directly relevant for you in that situation.

But if you think through a distance course, it becomes more relevant because more of the interaction design is online, so you don't see the students every day, they are doing more in their own time and you want to structure what they do in more detail, compensating for not seeing them face-to-face. So, that just depends really on the alignment between how the course is structured and ideas and conceptions of the lecturers about how they believe they are attracting their students in support of getting through the curriculum overloading process or whatever. And the more structured the tools are, the more effort you need to put in them and also you need to know that this tool will work on your course or you need to design your course around it. So, in the trade bargaining course, for example, they used the Wiki to create a profile of their country, it's an Economics course; they simulate development and trade agreements between countries. So, that is part of their whole learning experience is researching information about the countries they represent and how that's relevant to the trade process, for example. So, this is an example of where the tools fit into what the students need to be doing or it's directly supporting what they need to be doing.

**Salome:** Ok, so you've already touched on this already, but what are the disadvantages of Vula because I have used Vula and they have been times when I have had my frustrations...what what do you think are the main disadvantages?

**Stephen:** Well, so it has got a lot of different tools and you can take any one tool and say that it has got, you know, strengths and weaknesses and some of those are just around usability things. So, people would like, you know, the assignments tool to work in a particular way instead of that way or whatever. Those are not really serious issues in the sense that it's just about becoming familiar with how the tool works. And then there are bigger issues which are more on the design, the way in which the assumptions of the platform suit a particular style of teaching or a particular style of the course. So, one of the things we can say is that Vula is relatively unstructured in how students interact with the system. So, you think of the site and you can place one of the tools you want in the site and the students can access the tool in any order. It's not big or strong in creating a very clear pathway

through the site and it's not strong on necessarily creating a very clear, concrete structure. So, it doesn't immediately sort of lend itself straight off to...for example, a distance programme where you've got more emphasis on the content or doing things sequentially or doing things in a time-based order. Potentially on Vula, you have to check several different things to find out what's new in the forums, what's new in resources, etc. And that's why people sometimes use tools like the Wiki to create more of a sense of structure. There is also a tool, the *Modules* tool that gives you a very hierarchical sense of certain modules so, for example, giving deadlines. So, I would say those are some of the sort of, broad design issues that fits more clearly into that mode of being complementary to face-to-face courses rather than being sort of the primary thing, the primary mode of teaching.

So, in your context, what you are doing, well it's the interaction with the course and that means that for you to use Vula, you need to put more emphasis into scaffolding information and you need to decide what you should be doing now or what should we be doing next and Vula does not prompt you to do that easily. You have think through how to do that...Different people use different ways. Some people use the forums and say this is the week 1 forum, the week 2 Forum, and the week 3 Forum. Some people use the Wiki as their starting point. But it is quite important to create that sense of scaffolding so that students know what to do next and how to go through the course in a series of steps because they are not getting that information from coming to lectures every day.

**Salome:** I know this is inter-related to the previous question but taking from what you know from [helpdesk@Vula.uct.ac.za](mailto:helpdesk@Vula.uct.ac.za), complaints and frequently asked questions, what difficulties do most users have?

**Stephen:** We have gotten a lot of "I've forgotten my password" and in fact we do not actually deal with those...and sometimes people end up with more than one account where people have a student account and a guest account using a secondary email address, so they've got two separate accounts. So quite a lot of it is sort of quite basic stuff like trying to access a site and "I think I should be on Vula and I'm not". And then we get relatively few questions from students and in fact our server results on staff and students show that generally students will ask each other before asking us whereas staff members will more likely ask us. And that's not really surprising, it's just the sort of preference of how students like to figure stuff out.

We get questions from staff about like I said, things like *Assignments*...generally slightly more complex tools that have specific ways of doing things or how to use Turnitin and how to integrate it with Vula. We don't get many questions around tools like *Resources* and *Chat* because they are fairly straightforward.

**Salome:** Ok, so where is it possible to get training on Vula? Because the plan is that the online Masters students come in the first week and get basic training on Vula, where would they be able to get that kind training?

**Stephen:** So, we don't directly give students training and in most cases I would say it is not necessary but in cases where we do get involved, it's usually when somebody asks us to because they are setting up a course that is doing something slightly unusual like using the *Wiki* so that I example I mentioned

earlier, the Trade Bargaining course, we usually do something with, an introductory course on how at the beginning of the semester. So we have a support team, which is my colleague Roger Brown...they do lab sessions with lecturers and tutors and we sort of work with students on request if somebody comes to us and says we have a group of students, could you help us run a lab session and do this...

**Salome:** Ok, so it would be possible for the French Department to approach you and request training because you find that most of the postgraduate students that come have absolutely no computer skills and struggle with just the basics such as logging in and the like...

**Stephen:** Yeah, you see undergraduate students get more leg in when comes to orientation stuff and so postgraduate students have less exposure and it's definitely a good idea to get them into the lab and familiarise themselves with the site and also just to create the expectations on how you are expecting them to interact online so you could liaise with Roger and organise that. You would need to do the lab bookings yourself...we also have a lab as well but... We do it with you in the sense that we won't take it over; we won't do everything for you but we will come and arrange to help run the training session with you, for example.

**Salome:** So you've got the face-to-face tutorials and then you've also got the online tutorials that guide through Vula. Do you think there is a high usage rate of those or people are just not interested - they see the writing and they are just put off?

**Stephen:** Yeah, some people do use it. It's not very heavily used, I should give you a figure...So like in 24 hours, it's been accessed 150 times, considering that like 13 000 people have used it (Vula), that's really small but it's fine, it's helping that small percentage of people find out something that they do not know and they can...

**Salome:** Ok, has Vula been already used to train teachers in the past?

**Stephen:** Teachers?

**Salome:** Like in an educational sense...

**Stephen:** Yeah, there is another course, Advanced Certificate in Education course which is working with sort of school principals and teachers around the Western Cape. It was quite a difficult course because these students only came to campus and they forgot passwords and the like. We did some training sessions in the lab with them, you can chat to Roger, he's got more information on that. They weren't a very complementary bunch I have to say...

**Salome:** So when was this? Who was directing it? Or does Roger have most of the information?

**Stephen:** Yes, Roger can tell you...It's a school education programme and it's run, I'm not sure who's running it at the moment...I know those qualifications have been changing...

**Salome:** Ok, what changes are you making to the Vula site in the future? Because I've heard that there may be some changes taking place.

**Stephen:** I'm not making any major changes at the moment. We are making some changes to *Tests & Quizzes* but we are not making any significant changes to it. We might do an update to the next major release of Sakai in December...

**Salome:** Ok, sorry, I should have actually asked this question at the beginning, can you tell me a little bit about Sakai?

**Stephen:** Ok, Sakai is an open-source project. Basically, it has somewhere more than 100 universities around the world who develop it together. It's one of basically two big open-source projects, the other one is Moodle. Moodle's got a sort of bigger install base and it's in PHP but Moodle's sites tend to be a smaller, Sakai's got smaller but bigger but that's in a really rough way. They have got slightly different philosophies and communities in their own different ways. So, they are broadly the same type of thing but different in their history and their culture. But they are quite close in functionality.

**Salome:** Ok, why didn't you choose to use Moodle? Was it a personal preference or...?

**Stephen:** It sort of, in fact goes back to 2004 when I joined. They were both much, much, much smaller and Sakai there was sort of a relationship already with some of the universities and...it seemed like the natural choice at the time. We get universities that sort of go and do evaluations of Sakai and Moodle and some like Sakai and some would say Moodle but like I said when people put the features side by side, they usually come up pretty close and in fact if you take the commercial product. Blackboard is the market leader and has about 80% market share. They bought up WebCT and some other...and even Blackboard and Moodle are fairly close in features so they're not really far apart in feature set, their differentiators are in sort of how they get developed and in some cases it's sort of culture and orientation and Sakai is quite good at supporting activities that aren't courses as well, for example, about 50% of total sites on Vula are not courses – projects, societies whatever. So, where Blackboard's only just started really to that, it was also traditionally course-based. So, they have slightly different profiles. So basically Sakai is open-source, there's a foundation that supports it which basically holds the source code, and deploys a few staff which manages the community and processes. There is a completely new version of Sakai called Sakai 3...

**Salome:** ...ok, which is what you want to upgrade to?

**Stephen:** Yeah, not in my immediate short-term. I wouldn't say I want throw everything out and start over but it's very different, it's completely new in technology stack. So, the idea is to take the ideas in Sakai and the things that we always wanted to do and move to a sort of modern set of components and build this again from the ground up...So we are able to bring in Sakai 3 in parallel to Vula and over two or three years we see it replacing it because people are largely happy with what Vula does, we don't need to do a big bang migration...because those migrations are quite a lot of work because of training people, etc. and we don't need to do it because it's not an issue. So, Sakai 2, we don't pay licence costs so there is no financial reason to shut it, upgrade faster. So, Sakai 3 we are going to introduce in a small way...try it out with smaller courses or smaller groups. It's not stronger on presentation of content; it's got a more social Web 2.0 feel to it...

**Salome:** ...which is what most students are used to?

**Stephen:** Right. Yeah, whereas Vula if you trace it back to its origins, its architecture dates from like 2002 - 2003 and there was a way of building software back then...

**Salome:** So you were talking about upgrading Tests & Quizzes...

**Stephen:** So you will see maybe small changes December in some of the tools and then again it won't be anything drastic...

**Salome:** Ok, well, this is the last question, are there any other comments that you would like to make with regards to this interview?

**Stephen:** No, it sounds good what you are doing, you can talk to Roger about the training stuff...if you want specific help with designing the sites or anything, just contact us...Also if there is anything that you find particularly problematic or difficult just then you should let us know because we do change parts of it from time to time. We have two developers who sort of focus on problems that need change and so forth.

**Salome:** Well, thank you very much for your time and I will keep in touch.

University of Cape Town

## **Annexe H : Interview avec Roger Brown, le chef de l'équipe de soutien de Vula**

**Salome:** Good afternoon, as mentioned in our email correspondence, the university of Cape Town has decided to launch the Masters in Teaching French as foreign language as an online distance learning programme using Vula as a platform. The aim of this project is to allow potential students in Southern Africa who do not have the time to follow a full-time Masters programme and have other commitments but still want to do the full-time programme. It is in this context that I have organised this interview slot with you so I would like to thank you for giving me your time. Ok, so I looked at the CET website and it describes your role in a very informal way and I would appreciate it if you could give me a more formal explanation of what your role is in the CET department.

**Roger:** I am the Learning Technologies Team Operations Manager. That basically entails the smooth running of my component of the customer service related to the platforms, the software platforms that CET have made available to the university. So, I line-manage the two support staff...

**Salome:** And what is their role?

**Roger:** [...] their role is basically to support me in supporting Vula, *AdobeConnect*, Turnitin and the various other components that we offer.

**Salome:** Ok, so since one of your main tasks is customer service, I would like to look at the problems that staff members, people who use Vula, sort of to create activities, what kind of difficulties do they have?

**Roger:** Everything...people come with a very different range of technical skills, we support them all. So, it doesn't matter whether you have difficulty driving your PC, we still want you to be able to use Vula. So we deal with all issues from "I can't reset my password" right the way through to students claiming the solution in their final test in Vula was x or y.

**Salome:** Ok, so what strategies have you put in place to make sure that the customers are helped?

**Roger:** We have a variety of solutions. We employ a bug-tracking system and anybody who emails our request for help immediately gets filed in our bug-tracking system.

**Salome:** Can you elaborate a little bit on the bug-tracking system?

**Roger:** Do you want to know the type of software that is used?

**Salome:** Let's put this way, can you explain it so that a layman can understand?

**Roger:** It basically enables us to create a paper trail of issues. So, not only of issues but who said what, who resolved what, who took certain actions in trying to achieve a solution for the client. So then, I would enter, I did this, I phoned the client, I spoke to them about x or I emailed the client and I did this so that's what we would do. We have a centralised telephone number that phones through to all the members of the Vula team so we respond to that. We are on the university bug-tracking system

which is called Heat. Basically, they can, if they receive any queries about the platform of said support then we have access to that system and we see those calls up here...

**Salome:** Ok, so Heat is different to the software that you use? What software do you use?

**Roger:** We use Jira. It's an Atlassian product.

**Salome:** So you have this bug-tracking?

**Roger:** We loosely refer to it as a bug-tracking system but it's a task-tracking system.

**Salome:** So you have bug-tracking, you have [helpdesk@Vula.uct.ac.za](mailto:helpdesk@Vula.uct.ac.za) and then you've got the phone number...

**Roger:** We've the telephone number. Then we also provide remote desktop assistance.

**Salome:** Ok, how does that work?

**Roger:** We speak to people over the telephone and they enable us...and we have the ability to take control over their desktop.

**Salome:** But that's only in the intranet though?

**Roger:** Yes.

**Salome:** So, someone, for example, calling from Lesotho can't have that kind of help?

**Roger:** If they could give us their IP, there's probably no reason why...no actually we can't do it outside the domain. We could technically do it but in the system we currently employ, no.

**Salome:** Ok, that's interesting. I didn't know that you guys do that. Ok, so you have these four different ways of solving problems. So, for example, with the online distance learning programme that's coming up, what suggestions would you make for the people who are trying to compile activities? For example, are there any activities that you could suggest, are there any tools that you would suggest that are more interesting to use?

**Roger:** Are you seeking a technical answer or are you seeking a pedagogical answer?

**Salome:** I want both, if possible.

**Roger:** I can't provide you with a pedagogical answer.

**Salome:** Ok so the technical answer...?

**Roger:** You need to fully understand issues surrounding bandwidth and access. You can't just make the assumption that because you have it, someone else has it because you have it to this degree

someone else has it to that same degree. You need to fully understand what a quota means and how long a file would take to download, etc. and you need to think about the most appropriate way to deliver your resources or your tests or whatever. Just because you are putting it on Vula, does not mean it's the solution. There are many more appropriate solutions...or there may be more appropriate solutions than us. So, you need to be, the person who is designing it, needs to be fairly technically literate.

**Salome:** And do you offer training in literacy in Vula, not specifically in computers?

**Roger:** We offer training for the use of Vula, yes, but we do not delve into the more technical issues that you would need to understand. I can't teach you about access and bandwidth, I can teach you but it's not in my job description. I can provide with the sort of technical information, how you would use every tool on Vula and I could give you guidance if you want to design exams, you could do x or y but you would need to understand a lot more about technology than I would sit down and tell you about.

**Salome:** There needs to be a primary understanding of technology.

**Roger:** Yes, more than superficial.

**Salome:** Yes, definitely. Then to make it more pertinent to my research, has Vula been used as a distance online learning platform before in any capacity because Stephen spoke about...Shaheeda Jaffer did a survey, could you tell me more about that and there was the public health programme that also did something and the Department of Education?

**Roger:** Look, we don't care where the users of Vula reside. We have test accounts so those are people who access Vula via a non-UCT email account like Yahoo, .edu, .au domain emails, they could very well be using it for distance education. We don't care.

**Salome:** Ok, but are there any official ones, ones that have actually come and said, "Ok, look, we want to do this and can you help us out?"

**Roger:** The Masters Degree programme and this is a block release programme.

**Salome:** Which Masters programme is this?

**Roger:** It is the Masters in Education and they have students coming from all over Africa, Nigeria downwards. So yes, it's being used there. It's certainly being used in, it's slipped my mind...

**Salome:** The Public Health one?

**Roger:** There's a Public Health one but there's also the AIDS courses which are the principals of senior teachers in schools across the Western Cape, their stuff is done on Vula as well.

**Salome:** Is there any documentation that I could look at?

**Roger:** No.

**Salome:** No. So I would have to hunt them down individually.

**Roger:** You would, it's all up here.

**Salome:** Ok, is it possible for you to send me an email or is that asking too much of you considering you are such a busy man but I am not asking you to do it immediately, I am asking for any time in the next month or so?

**Roger:** If you can clearly set out the questions you need me to answer.

**Salome:** Ok, no, I just need a list, no a list just a vague inkling because I know that I have to go to the Public Health and ask them about it and I know that I have to go to the Education Department and ask about it and I also have to look more into the ACE programme you talked about and I also want to talk to Shaheeda Jaffer and see what the results of her survey were...

**Roger:** You could also talk to Sheryl Hodgkinson Williams, she is also one of the convenors of our Masters degree, Janus Wiley...Janus does some of the stuff around the AIDS courses. There are other ones, I'm just trying to remember the guy's name, there's Quantity Surveying exams where one of the UCT academics basically does some training and his name is, it escapes me but there are a good number of academics that use Vula for distance learning.

**Salome:** Do you think that some of that will come up when I have my email correspondence with Shaheeda because she did a survey...

**Roger:** She did, she did.

**Salome:** So it might come up?

**Roger:** It might.

**Salome:** Ok, alright.

**Roger:** It's a very fluid environment. Sometimes it is happening, sometimes it is not. What happened last year is not a reflection of what's happening this year.

**Salome:** That's true but I need this background information. Ok, do you have any other comments?

**Roger:** No.

**Salome:** Thank you very much for your time.

## **Annexe I : Le guide du tuteur pédagogique**

University of Cape Town



# **UNIVERSITY OF CAPE TOWN**

Humanities School of Languages and Literature

*Masters Coursework in French with Minor Dissertation*

*Guide méthodologique du tuteur pédagogique  
à l'université du Cap dans le cadre d'une formation  
ouverte et à distance (FOAD) Master TFFL*

# Préambule

---

## Contexte

Le *Masters Coursework in French with Minor Dissertation* (MA TFFL) cherche à former des professeurs, concepteurs et pédagogues qui travaillent en Afrique australe dans le domaine du Français Langue Etrangère (FLE). Le public clé auquel cette formation se destine est le professionnel en formation continue bien que quelques étudiants en initiale s'inscrivent.

Pourtant, la formation est en présentiel au Cap et ceux qui travaillent sont obligés de faire une pause d'une année pour la suivre. Par ailleurs, la plupart des inscrits trouvent que le coût de vie au Cap ajoutés aux frais d'inscription est trop élevé. Par conséquent, le département de français (qui en 2009 avait lancé le MA TFFL en présentiel) a décidé de le proposer en distanciel afin de surmonter ces difficultés. A cet égard, cette formation se situe dans le cadre d'une formation ouverte et à distance (FOAD).

## Descriptif de MA TFFL en ligne

Les modules de la FOAD MA TFFL ne sont pas différents de ceux du MA TFFL en présentiel.

Pour réussir au MA TFFL, il faut effectuer un mémoire de recherche et suivre les quatre modules suivants:

1. Français sur Objectifs Spécifiques (FOS),
2. Ingénierie de la Formation (IF),
3. Langue et Nouvelles Technologies (ou bien TICE) et
4. Monde Francophone (Linguistique et Littérature)<sup>82</sup>.

Tous ces modules sont composés de séquences qui se trouvent dans les fascicules pédagogiques que les étudiants suivent en autonomie selon un calendrier prescrit. A la fin de chaque séquence, c'est au tuteur pédagogique de proposer une ou plusieurs activités tutorées en ligne sur la plateforme de formation Vula afin de consolider le(s) objectif(s) de la séquence.

## L'équipe de tuteurs

Quant aux acteurs de l'équipe de tuteurs, on trouve le coordinateur de tuteurs à la tête de toute l'équipe. Il supervise la mise en ligne des activités tutorées, anticipe et résout des problèmes auxquels les tuteurs peuvent s'affronter.

Puis, deux catégories de tuteurs se présentent : le tuteur pédagogique et le tuteur méthodologique. Prenant en compte que les deux s'occupent des aspects techniques de la formation, nous donnons une description brève de chaque poste pour éviter toute confusion à propos de la fiche de poste d'un tuteur pédagogique ; après tout, si le tuteur pédagogique comprend mal ses responsabilités, cela pourra entraîner une dispensation inadaptée d'activités tutorées.

---

<sup>82</sup> Pour ceux qui n'ont pas de BA Honours TFFL ou de diplôme de PRO FLE, il faut suivre un module facultatif qui s'appelle Didactique.

## **1. Tuteur pédagogique**

Le tuteur pédagogique est responsable de la conception, l'élaboration, la mise en place et le suivi de l'activité tutorée.

Il est aussi responsable d'anticiper les problèmes techniques associés à la mise en ligne des activités tutorées auxquelles les étudiants peuvent s'affronter. Ce guide vise primordialement ce tuteur.

## **2. Tuteur méthodologique**

Le tuteur méthodologique est responsable de tous les problèmes liés à la plateforme de formation Vula que l'équipe de formation aussi bien que les étudiants pourront rencontrer lors de la formation.

Il est aussi l'intermédiaire entre les étudiants et l'équipe du *Centre for Educational Technology* (CET) qui est l'organisme responsable de la création et le fonctionnement de Vula.

### **Objectif du guide**

Étant donné que le programme en ligne a démarré pour la première fois en 2011, ce guide a pour but d'aider le tuteur pédagogique du MA TFFL en ligne à se former pour qu'il soit capable de concevoir, mettre en ligne et suivre une activité pédagogique en complément d'une séquence d'une FOAD.

### **Le plan du guide**

Pour ce faire, nous fournissons au tuteur pédagogique une grille d'auto-évaluation qui lui permettra d'établir les lacunes dans ses compétences.

Selon les résultats de cette auto-évaluation, nous lui proposons quelques pistes d'autoformation pour combler l'écart dans ses compétences et c'est au tuteur de planifier comment il va employer ce guide.

Nous adoptons cette approche car les tuteurs pédagogiques viennent de divers contextes et il est inutile de retravailler des compétences qui existent déjà chez certains tuteurs pédagogiques.

# Contenus du guide

---

## Préambule

### Module 1 : Plan d'action

- Quelles compétences ai-je besoin de travailler ?
- Quelles sections ai-je besoin d'étudier ?

### Module 2 : Le tuteur pédagogique

- Quels sont les rôles qu'un tuteur peut-il incarner ?
- Quelles compétences un tuteur pédagogique de La FOAD MA TFFL doit-t-on posséder ?

### Module 3 : La plateforme de formation Vula

- Quelles informations générales sur Vula faut-il retenir ?
- Quels rôles Vula peut-il incarner ?

### Module 4 : Le public adulte

- Comment définir l'art d'enseigner aux adultes ?
- Quels aspects faut-il prendre en compte lors de l'enseignement des adultes ?
- Existe-t-il un modèle pédagogique adapté à la formation des adultes ?

### Module 5 : Les activités tutorées

- Comment caractériser une activité tutorée ?
- Quels aspects de l'activité tutorée faut-il prendre en compte ?
- Quelles sont les typologies existantes des activités tutorées ?

### Module 6 : La communauté d'apprentissage virtuelle

- Qu'est-ce qu'une communauté virtuelle ?
- Quels types de communautés virtuelles existe-t-il ? Comment définir une communauté d'apprentissage virtuelle ?
- Où se place la notion de 'communauté' dans le scénario pédagogique virtuel ?
- Pourquoi introduire le pôle 'groupe' dans le triangle didactique ?
- Comment établir une communauté d'apprentissage virtuelle efficace ?
- Quels sont les avantages liés à l'établissement d'une communauté d'apprentissage virtuelle efficace ?
- Quels sont les défis associés à l'établissement d'une communauté d'apprentissage virtuelle ?
- Comment surmonter ces défis ?

### Module 7 : Les ressources disponibles en ligne

## Module 1 : Plan d'action

---

### Objectif

*Déterminer le déficit des compétences relatif à la mise en ligne d'une activité tutorée et mettre au point un plan d'action pour employer ce guide.*

### Durée

30 minutes

### Consigne

Dans cette partie, nous vous proposons de remplir la fiche d'auto-évaluation de vos compétences que vous trouverez ci-dessous afin de déterminer les éventuelles lacunes.

En fonction du décalage dans vos compétences et à partir du schéma 1, nous allons tenter de vous amener à construire votre propre itinéraire de lecture du guide.

Avant de commencer cependant, nous vous proposons de réfléchir aux questions suivantes :

1. Quelles compétences ai-je besoin de travailler ?
2. Quelles sections ai-je besoin d'étudier ?

## 1. Quelles compétences ai-je besoin de travailler ?

Ci-dessous nous présentons une fiche d'auto-évaluation non-exhaustive pour vous aider à déterminer le niveau de vos compétences.

Cette fiche est composée de cinq compétences dont a besoin tout tuteur pédagogique sous la forme de questions dont la réponse est « oui » ou « non ».

En bas de chaque question, nous tentons d'approfondir la question afin de vous aider à mieux comprendre en quoi elle consiste – il faut remarquer que les détails donnés ne sont pas exhaustifs<sup>83</sup>.

Si vous répondez « non » à une question posée, vous pouvez continuer à la prochaine question mais cette réponse signifie une lacune dans vos compétences et par conséquent, « un module à étudier » dans l'itinéraire de lecture du guide qui se trouve à la fin de cette section.

Si vous répondez « oui » à une question posée, cela signifie que vous possédez la compétence requise ; vous pouvez donc continuer à la prochaine question.

Si vous répondez « oui » à toutes les cinq questions posées, nous vous conseillons néanmoins de lire tout le guide pour retravailler les compétences requises.

Après avoir effectué la fiche d'auto-évaluation en entier, nous vous conseillons de vous orienter vers l'itinéraire de lecture du guide dont vous vous servirez pour arriver à un itinéraire de lecture de ce guide dans le but de vous auto-former et, par conséquent, acquérir un meilleur niveau de compétences de tuteur pédagogique.

---

<sup>83</sup> **Attention** : Nous allons insister sur la lecture de tous les détails donnés avant de répondre à la question initialement posée.

## Fiche d'auto-évaluation

Lisez les questions ci-dessous et cochez la réponse qui convient.

**1. Sais-je prendre en main la plateforme de formation  
Vula ?**

**OUI**

**NON**

### A savoir :

- Je connais mon nom d'utilisateur et mon mot de passe, sinon je connais les moyens de communiquer avec l'équipe responsable du soutien technique de Vula afin d'obtenir un nom d'utilisateur et/ou un mot de passe.
- Je connais les autoformations en ligne disponibles pour me renseigner sur les fonctionnalités et les outils de Vula.
- Je sais quel est le département responsable du fonctionnement de Vula et quel rôle il joue dans l'université.
- Je connais les trois chemins disponibles pour aider les enseignants qui sont confrontés à des difficultés techniques.
- Je sais me connecter à Vula.
- Je suis à l'aise avec les outils et fonctionnalités pertinents aux activités tutorées que je vais créer, mettre en ligne et animer ; c'est-à-dire :
  - Je sais prendre en main un *Forum*.
  - Je sais prendre en main un *Wiki*.
  - Je sais envoyer des annonces en ligne.
  - Je sais créer un page de site.
  - Je sais créer et animer l'outil de *Tests et Quiz*.

<b>2. Sais-je préciser en quoi consiste le rôle d'un tuteur pédagogique ?</b>	<b>OUI</b>	<b>NON</b>
<u>A savoir :</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je connais en quoi consiste une équipe pédagogique en ligne.</li> <li>- Je sais en quoi consiste un tuteur humain.</li> <li>- Je sais en quoi consiste une machine en tant que tuteur.</li> <li>- Je connais les divers types d'interventions.</li> <li>- Je connais les différents types de compétences qu'un tuteur doit posséder.</li> </ul>		
<b>3. Puis-je expliquer en quoi consiste un public adulte et comment le gérer dans une FOAD ?</b>	<b>OUI</b>	<b>NON</b>
<u>A savoir :</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je connais les caractéristiques d'un public adulte.</li> <li>- Je connais le modèle de formation pour un public adulte.</li> <li>- Je connais les aspects qu'il faut prendre en compte lors de l'enseignement des adultes.</li> </ul>		
<b>4. Puis-je choisir une activité pédagogique appropriée parmi les activités tutorées en ligne existants ?</b>	<b>OUI</b>	<b>NON</b>
<u>A savoir :</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je peux choisir les outils pertinents à une activité tutorée donnée.</li> <li>- Je peux appliquer les caractéristiques d'un public adulte en élaborant des activités tutorées.</li> </ul>		
<b>5. Puis-je trouver des ressources disponibles en ligne pour me renseigner ?</b>	<b>OUI</b>	<b>NON</b>
<u>A savoir :</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je connais les blogs en ligne disponibles abordant le rôle d'un tuteur pédagogique.</li> <li>- Je suis au courant des actualités au sujet des tuteurs et des activités tutorées.</li> </ul>		

## 2. Quelles sections ai-je besoin d'étudier ?

Le tableau ci-dessous donne des indications sur la planification de votre auto-formation et sur la durée de chaque module. Nous vous proposons de lire les consignes données et de remplir ce tableau.

### Itinéraire de lecture du guide

Lisez les titres des modules proposés ci-dessous.

En fonction de vos réponses à la fiche d'auto-évaluation que vous venez de remplir et suivant l'exemple donné, cochez uniquement les modules que vous allez étudier.

Si vous n'avez pas besoin de ne cocher aucun module, nous vous conseillons néanmoins de feuilleter le guide pour retravailler vos compétences.

Module	Durée approximative pour chaque module	Module à étudier
<i>Par exemple, Module 1</i>	<i>3 heures</i>	✓
2. Le tuteur pédagogique	30 minutes	
3. La plateforme de formation Vula	45 minutes	
4. Le public adulte	45 minutes	
5. Les activités tutorées	30 minutes	
6. La communauté d'apprentissage virtuelle	1 heure	
7. Les ressources disponibles en ligne	2 heures	

## Module 2 : Le tuteur pédagogique

---

### Objectif

*Déterminer en quoi consistent le rôle pédagogique et ses missions.*

### Consigne

Pour commencer, nous vous proposons de lire les informations ci-dessous et de répondre aux questions posées dans l'auto-évaluation autocorrective à la fin de ce module.

Avant de commencer cependant, nous vous proposons de réfléchir aux questions suivantes :

1. Quels sont les rôles qu'un tuteur peut incarner ?
2. Quelles compétences un tuteur pédagogique de la FOAD MA TFFL doit-il posséder ?

University of Cape Town

## 1. Quels sont les rôles qu'un tuteur peut incarner ?

Un tuteur pédagogique peut incarner plus d'un rôle, alors il est possible de parler plutôt d'un **tutorant** au lieu de tuteur pédagogique. Il existe deux types de tutorants, à savoir :

<b>Le tuteur humain</b>	<b>Le dispositif informatique</b>
Il est « souvent incarné par un enseignant. Dans les institutions pédagogiques, il se peut trouver un ou plusieurs tuteur(s) humain(s), chacun étant en charge d'un groupe ou ayant un rôle spécifique (animateur, évaluateur [...]). Il peut être aussi un co-apprenant ». (Dubourg <i>et al</i> , 2004).	Il apporte « des informations telles que des repères à l'apprenant par rapport au déroulement d'une activité d'apprentissage ou bien en le guidant dans l'utilisation des ressources pédagogiques ». (Dubourg <i>et al</i> , 2004).

University of Cape Town

## 2. Quelles compétences un tuteur pédagogique de la FOAD MA TFFL doit-on posséder ?

Ci-dessous, nous vous proposons une liste des compétences que n'importe quel tuteur pédagogique doit posséder :

### **i. Les compétences pédagogiques et relationnelles :**

- Il doit être formé à la didactique et avoir une expérience adéquate avec un public approprié.
- Il doit être capable de faciliter l'apprentissage chez l'apprenant, maintenir un rythme d'intervention adéquat ainsi qu'animer et gérer les sous-groupes des enseignés (Denis, 2003).

### **ii. Des compétences techniques :**

- Il doit avoir des connaissances de base en informatique et la capacité à naviguer sur Internet lui permettant une bonne manipulation de la plateforme de formation.
- Il doit être capable de naviguer à haut niveau la plateforme de formation aussi bien qu'anticiper et résoudre des problèmes techniques (Denis, 2003).

### **iii. Des compétences disciplinaires :**

- Il doit être capable de préparer les cours, de suivre les apprenants, de maîtriser le contenu, d'anticiper d'éventuels problèmes au sujet du matériel pédagogique et de mettre à la disposition des apprenants les ressources adéquates pour les résoudre, ce qui fait partie de la préparation des cours (Denis, 2003).

Ci-dessous, vous voyez un tableau illustrant le lien entre les types d'interventions et les compétences associées (Denis, 2003) :

<b>Types d'interventions</b>	<b>Compétences associées</b>
Accueil, mise en route	Compétences pédagogiques, relationnelles, disciplinaires et techniques
Accompagnement technique	Compétences techniques
Accompagnement disciplinaire	Compétences disciplinaires
Accompagnement méthodologique	Compétences pédagogiques et relationnelles
Autorégulation et métacognition	Compétences pédagogiques, relationnelles et disciplinaires
Évaluation	Compétences pédagogiques et disciplinaires
Personne-ressource attitrée	Compétences relationnelles et disciplinaires

Dans ce qui suit, nous vous proposons

**une liste des compétences professionnelles qu'un tuteur pédagogique de la FOAD MA TFFL**  
doit posséder :

### **Les savoirs**

- Connaître la fonction du tuteur pédagogique et les limites de ses responsabilités.
- Connaître les rôles de tous les acteurs de la FOAD MA TFFL.
- Connaître au fond les contenus du fascicule pédagogique qui sont appropriés à son module.
- Connaître en quoi consistent la formation en présentiel et la FOAD de MA TFFL.
- Connaître les méthodologies didactiques courantes adéquates à un public adulte en FOAD.
- Connaître le fonctionnement de la plateforme de formation Vula et les outils qui conviennent.
- Connaître les ressources disponibles pour se renseigner sur les compétences requises qui pourront être déficientes au futur par rapport à la conception des activités tutorées.

### **Les savoir-faire**

- Accueillir et intégrer les étudiants pour créer une vraie communauté d'apprentissage virtuelle afin de réduire le sentiment d'isolement chez ces derniers.
- Anticiper et résoudre des problèmes pédagogiques, relationnels, techniques et disciplinaires.
- Mettre à la disposition des étudiants des ressources pédagogiques pertinentes.
- Motiver, accompagner, suivre et évaluer un public adulte dans une activité tutorée.
- Autonomiser l'étudiant ou bien le diriger quand il y en a besoin.
- Prendre en main la plateforme de formation Vula et utiliser les outils qui conviennent.
- Concevoir et mettre en place une activité tutorée en complément d'une séquence de formation ainsi que les séquences qui s'entourent.
- S'adapter aux besoins ou incompétences de son public.
- Préciser les consignes pour que les étudiants comprennent.

### **Les savoir-être**

- Être patient par rapport à la création et au développement de la communauté d'apprentissage virtuelle en général.
- Être Organisé.

### **Les savoir-devenir**

- Se documenter tout au long de sa vie professionnelle en consultant des articles récents en ligne et les blogs dédiés aux activités tutorées.

### Auto-évaluation à choix multiple 1

Lisez les questions ci-dessous et choisissez la bonne réponse. Il n'y a qu'une réponse à chaque question. Les réponses se trouvent en bas de la page<sup>84</sup>.

1. Un tuteur humain peut être un dispositif informatique parce que tous les deux sont :
  - A. Des interventions
  - B. Des compétences
  - C. Des tutorants
  - D. Toutes les réponses ci-dessus
2. Lorsque je peux anticiper les éventuelles difficultés liées à la formation, je me sers de la compétence :
  - A. Technique
  - B. Disciplinaire
  - C. Pédagogique et relationnelle
  - D. Toutes les réponses ci-dessus
3. Pour être un tuteur pédagogique idéal, il faut avoir :
  - A. Uniquement des compétences pédagogiques
  - B. Uniquement des compétences relationnelles.
  - C. Uniquement des compétences disciplinaires et techniques
  - D. Toutes les réponses ci-dessus.

---

<sup>84</sup> Réponses: 1.C 2.B 3.D

## Références

- DENIS, B. 2003. Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distance et Savoirs*. 1(1). pp. 19 à 46. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-19.htm> [2010, septembre 12]
- DUBOURG, X. *et al.* 2004. Proposition d'un modèle de tutorat pour la conception de dispositifs d'accompagnement en formation en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. 1 (3). pp. 14 à 33. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.ritpu.org/IMG/pdf/art2.pdf> [2010, novembre 14].

University of Cape Town

## Module 3 : La plateforme de formation Vula

---

### Objectif

*Prendre en main la plateforme de formation Vula et les outils qui conviennent.*

### Consigne

Pour commencer, nous vous proposons de lire les informations ci-dessous et de répondre aux questions posées dans l'auto-évaluation autocorrective à la fin de ce module.

Avant de commencer cependant, nous vous proposons de réfléchir aux questions suivantes :

1. Quelles informations générales sur Vula faut-il retenir ?
2. Quels rôles Vula peut-il incarner?

<b>1. Quelles informations générales sur Vula faut-il retenir ?</b>
---------------------------------------------------------------------

Dans cette section, nous vous proposons, comme éventuel tuteur pédagogique de la FOAD de MA TFFL, quelques étapes que vous pouvez suivre afin d'être plus capable de prendre en main la plateforme de formation Vula.

#### Informations générales

Avant le début du premier semestre, le département de français en coopération avec le CET espère organiser un atelier portant sur le fonctionnement de base de la plateforme de formation Vula.

Toutefois, c'est la seule formation officielle en français de l'année et si vous ratez cet atelier ou qu'il n'a pas lieu, c'est à vous de maîtriser dans votre propre temps le fonctionnement de la plateforme de formation Vula.

Le *Centre for Educational Technology* (CET) est le département responsable de Vula et il se trouve au septième étage du bâtiment Steve Biko. Vous pouvez vous diriger directement au bureau du CET sur campus pour vous renseigner ou bien vous pouvez toujours aller sur le site web du CET pour plus d'informations : <http://cet.uct.ac.za>.

Bien que le CET n'offre pas de formations individuelles aux étudiants ou enseignants, plusieurs ateliers gratuits consacrés au fonctionnement de Vula et des outils spécifiques ont lieu au cours de l'année. Pour en savoir plus, voir le site suivant qui mettra à votre disposition toute les détails nécessaires : <http://teaching.cet.uct.ac.za>.

Une fois votre exploration de la plateforme de formation Vula commencée, il est inévitable que vous rencontriez des difficultés techniques. A cet égard, vous pouvez demander l'équipe responsable du soutien technique de Vula de vous aider. Voici trois chemins de soutien technique possibles :

- i. Vous pouvez parcourir un document de soutien technique qui se trouve sur le site web suivant. Ce document est disponible en version papier et en ligne et décrit la manière dont marchent la plateforme de formation Vula et ses outils : <https://Vula.uct.ac.za/portal/help/main>.
- ii. Vous pouvez aussi contacter l'équipe responsable du soutien technique de la plateforme de formation Vula **par mail** sur l'adresse mail : [helpdesk@Vula.uct.ac.za](mailto:helpdesk@Vula.uct.ac.za).

Dans le mail, vous devez inclure :

- votre prénom et nom,
- votre adresse mail,
- votre numéro d'enseignant ou d'étudiant et
- une explication détaillée de votre difficulté.

Si vous employez cette méthode, vous attendrez un minimum de 24 heures avant d'avoir une réponse.

- iii. Vous pouvez contacter l'équipe responsable du soutien technique de Vula **par téléphone** : 021 650 5500 ou composer simplement la poste 5500 d'une ligne interne de 08h30 – 17h00 pendant la semaine.

## 2. Quels rôles Vula peut-il incarner ?

Selon la littérature, Vula peut incarner deux rôles. Il peut être vu comme : un contexte de médiation ou bien une plateforme collaborative.

### 1. Vula comme un contexte de médiation.

Un contexte de médiation peut être en présentiel ou bien à distance, matériel ou virtuel

#### *Définition :*

« Cet environnement est doté d'outils qui soutiennent l'interaction<sup>85</sup> entre les acteurs ou l'interactivité<sup>86</sup> avec des contenus cognitifs » (Faerber, 2002).

### 2. Vula comme une plateforme collaborative

#### *Définition :*

« Une plateforme de travail collaboratif est un espace de travail virtuel permettant aux utilisateurs d'exécuter des tâches en collaboration. Elle peut être un logiciel particulier ou elle intègre des outils informatiques, logiciels, des méthodes de travail en groupe pour améliorer la communication, la production, la coordination » (Nguyen, 2009).

On trouve 4 types d'outils dans une plateforme collaborative :

#### i. Les outils d'information

Si on emploie les outils d'information, on ne fait que recevoir des informations. De plus, l'interaction est de type personne-contenu, par exemple, les documents électroniques, le moteur de recherche et la base de données (Nguyen, 2009).

#### ii. Les outils de communication

C'est grâce aux outils de communication dans une plateforme collaborative que les dialogues se produisent puisqu'ils permettent aux participants de collaborer et d'échanger des informations en enlevant les barrières temporelles et géographiques. Les outils de communication se divisent en deux catégories : les outils de communication synchrones et les outils de communication asynchrones.

La distinction entre le deux est présentée dans le tableau ci-dessous :

Les outils de communication synchrones	Les outils de communication asynchrones
Les outils de communication synchrones permettent aux internautes éloignés de communiquer en temps réel et s'ils vont dialoguer ensemble, ils ont besoin d'une connexion simultanée, par exemple, le bavardage, la vidéoconférence et l'audioconférence (Zairi, 2008).	Les outils de communication asynchrones permettent aux internautes d'envoyer et de se servir d'informations aux moments différents, par exemple, le mail, les forums de discussion et les listes de diffusion (Zairi, 2008).

<sup>85</sup> Interaction: Ce terme décrit les relations personne-personne qui se produisent en ligne.

<sup>86</sup> Interactivité: Ce terme décrit les relations personne-machine qui se produisent en ligne.

### iii. Les outils de collaboration

**Définition :**

*Les outils collaboratifs sont des « aides logicielles spécialement conçus pour l'utilisation des groupes collaboratifs » (Frayret et al, 2003).*

Pour qu'un outil collaboratif soit complet, il doit permettre à son utilisateur de non seulement collaborer mais aussi de communiquer, de coordonner et d'avoir contrôle, par exemple, pour gérer des conflits.

Un outil de collaboration doit aussi :

- soutenir des interactions informelles ;
- soutenir le partage et l'échange d'informations ;
- soutenir la prise de décision collective ;
- soutenir la coordination et les protocoles de contrôle et
- soutenir la gestion des répertoires partagés (Frayret *et al*, 2003).

Voici une liste non-exhaustive d'outils de collaboration (Frayret *et al*, 2003) :

Outils de base	Description	Exemples/Commentaires
<b>Babillard électronique</b>	Interface où laissés (asynchrone) des messages à l'attention d'autres utilisateurs a priori inconnu[s]. La réponse ne se fait pas dans la même interface.	Petites annonces [...auxquelles...] on répond par courriel.
<b>Forum de discussion</b>	Similaire au babillard, mais la réponse se fait sur la même interface, affichant ainsi la réponse à tous les utilisateurs (contrôle ou non).	Forum de service à la clientèle.
<b>Courriel</b>	Échange principalement de textes d'un utilisateur vers un ou plusieurs utilisateurs (sélectionnés).	L'outil de base le plus fréquemment utilisé.
<b>Notification par courriel</b>	Message envoyé automatiquement par une application logicielle vers un ou plusieurs utilisateurs suite à un événement particulier.	Notification de consultation de documents.
<b>Messages instantanés en ligne</b>	Avertissement émis à un utilisateur en ligne lui indiquant un événement, une opération, etc.	MSN ou Yahoo Messenger envoyant un message indiquant la mise en ligne d'utilisateur.
<b>Discussion en ligne</b>	Discussion [...écrite...] en temps réel impliquant deux ou plusieurs utilisateurs ; Pas de contrôle sur le sujet et les échanges de la part du système.	Communément appelé chat ou clavardage.
<b>Tableau partagé</b>	Zone partagée d'écran où chaque utilisateur peut dessiner, afficher des images, écrire du texte, être vu ; souvent, les pointeurs sont personnalisés.	Utilisé en graphisme conjoint, conception collaborative.
<b>Vidéoconférence</b>	Usage du multimédia pour accroître, améliorer la présence humaine dans les rencontres virtuelles.	Utilisé pour des rencontres virtuelles, des présentations, des démonstrations.
<b>Gestion des contacts</b>	Répertoire des utilisateurs permettant d'éditer, de changer les informations (avec ou sans contrôle et privilège) sur les contacts et coordonnées des utilisateurs.	Carnet d'adresse partagé, carte d'affaires jointe à courriel.
<b>Partage d'écran et d'application</b>	Partage sur plusieurs écrans de fenêtres ou d'applications logicielles avec contrôle des accès et possibilité de donner le contrôle à distance.	Aide à distance de Microsoft XP.
<b>Votes/Enquêtes</b>	Compilation de vote (binaire ou à choix multiple) à distance et présentation des résultats.	Questionnaire en ligne de satisfaction des clients.

Outils de base	Description	Exemples/Commentaires
<b>Minutage</b>	Outil qui permet la prise en note du temps lors de rencontre virtuelle en vidéoconférence ou en session de discussion électronique ; il est ensuite possible de revoir les commentaires liés à une action particulière durant la rencontre virtuelle.	Voir Bafoutsous et Mentzas (2002).
<b>Partage de documents</b>	Envoyer ou recevoir des fichiers, stocker les fichiers en mode local, synchrone ou non.	Outil largement utilisé.
<b>Gestion des documents</b>	Partage de document sur serveur avec gestion des accès, parfois des versions et de l'exclusivité d'utilisation.	Outil courant.
<b>Planificateur de réunion</b>	Agent utilisant les agendas partagés pour proposer des dates de rendez-vous en tenant compte des contraintes de disponibilité des personnes et des lieux de rencontre.	Souvent disponible en mode manuel, mais encore rarement automatisé.

### Wiki

Un autre outil collaboratif archétype omis du tableau ci-dessus est le Wiki. On utilise le Wiki pour favoriser la collaboration en ligne car c'est un logiciel social. Un logiciel social est « un type de logiciel qui facilite le travail collaboratif pour des groupes de personnes dans un environnement virtuel » (Tourné, 2010)<sup>87</sup>.

#### Définition :

*Le Wiki permet aux personnes dans un environnement Web de collaborer « [...] en créant, organisant, et maintenant un site Web dont les pages sont automatiquement générées et liées. Plus simplement, le [Wiki] permet à n'importe quel utilisateur autorisé d'éditer du contenu et d'ajouter de nouvelles pages, sans autre outil qu'un navigateur HTML » (Tourné, 2010).*

#### iv. Les outils spécifiques

Les outils spécifiques sont construits pour être pertinents et utiles dans une plateforme particulière dans un domaine donné, par exemple, dans le domaine de modélisation et simulation, les outils spécifiques permettent aux utilisateurs d'installer, d'exécuter, et d'organiser des simulations (Nguyen, 2009).

<sup>87</sup> Détails disponibles sur: <http://isd.m.univ-tln.fr>

## Auto-évaluation à choix multiple 2

Lisez les questions ci-dessous et choisissez la bonne réponse. Il n'y a qu'une réponse à chaque question. Les réponses se trouvent au bas de la page<sup>88</sup>.

1. Combien de formations individuelles sur Vula existe-t-il pour les professeurs et les étudiants y a-t-il chaque année?
  - A. Aucune
  - B. Une
  - C. Deux
  - D. Trois
2. Quand vous faites face aux difficultés techniques, vous pouvez :
  - A. Consulter la fonction du soutien technique sur le site web de Vula
  - B. Envoyer un courriel à : [helpdesk@Vula/uct.ac.za](mailto:helpdesk@Vula/uct.ac.za)
  - C. Téléphoner à l'équipe d'aide
  - D. Toutes les trois réponses ci-dessus
3. Quelle est la différence entre un contexte de médiation et une plateforme de collaboration ?
  - A. Dans un contexte de médiation, il n'y pas de participants
  - B. Les groupes ne peuvent pas collaborer dans un contexte de médiation
  - C. Seulement un contexte de médiation peut être matériel ainsi que virtuel
  - D. Toutes les réponses ci-dessus
4. Il existe deux types d'outils de communication, à savoir :
  - A. Les outils d'information et les outils spécifiques
  - B. Les outils synchrones et les outils asynchrones
  - C. Les outils de collaboration et les outils d'information
  - D. Toutes les réponses ci-dessus
5. Un exemple d'un outil de collaboration est :
  - A. Le moteur de recherche
  - B. Le courriel
  - C. Le téléphone
  - D. Toutes les réponses ci-dessus

<sup>88</sup> Réponses: 1.A 2.D 3.C 4.B 5.B

## Références

- Centre for Educational Technology (CET). 2011. *Centre for Educational Technology*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.cet.uct.ac.za> [2011, juillet 18].
- Centre for Educational Technology (CET). 2011. *Teaching with technology: Supporting teaching at UCT*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://teaching.cet.uct.ac.za> [2010, octobre 10].
- FAERBER, R. (2002) Le groupe d'apprentissage en formation à distance : Ses caractéristiques dans un environnement virtuel. La place des TICE en formation initiale et continue à l'enseignement : bilan et perspectives. pp. 99-128. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://faerber.u-strasbg.fr/> [2010, septembre 28].
- FRAYET *et al*, 2003. Collaboration et Outils Collaboratifs pour la PME Manufacturière. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://www.forac.ulaval.ca/fileadmin/docs/Publications/Collaboration\\_Outils.pdf](http://www.forac.ulaval.ca/fileadmin/docs/Publications/Collaboration_Outils.pdf) [2011, septembre 27].
- NGUYEN, K. H. 2009. *Évaluation de la plate-forme PAMS et mise en place de nouveaux outils*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://www2.ifi.auf.org/rapports/stages-promo13/Nguyen\\_Khanh\\_Hoa.pdf](http://www2.ifi.auf.org/rapports/stages-promo13/Nguyen_Khanh_Hoa.pdf) [2011, août 11].
- TOURNE, S. 2010. Le Wiki : Artefact d'une auto évaluation collective. *Journal International des Sciences de l'Information et de la Communication*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms25/Tourne\\_TICE2006.pdf](http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms25/Tourne_TICE2006.pdf) [2011, novembre 17].
- Vula. 2010. Help Portal. *Vula*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.vula.uct.ac.za> [2010, septembre 14].
- ZAIRI, A. 2008. Le rôle de la communauté virtuelle dans un environnement de travail collaboratif : Retour d'expérience d'un apprenant en mastère professionnel UTICEF. Informations, Savoir, Décisions et Médiations (ISDM) - TICE Méditerranée. 32. pp. 391 à 399. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms32/isdms32.pdf> [2011, novembre 3].

## Module 4 : Le public dans une FOAD

---

### Objectif

*Comprendre et gérer un public adulte dans une FOAD*

### Consigne

Pour commencer, nous vous proposons de lire les informations ci-dessous et de répondre aux questions posées dans l'auto-évaluation autocorrective à la fin de ce module.

Avant de commencer cependant, nous vous proposons de réfléchir aux questions suivantes :

1. Comment définir l'art d'enseigner aux adultes ?
2. Quels aspects faut-il prendre en compte lors de l'enseignement des adultes ?
3. Existe-t-il un modèle pédagogique adapté à la formation des adultes ?

### 1. Comment définir l'art d'enseigner aux adultes ?

L'art d'enseigner aux adultes est connu comme **l'andragogie**. Nous définissons le concept d'andragogie dans ce qui suit :

#### *Définition :*

*Par rapport à l'andragogie, il s'agit d' « une démarche d'enseignement qui par définition tient compte des caractéristiques propres de l'adulte apprenant » et étant donné qu'un apprenant adulte est « un être spécifique, différent de l'enfant [...] l'andragogie est une pratique d'enseignement spécifique, différente de la pédagogie » (CUEEP de Lille, 2007).*

Pour qu'un tuteur pédagogique puisse enseigner aux adultes, il doit posséder l' :

« Expérience appropriée qui consiste de divers aspects. A savoir, former des adultes exige non seulement une approche rigoureuse quant à la planification, l'application et l'évaluation des interventions mais aussi de solides connaissances sur la psychologie de l'adulte » (Depover et Marchand, 2002).

## 2. Quels aspects faut-il prendre en compte lors de l'enseignement des adultes ?

Pour mettre en place une formation appropriée à l'apprenant adulte, il faut tenir en compte 4 prémisses :

- i. L'indépendance de l'apprenant : Le concept de soi amène l'adulte à prendre sa vie en mains : il prend ses décisions, fait des choix éclairés et se prend en charge.
- ii. L'expérience personnelle de l'apprenant : L'adulte possède des expériences qui constituent une ressource importante pour son apprentissage: il se réfère à son expérience quand il veut apprendre.
- iii. La capacité et la motivation de l'adulte : Sa capacité et sa motivation à apprendre augmentent lorsque son apprentissage s'oriente vers des tâches développementales, des situations réelles et des rôles sociaux.
- iv. L'adulte a des besoins qui lui sont propres : Il doit percevoir l'utilité de l'apprentissage à la satisfaction de ses besoins (Depover et Marchand, 2002).

### 3. Existe-t-il un modèle pédagogique adapté à la formation des adultes ?

Depover et Marchand (2002) proposent un modèle pédagogique adapté à la formation des adultes qui comporte 8 caractéristiques liées aux 4 prémisses énumérées ci-dessus.

- i. La première caractéristique se penche sur « les acquis et sur le vécu des apprenants » (Depover et Marchand, 2002 : 31). Comme l'explique le site web de CUEEP de Lille (2007), « [...] l'expérience de l'apprenant [...] est le plus grand facteur d'apprentissage des adultes, elle est constructive de l'identité même de la personne. Les différences individuelles apportent au groupe la richesse et la spécificité de chaque individu » (CUEEP, 2007).
- ii. La deuxième caractéristique encourage le formateur à « favoriser l'apprentissage en contexte réel ». On explique ce principe en constatant qu'« il existe actuellement une tendance forte pour considérer que l'apprentissage des compétences professionnelles doit se dérouler dans un contexte proche du milieu de sorte que l'apprenant soit confronté à des objets et à des représentations qui font sens par rapport au champ du travail » (Depover et Marchand, 2002).
- iii. La troisième caractéristique met en avant l'appréciation du temps limité chez l'apprenant pour se consacrer à l'apprentissage. Alors, on conseille au formateur de « prendre en compte la possibilité de rejoindre les apprenants là où ils se trouvent et au moment où ils sont disponibles pour l'apprentissage » (Depover et Marchand, 2002).
- iv. La quatrième caractéristique s'adresse au besoin de « supporter l'apprentissage plutôt que se limiter à assurer la communication ». On élabore ce conseil en précisant que « pour que l'apprentissage soit réellement soutenu, il faut que l'apprenant ait l'occasion de réaliser certaines activités ou certaines tâches et qu'il soit aidé dans celle-ci par des interventions pédagogiques appropriées. C'est dans le choix et la pertinence de ces interventions que se situera la plus value pédagogique réelle » (Depover et Marchand, 2002).
- v. La cinquième caractéristique se lie au pôle « groupe » dans le tétraèdre pédagogique, c'est-à-dire, on préconise la création et l'intégration des apprenants dans une communauté afin d'éviter l'isolement des apprenants. Nous allons développer cette notion lorsque nous discuterons du pôle « groupe » dans la section qui suit (Depover et Marchand, 2002).
- vi. La sixième caractéristique décrit comment présenter un rapport coût-efficacité favorable. En substance, « un modèle d'apprentissage doit permettre de contrôler strictement les coûts de formation tout en garantissant un niveau d'efficacité élevé par référence aux compétences attendues » (Depover et Marchand, 2002).

- vii. La septième caractéristique s'intéresse à une formation qui soit « adapté[e] au développement de différents types de compétences ». Autrement dit, on prône un formateur qui est capable de :
- « [P]rendre en charge la diversité des compétences associées à une capacité professionnelle déterminée, de disposer d'un modèle suffisamment ouvert pour inspirer des stratégies d'enseignement adaptées aux différentes formes de compétences visées. Un modèle trop étroit risquerait de contraindre les choix et de conduire à une occultation, partielle ou totale, d'une partie des compétences requises pour exercer efficacement une activité professionnelle déterminée » (Depover et Marchand, 2002).
- viii. La huitième caractéristique, qui se centre sur la notion de produire, suggère que le formateur incite « le développement d'une culture d'apprentissage au sein du milieu de travail. Comme on le dit, « une activité de production [...] peut être parfaitement à l'origine d'expériences enrichissantes pour autant que le sujet ait la possibilité d'essayer de nouvelles manières de faire, de réaliser des expériences [...] » (Depover et Marchand, 2002).

University of Cape Town

### Auto-évaluation à choix multiple 3

Lisez les questions ci-dessous et choisissez la bonne réponse. Il n'y a qu'une réponse à chaque question. Les réponses se trouvent en bas de la page<sup>89</sup>.

1. La spécialité de l'enseignement des adultes est appelée:
  - A. La formation
  - B. La pédagogie
  - C. L'andragogie
  - D. Toutes les réponses ci-dessus
2. Combien de particularités faut-il retenir lors de la formation des adultes ?
  - A. Aucune
  - B. Deux
  - C. Quatre
  - D. Huit
3. Selon le modèle proposé par Depover et Marchand (2002), quelle caractéristique s'intéresse à la compétence professionnelle de l'étudiant:
  - A. La première caractéristique
  - B. La troisième caractéristique
  - C. La huitième caractéristique
  - D. Aucune réponse n'est correcte.

---

<sup>89</sup> Réponses: 1.C 2.C 3.D

## Références

DEPOVER, C. et MARCHAND, L. 2002. *E-Learning et formation des adultes en contexte professionnel*. De Boeck : Bruxelles

CUEEP de Lille. 2007. *Pédagogie / Andragogie*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://cueep.univ-lille1.fr/pedagogie/Andragogie-pedagogie.htm> [2011, juillet 13].

University of Cape Town

## Module 5 : Les activités tutorées

---

### Objectif

*Découvrir la nature d'une activité tutorée et scénariser une activité tutorée appropriée.*

### Consigne

Pour commencer, nous vous proposons de lire les informations théoriques ci-dessous et de répondre aux questions posées dans l'auto-évaluation autocorrective à la fin de ce module.

Avant de commencer cependant, nous vous proposons de réfléchir aux questions suivantes :

1. Comment caractériser une activité tutorée ?
2. Quels aspects de l'activité tutorée faut-il prendre en compte ?
3. Quelles sont les typologies des activités tutorées existantes ?

### 1. Comment caractériser une activité tutorée ?

Le formateur se sert de l'activité tutorée pour transmettre des savoirs à l'apprenant. Ci-dessous, nous vous proposons une définition plus complète d'en quoi consiste une activité tutorée :

#### *Définition :*

*Par rapport à la nature activité tutorée, il s'agit d'« une activité d'encadrement et d'accompagnement fondée sur un suivi des apprenants par un tuteur humain [...] et (ou) par un tuteur artificiel, de type tuteur intelligent, au cours d'une activité d'apprentissage, dans le but de les accompagner tout au long de leur formation » (Dubourg et al, 2004).*

Dans la définition ci-dessus, nous avons évoqué la notion de 'savoirs' que nous expliquons dans ce qui suit :

#### *Définition :*

*Les savoirs sont « l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques », que l'apprenant vise à acquérir à la fin d'une formation, qui peuvent être trouvés sous la forme « [...] des ouvrages de référence, de documents, de textes oraux » (Glossaire de FIPFOD, 2001; Bernasconi et Surian, 2005).*

De la définition ci-dessus, il nous semble important d'approfondir la notion de 'connaissances théoriques et pratiques'. Comme le dit Lauzon (2000) :

« Les connaissances théoriques se réfèrent aux connaissances déclaratives, tandis que les connaissances pratiques réfèrent aux connaissances procédurales et conditionnelles reconnues selon la psychologie cognitive. Les connaissances déclaratives correspondent à la connaissance des faits, des notions, des théories [...] Les connaissances procédurales [...] correspondent à des façons de faire et à des séquences d'actions [...] Les connaissances contextuelles ou conditionnelles correspondent à la connaissance du "quand ?" [...] et "pourquoi ?" [...] » (Lauzon, 2000)<sup>90</sup>.

En parlant de la formation des apprenants adultes, il n'est pas suffisant de simplement considérer les savoirs, il nous faut mentionner aussi les savoir-faire et les savoir-être. Comme le confirment Depover et Marchand (2002),

« [L]orsqu'on s'adresse à des adultes désireux d'améliorer leurs capacités professionnelles, il est essentiel de prendre en compte non seulement les connaissances spécifiques dont ils disposent dans le domaine qui fera l'objet de l'apprentissage mais aussi un ensemble de savoir-faire et savoir-être plus diffus qui sont directement liés à la communauté de pratiques dont ils sont issus » (Depover et Marchand, 2002).

Si nous mentionnons la notion des savoirs, il est vital d'évoquer la question de 'compétence' et 'compétence professionnelle' :

*Définition :*

*Une compétence est un « mix de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui sont directement utiles et mis en œuvre dans le contexte particulier d'une situation de travail » (Le Boterf, 1990). Plus précisément, « une compétence professionnelle se définit par la mise en œuvre, en situation professionnelle, de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité » (Glossaire de FIPFOD, 2001).*

---

<sup>90</sup> Détails disponibles sur : <http://www.cvm.qc.ca>

## 2. Quels aspects de l'activité tutorée faut-il prendre en compte ?

Relative à l'activité tutorée il faut prendre en compte son contenu, sa modalité, et sa temporalité.

### - Le contenu d'une activité tutorée.

Dubourg *et al* (2004) mentionnent quatre facettes du contenu d'une activité tutorée, à savoir, « l'utilisation, la compréhension, la méthodologie et la motivation ». L'utilisation fait référence à la manière dont l'apprenant emploie des ressources pédagogiques aussi bien que « des problèmes de navigation au sein du dispositif de formation » (Dubourg *et al*, 2004).

La compréhension porte sur les savoirs du domaine d'apprentissage à acquérir ainsi que le contenu des diverses activités pédagogiques proposées. Ce qui rend la compréhension important, c'est le fait qu'elle donne à l'apprenant l'opportunité d'analyser le résultat de ses activités. De cette manière l'apprenant est capable d'expliquer la source de ses erreurs (Dubourg *et al*, 2004).

Pour expliquer la méthodologie et la motivation, citons Dubourg *et al* (2004) qui nous informent que la méthodologie concerne la façon dont l'apprenant peut ou doit s'organiser pour résoudre un problème donné, pour aborder la formation et pour travailler au fil des activités. Enfin, la motivation correspond à un aspect plutôt social de l'activité tutorée, où le tuteur doit veiller au maintien de la motivation des tutorés tout au long de la formation » (Dubourg *et al*, 2004).

### - La modalité de l'activité tutorée.

Il s'agit de trois types de modalités : une activité tutorée réactif, l'activité tutorée proactif et celle que Dubourg *et al*, (2004) qualifie de contextuel. Pour mieux comprendre l'activité tutorée réactif, Vetter (2009) nous fait remarquer que « le tuteur attend d'être sollicité par l'apprenant lorsque celui-ci a besoin d'une information complémentaire ou rencontre un problème » (Vetter, 2009)<sup>91</sup>.

Du côté de l'activité tutorée proactif, il est un type d'accompagnement où le tuteur ne se contente pas de répondre aux sollicitations des apprenants [...] mais où un scénario d'intervention à l'initiative du tuteur est défini, et donc où ce dernier sollicite les apprenants » (Choplin *et al*, 2003)<sup>92</sup>. Quant à l'activité tutorée contextuel, Dubourg *et al* (2004) nous expliquent que cette modalité fournit des indications ou repères aux apprenants au cours d'une session d'apprentissage. Ces repères leur permettent, par exemple, « de mieux se situer dans une activité, par rapport à un groupe ou à l'activité même (Dubourg *et al*, 2004).

### - La temporalité de l'activité tutorée.

Selon Dubourg *et al* (2004) la temporalité de l'activité tutorée « caractérise le moment de l'intervention du tuteur et la persistance de l'information transmise au tutoré ». Aux dires de Dubourg *et al* (2004), le moment de l'intervention caractérise la présence du tuteur ou non lors de la session. Cette intervention peut être « une modalité synchrone (le tuteur intervient pendant que l'étudiant est en ligne) et une modalité asynchrone (l'étudiant n'est pas en ligne au moment où intervient le tuteur) » (Dubourg *et al*, 2004).

<sup>91</sup> Détails disponibles sur : <http://www.supportsfoad.com>

<sup>92</sup> Détails disponibles sur : <http://halshs.archives-ouvertes.fr>

### 3. Quelles sont les typologies des activités tutorées existantes ?

En recherchant la littérature, il devient de plus en plus évident que les typologies des activités n'existent pas. Cependant, plusieurs spécialistes dans le domaine proposent une typologie des tâches que nous présentons dans ce qui suit :

- De la fouille collective,
- Du débat, de la discussion,
- De la prise de décision,
- De la résolution de problème,
- De la conception de ressources pédagogiques, et
- Du jeu de rôle (Célik, 2010 et Mangenot et Soubrié, 2010).

En raison de cet écart dans la littérature, il nous convient de catégoriser les activités tutorées selon le type d'intervention à l'instar de Vetter (2009):

- L'activité tutorée d'accueil :  
Elle a pour objectif d'aider chaque membre de la communauté d'apprentissage à se sentir accueilli à la formation. Vetter (2009) indique la brise glace comme une ressource commune qui peut servir à mieux accueillir tout le monde (Vetter, 2009).
- L'activité tutorée d'accompagnement :  
Elle aide « les apprenants à développer des stratégies cognitives pour organiser le travail individuel en autonomie mais aussi en groupe sur projets » (Vetter, 2009).
- L'activité tutorée d'accompagnement relationnel :  
Elle est « destinée à motiver les apprenants et à combler la solitude de l'apprenant dans son parcours en autonomie pour prévenir et éviter l'abandon » (Vetter, 2009).
- L'activité tutorée d'évaluation :  
Elle a pour objet d'évaluer les savoirs retenus (Vetter, 2009).
- L'activité tutorée de gestion :  
Elle focalise sur la « gestion du groupe mais également interface entre les apprenants et l'institution éducative » (Vetter, 2009).
- L'activité tutorée technologique : Elle porte sur « l'assistance technique pour les problèmes rencontrés sur la plate-forme » (Vetter, 2009).

Pour consulter une liste compréhensive des possibles activités tutorées en fonction du type d'intervention ainsi que la scénarisation d'une activité tutorée virtuelle, nous vous conseillons de consulter deux sources :

- *Facilitating Online*, un fascicule pédagogique qui offre divers éventuelles activités tutorées. Pour en savoir plus, nous vous proposons de voir le site web suivant : <http://www.cet.uct.ac.za>.
- *Supports FOAD*, un site web qui fournit beaucoup d'informations au sujet de la FOAD et de la scénarisation des activités tutorées. Pour en savoir plus, nous vous proposons de voir le site web suivant : <http://www.supportsfoad.com>.

University of Cape Town

### Auto-évaluation à choix multiple 4

Lisez les questions ci-dessous et choisissez la bonne réponse. Il n'y a qu'une réponse à chaque question. Les réponses se trouvent en bas de la page<sup>93</sup>.

1. Quelle déclaration est correcte ?
  - A. Par rapport à une activité tutorée, il s'agit d'un mix de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.
  - B. Une activité tutorée est un des moyens dont on peut se servir pour transmettre des savoirs à l'étudiant.
  - C. Il est impossible de définir exactement en quoi consiste une activité tutorée.
  - D. Toutes les réponses ci-dessus.
2. Dubourg *et al.*, (2004) proposent quatre caractéristiques d'une activité tutorée, dont un est :
  - A. Le contenu
  - B. La durée
  - C. La motivation
  - D. Aucune réponse n'est correcte.
3. Quelle typologie est pertinente par rapport à la catégorisation des activités tutorées ?
  - A. Celle de Célik (2010)
  - B. Celle de Mangenot et Soubrié (2010)
  - C. Celle de Houssaye (1993)
  - D. Aucune réponse n'est correcte.

---

<sup>93</sup> Réponses: 1.B 2.A 3.D

## Références

- BERNASCONI, L. et SURIAN, M. 2005. *Apprendre, vivre et collaborer à distance : Analyse des interactions entre tuteur et apprenants et étude de la constitution d'une communauté d'apprenants dans un dispositif Learn-Nett*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/learnett/05\\_bernasconi\\_surian\\_2.pdf](http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/learnett/05_bernasconi_surian_2.pdf) [2010, novembre 11].
- Carr *et al*, T. 2009. *Facilitating Online*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.cet.uct.ac.za/files/file/FacilitationOnlineWeb.pdf> [2010, septembre 12].
- CÉLIK, C. 2010. *Pratiques discursives dans une formation en ligne à la didactique du français langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00508363/> [2010, septembre 12].
- CHOPLIN, H. *et al*. 2003. Le tutorat à distance existe-t-il ? Propositions pour du tutorat proactif à partir de deux expérimentations de FOAD. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*. pp. 477 à 484. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://archive.iaah.univ-lemans.fr/EIAH2003/Pdf/n047-124.pdf> [2011, mai 11].
- DEPOVER, C. et MARCHAND, L. 2002. *E-Learning et formation des adultes en contexte professionnel*. DeBoeck : Bruxelles
- DUBOURG, X. *et al*. 2004. Proposition d'un modèle de tutorat pour la conception de dispositifs d'accompagnement en formation en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. 1 (3). pp. 14 à 33. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.ritpu.org/IMG/pdf/art2.pdf> [2010, novembre 14].
- Glossaire de FIPFOD, 2001. *Glossaire FIPFOD [Formation en Ingénierie Pédagogique de la Formation Ouverte et à Distance]*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://unitice.emn.fr/IMG/pdf/glossaireFIPFOD.pdf> [2011, juillet 13].
- LAUZON, F. 2000. Comment aider les élèves à intégrer et à transférer leurs apprentissages ? Proposition d'un itinéraire en cinq actions-réflexions. *Pédagogie collégiale*. 14 (2). pp. 34 à 40. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Lauzon,%20Francine/Lauzon,%20Francine%20%2814,2%29.pdf> [2011, juillet 14].
- MANGENOT, F. et SOUBRIE, T. 2010. Créer une banque de tâches Internet : Quels descripteurs pour quelles utilisations ? *La tâche comme point focal de l'apprentissage. Actes du 2ème colloque international Tidilem (TICE et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles)*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/49/50/54/PDF/Mangenot.pdf> [2010, octobre 1].

VETTER, A. 2009. Tutorat en FOAD : Introduction. *Supports FOAD*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.supportsfoad.com/index.php/articles-foad/37-tutorat/57-tutorat-en-foad-introduction> [2010, septembre 20].

University of Cape Town

## Module 6 : La communauté d'apprentissage virtuelle

---

### Objectif

*Décrire en quoi consiste une communauté d'apprentissage virtuelle*

### Consigne

Pour commencer, nous vous proposons de lire les informations théoriques ci-dessous et de répondre aux questions posées dans l'auto-évaluation autocorrective à la fin de ce module.

Avant de commencer cependant, nous vous proposons de réfléchir aux questions suivantes :

1. Qu'est-ce qu'une communauté virtuelle ?
2. Quels types de communautés virtuelles existe-t-il ? Comment définir une communauté d'apprentissage virtuelle ?
3. Où se place la notion de 'communauté' dans le scénario pédagogique virtuel ?
4. Pourquoi introduire le pôle 'groupe' dans le triangle didactique ?
5. Comment établir une communauté d'apprentissage virtuelle efficace ?
6. Quels sont les avantages liés à l'établissement d'une communauté d'apprentissage virtuelle efficace?
7. Quels sont les défis associés à l'établissement d'une communauté d'apprentissage virtuelle?
8. Comment surmonter ces défis?

## 1. Qu'est-ce qu'une communauté virtuelle ?

Avant d'expliciter en quoi consiste une communauté virtuelle, nous vous proposons une définition de la notion de 'communauté' :

*Définition :*

*Develotte et Mangenot (2004) nous expliquent que les communautés « [...] sont des réseaux de liens entre personnes qui apportent de la convivialité, de l'aide, de l'information, un sentiment d'appartenance et une identité sociale » (Develotte et Mangenot, 2004)<sup>94</sup>.*

Dans ce qui suit, vous trouvez une définition du concept de 'communauté virtuelle' :

*Définition :*

*Rheingold (1995) nous précise que :*

*« Les communautés virtuelles sont des regroupements socioculturels qui émergent du réseau lorsqu'un nombre suffisant d'individus participent à ces discussions publiques pendant assez de temps en y mettant suffisamment de cœur pour que des réseaux de relations humaines se tissent au sein du cyberspace » (Rheingold, 1995).*

On emploie plusieurs termes afin de se référer à des communautés éloignées, par exemple :

- communautés délocalisées (Daele *et al*, 2003),
- cybercommunautés (Flichy, 2001) ou
- communautés en ligne.

En analysant les termes ci-dessus, il est évident qu'ils caractérisent les modes de communication plutôt que la nature de la communauté.

Develotte et Mangenot (2004) nous expliquent que la prévalence de l'emploi de ces termes évite « [...] de laisser penser que ces communautés pourraient avoir un caractère moins réel qu'un regroupement en présence » (Develotte et Mangenot, 2004).

---

<sup>94</sup> Détails disponibles sur: <http://w3.u-grenoble3.fr/>

## 2. Quels types de communautés virtuelles existe-t-il ? Comment définir une communauté d'apprentissage virtuelle ?

La communauté virtuelle est un terme général qui regroupe en son sein divers types de communautés, par exemple :

- i. La communauté d'intérêt,
- ii. La communauté de pratique et
- iii. La communauté d'apprentissage (Caillier *et al*, 2003)<sup>95</sup>.

### i. La communauté d'intérêt

*Définition :*

« Une communauté d'intérêt est un regroupement de personnes qui se rassemblent autour d'un sujet d'intérêt commun. Ses membres participent à la communauté en vue d'échanger des informations, d'obtenir des réponses à des questions ou à des problèmes personnels, de mieux comprendre un sujet, de partager des passions communes ou de jouer »

(Henri et Pudelko, 2006).

Une communauté d'intérêt peut être un groupe d'individus souffrant de la même maladie qui forme une communauté active en ligne pour « comprendre et interpréter leur expérience personnelle en la comparant aux expériences des autres membres » ainsi que pour rechercher « des solutions pratiques à leurs problèmes quotidiens » (Dillenbourg *et al*, 2003)<sup>96</sup>.

### ii. La communauté de pratique

*Définition :*

« [...] Une communauté de pratique groupe des employés d'une même organisation ou de plusieurs organisations qui collaborent en dehors des cadres établis par leur organisation » (Dillenbourg *et al*, 2003).

Un exemple d'une communauté de pratique est une communauté professionnelle des enseignants qui mettent en commun leurs stratégies d'enseignement afin d'être amenés à « expliciter leurs pratiques quotidiennes et à apprendre de leurs collègues (Charlier et Peraya, 2003).

<sup>95</sup> Détails disponibles sur: <http://tecfa.unige.ch>

<sup>96</sup> Détails disponibles sur: <http://tecfa.unige.ch>

### iii. La communauté d'apprentissage

*Définition :*

*Par rapport à la communauté d'apprentissage, il s'agit d'« un groupe d'élèves et au moins un éducateur ou une éducatrice qui, durant un certain temps et animés par une vision et une volonté communes, poursuivent la maîtrise de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes » (Grégoire, 1998)<sup>97</sup>.*

Par rapport aux communautés d'apprentissage virtuelles, elles sont :

*« Les communautés d'apprentissage virtuelles visent principalement à soutenir le développement de l'analyse critique et des habiletés de résolution des problèmes pédagogiques par la collaboration en ligne » (Lapointe et al, 2005).*

University of Cape Town

---

<sup>97</sup> Détails disponibles sur: <http://www.tact.fse.ulaval.ca>

### 3. Où se place la notion de ‘communauté’ dans le scénario pédagogique virtuel ?

Si on veut bien comprendre en quoi consiste le scénario pédagogique d’une FOAD, Faerber (2002) montre que le triangle didactique de Houssaye (1993) est limité. Pour le citer :

« [L]es personnes (enseignants ou apprenants), les savoirs, et surtout les interactions à l’intérieur de la communauté éducative sont profondément affectés par la distance et plus encore bouleversés par l’apparition des [TIC] qui servent de support à ce type de formation » (Faerber, 2002).

Voilà pourquoi il a proposé la notion du tétraèdre pédagogique pour mieux cibler un scénario pédagogique virtuel (Voir Schéma 1 ci-dessous). Dans le tétraèdre pédagogique, on remarque **deux modifications par rapport au triangle didactique**, à savoir :

- i. L’introduction du quatrième pôle, celui du « groupe » pour décrire de nouvelles interactions (participer, partager et faciliter) dans le contexte d’une FOAD afin de souligner l’aspect collaboratif d’une classe virtuelle. Il faut noter que le pôle « groupe » n’est pas équivalent aux trois autres pôles, voilà pourquoi la forme est un tétraèdre basé sur le triangle pédagogique original et non pas un carré (Faerber, 2003)<sup>98</sup>. Par employer le terme ‘groupe’, « nous entendons un ensemble institué d’apprenants et d’enseignant(s) en interaction, partageant des objectifs communs » (Faerber, 2002).
- ii. L’ajout de l’environnement virtuel dans le centre du schéma (Bernasconi et Surian, 2005)<sup>99</sup>. Selon ses propres mots, « à l’intérieur du tétraèdre six chemins représentent autant de processus qui lient les pôles entre eux. L’environnement virtuel d’apprentissage, central dans cette représentation, surdétermine ces processus qui ne sont pas directs » (Faerber, 2003).

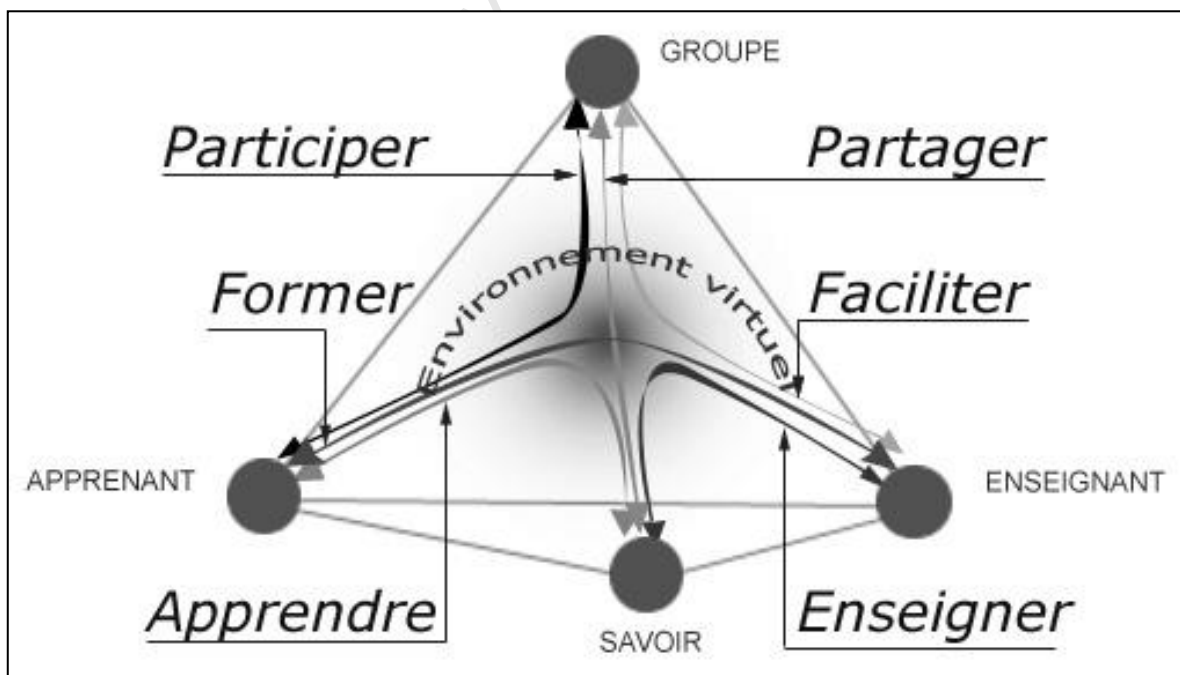


Schéma 1 : Le tétraèdre pédagogie de Faerber (2003)

<sup>98</sup> Détails disponibles sur : <http://faerber.u-strasbg.fr/>

<sup>99</sup> Détails disponibles sur : <http://tecfa.unige.ch>

#### 4. Pourquoi introduire le pôle 'groupe' dans le triangle didactique ?

Il est important d'introduire le pôle 'groupe' dans le triangle didactique car les étudiants doivent interagir dans un environnement virtuel ; après tout, l'interaction est un aspect essentiel dans le processus de construire le savoir chez l'apprenant.

Pour confirmer ceci, Faerber (2002) se réfère aux théoriciens renommés dans le champ de la pédagogie – Piaget et Vygotsky. Comme il le dit :

« Piaget ou Vygotsky font partie d'une même mouvance théorique selon laquelle l'apprenant construit le savoir par son activité propre et par l'interaction avec autrui. Ces concepts sont indissociables de la mise en œuvre de l'apprentissage en groupe. En effet, ce courant pédagogique met l'accent sur le fait que le développement cognitif naît, d'une part, de la résolution de problèmes, de processus de décentration, de déséquilibres cognitifs suivis de restructuration (apport de Piaget) et, d'autre part, de l'interaction sociale (apport de Vygotsky) et en particulier de la collaboration entre pairs » (Faerber, 2002).

Bernasconi et Surian (2005) parlent plutôt de **l'apprentissage collectif** que l'apprentissage en groupe.

##### *Définition :*

Par rapport à l'apprentissage collectif, il s'agit d' « [...] une démarche active par laquelle l'apprenant travaille la construction des connaissances. Le formateur y joue un rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel » (Bernasconi et Surian, 2005).

Dejean et Mangenot (2006) distinguent quatre degrés d'apprentissage collectif :

##### i. La mutualisation

##### *Définition :*

Mangenot (2008) nous explique que dans **la mutualisation**, « [...] chaque apprenant donne son point de vue sur un sujet, lit ce que les autres ont produit, mais n'interagit pas vraiment avec ses pairs » (Mangenot, 2008 : 16)<sup>100</sup>. Bref, « les acteurs visent une production individuelle mais partagent des ressources » (Dejean et Mangenot, 2006).

##### ii. La discussion

##### *iii. Définition :*

Lors de **la discussion**, les échanges peuvent se produire en sous-groupes ou en grand groupe et « [...] les apprenants doivent tenir compte des arguments des autres et s'y référer dans leur production ; une discussion peut aboutir à une prise de décision » (Mangenot, 2008).

<sup>100</sup> Détails disponibles sur : <http://w3.u-grenoble3.fr>

iv. La coopération

v. La collaboration

*Définitions :*

*Quant à la coopération et la collaboration, les apprenants travaillent en sous-groupes de trois ou quatre personnes dans le but de réaliser une production commune. Ce qui différencie la coopération de la collaboration est le fait que dans la coopération, les apprenants partagent les tâches parmi eux tandis que dans la collaboration, les apprenants « [...] négocient collectivement tous les aspects de la production » (Dejean et Mangenot, 2006; Mangenot, 2008).*

Dillenbourg *et al* (2003) font un lien entre le concept de groupe et celui de communauté ; un rapport qui est illustré dans le schéma 5 (Dillenbourg *et al*, 2003)<sup>101</sup>.



Schéma 2 : Définition d'une communauté par comparaison à d'autres formes d'organisation sociale

Dans le schéma ci-dessus, les deux pôles extrêmes représentent respectivement le groupe d'amis et le groupe formel au milieu desquels se trouve le type 'communauté'.

Si on regarde chaque aspect d'un groupe formel, à savoir qui compose le groupe, ses domaines d'expertise, le niveau de contenu, la mode de communication, et ainsi de suite, tout aspect est déjà prédéterminé tandis que c'est l'inverse pour le groupe d'amis.

Bien sûr, le type 'communauté recouvre certaines caractéristiques de chacun de ces extrêmes (Dillenbourg *et al*, 2003).

## 5. Comment établir une communauté d'apprentissage virtuelle efficace ?

Pour répondre cette question, nous vous proposons de consulter le manuel *Facilitating Online* qui se trouve en ligne sur le site web suivant : <http://www.cet.uct.ac.za/files/file/FacilitationOnlineWeb.pdf>

<sup>101</sup> Détails disponibles sur: <http://tecfa.unige.ch>

## 6. Quels sont les bénéfices liés à la création et le maintien d'une communauté d'apprentissage virtuelle efficace?

Voici deux grands types de bénéfices accrus aux communautés d'apprentissage virtuelles:

### i. Les bénéfices cognitifs :

*Définition :*

*« Les bénéfices d'utilité sont relatifs à l'entraide et au partage d'expériences avec les autres membres. Ils se réfèrent aussi à la résolution des problèmes et à l'échange d'astuces. Les bénéfices de qualité sont liés à la qualité de l'information retirée de la communauté (pertinente, efficace, pratique) et à la qualité des membres (experts, sérieux, serviables, présents [...]) (Ben Yahia et Guiot, 2010)<sup>102</sup>. »*

### ii. Les bénéfices de valorisation sociale :

*Définition :*

*« Les bénéfices de valorisation sociale, quant à eux, sont relatifs à la notoriété du membre dans la communauté et aux différents privilèges obtenus de la part de l'entreprise (statuts reconnus, traitement préférentiel [...]) » (Ben Yahia et Guiot, 2010 :5).*

---

<sup>102</sup> Détails disponibles sur: <http://basepub.dauphine.fr>

## 7. Quels sont les défis associés à la création et le maintien d'une communauté d'apprentissage virtuelle?

- i. Fontainha et Gannon-Leary (2007) soulèvent **la question de la confiance** au sein de n'importe quelle communauté virtuelle.

Vu que les membres d'une communauté virtuelle ont un minimum d'interactions en face-à-face qui permettent de fusionner un groupe et de découvrir la vraie identité de chaque individu dans la communauté, on trouve que certains participants ont une tendance à être soupçonneux de la communauté virtuelle, préférant plutôt travailler en autonomie qu'interagir avec les autres (Fontainha et Gannon-Leary, 2007).

- ii. Un autre obstacle est relatif à l'usage des TIC dans une communauté virtuelle.

Puisque Savard (2010) nous informe que l'accès aux technologies et à la connaissance de leur fonctionnement font partie des conditions vitales à la participation aux communautés virtuelles, **la question de la fracture numérique** se présente ici – une question que nous avons déjà abordée lorsque nous traitons des défis d'une FOAD (Savard, 2010 : 104).

Toutefois, nous focalisons ici sur le fait que lorsque les membres d'une communauté virtuelle emploient les TIC pour communiquer, ils manquent des indices non verbaux et n'ont pas la richesse des interactions présentes ; un aspect qui peut mener à des malentendus concernant les messages communiqués via les TIC (Marcotte, 2001).

- iii. **Les messages mal compris** ne sont pas uniquement le résultat d'absence d'indices non verbaux chez les TIC ; en fait, Carr *et al* (2009) soulignent qu'il se peut que des malentendus des messages puissent se produire à cause de la diversité culturelle d'une communauté virtuelle.

Ces malentendus peuvent aboutir aux disputes qui peuvent devenir des conflits.

## 8. Comment surmonter ces défis?

Plutôt qu'éviter complètement des conflits Carr *et al* (2009) encourage la mise en œuvre d'un modèle de communication élaboré par Dr. Rosenberg appelé la communication non violente (CNV)<sup>103</sup>.

Selon ce modèle de communication, il existe deux moyens de penser, celui du chacal et celui de la girafe.

Le chacal dont la langue, originaire de la tête se situe au niveau du jugement, catégorise les comportements des personnes suivant une échelle de bien et de mal tandis que la girafe dont la langue provient du cœur, parle d'un point de vue empathique, compatissant, coopératif, harmonieux et respectueux (Carr *et al*, 2009).

A titre d'exemple, pour formuler une demande, le modèle de la CNV encourage la langue de la girafe qui suit les étapes suivantes :

1. Observer objectivement la situation (en ignorant les jugements) ;
2. Identifier les sentiments que suscite la situation (en les distinguant de nos interprétations et de nos jugements) ;
3. Identifier des besoins associés à ces sentiments (désirs profonds, motivations, etc.) et
4. Formuler une demande en vue de satisfaire ces besoins (présentée de manière positive, tangible et réalisable).

Si Carr *et al* (2009) proposent la solution modèle de la CNV pour résoudre des soucis de communication, d'autres chercheurs suggèrent d'autres stratégies.

Vu que le développement d'une communauté virtuelle dépend de la communication efficace de ses membres, Fontainha et Gannon-Leary (2007) proposent l'organisation de réunions présentielle pour surmonter les difficultés énumérées ci-dessus car la communication en présentiel est plus efficace et riche en termes d'indices non verbaux (Fontainha et Gannon-Leary, 2007)<sup>104</sup>.

Pour mieux fusionner les membres d'une communauté virtuelle et d'y empêcher l'individualisme, on doit encourager des rapports constants entre les usagers tout en nommant un leader – qui doit être toujours présent – au sein du groupe pour permettre l'émergence d'un sentiment d'appartenance, qui permet en plus de rompre l'isolement chez l'apprenant (Marcotte, 2001; Develotte et Mangelot, 2004).

---

<sup>103</sup> Pour en savoir plus, voir l'article, *Compassionate Communication* sur le site web officiel du CNV : <http://www.nwcompass.org>

<sup>104</sup> Détails disponibles sur: <http://www.elearningeuropa.info>

### Auto-évaluation à choix multiple 5

Lisez les questions ci-dessous et choisissez la bonne réponse. Il n'y a qu'une réponse à chaque question. Les réponses se trouvent en bas de la page<sup>105</sup>.

1. Quels types de communautés virtuelles est-il possible de créer ?
  - A. La communauté d'intérêt
  - B. La communauté de pratique
  - C. La communauté d'apprentissage
  - D. Toutes les réponses ci-dessus
2. Dans les informations théoriques ci-dessus, on a évoqué quelle(s) difficulté(s) lié(e)s à la création et le maintien d'une communauté virtuelle ?
  - A. La difficulté de confiance chez l'étudiant
  - B. La difficulté à correctement employer les TICE
  - C. La difficulté à comprendre les messages communiqués via les TICE
  - D. Toutes les réponses ci-dessus
3. Piaget et Vygotsky souligne l'importance de :
  - A. Établir une communauté d'apprentissage virtuelle efficace
  - B. Savoir le triangle didactique
  - C. Interagir afin d'acquérir les savoirs
  - D. Aucune réponse n'est correcte.

---

<sup>105</sup> Réponses: 1.D 2.D 3.C

## Références

- BEN YAHIA, I. et GUIOT, D. 2010. *Mise en évidence de l'importance de la participation de l'entreprise dans les activités de sa communauté virtuelle*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://basepub.dauphine.fr> [2010, novembre 11].
- BERNASCONI, L. et SURIAN, M. 2005. *Apprendre, vivre et collaborer à distance : Analyse des interactions entre tuteur et apprenants et étude de la constitution d'une communauté d'apprenants dans un dispositif Learn-Nett*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/learnett/05\\_bernasconi\\_surian\\_2.pdf](http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/learnett/05_bernasconi_surian_2.pdf) [2010, novembre 11].
- CAILLIER, F. *et al.*, 2003. *Communauté virtuelle. Dispositifs de Communication Pédagogique Médiatisée*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://tecfa.unige.ch:8888/riat140/40> [2010, septembre 12].
- CARR *et al.*, T. 2009. *Facilitating Online*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.cet.uct.ac.za/files/file/FacilitationOnlineWeb.pdf> [2010, septembre 12].
- CHARLIER, B., et PERAYA, D. 2003. *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. De Boeck Université : Bruxelles.
- DEJEAN, C. et MANGENOT, F. 2006. *Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles, Les Cahiers de l'Asdifle*. pp.310 à 321. Paris, Association de didactique du FLE. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://w3.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/publicat.htm](http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/publicat.htm) [2010, novembre 11].
- DEVELOTTE, C. et MANGENOT, F. 2004. *Tutorat et communauté dans un Campus numérique non collaboratif. Distances et savoirs*. 2 (2 à 3). pp. 309 à 333. CNED/Lavoisier : Paris. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://w3.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/tutorat-et-communaute.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/tutorat-et-communaute.pdf) [2011, septembre 27].
- DILLENBOURG, P. *et al.* 2003. *Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ?* In A. Taurisson et A. Sentini. *Pédagogiques.Net*. Montréal, Presses. En ligne. Détails disponibles sur : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/Dillenburg03.pdf> [2011, novembre 3].
- FAERBER, R. 2002 *Le groupe d'apprentissage en formation à distance : Ses caractéristiques dans un environnement virtuel. La place des TICE en formation initiale et continue à l'enseignement : bilan et perspectives*. pp. 99-128. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://faerber.u-strasbg.fr/> [2010, septembre 28].

- FAERBER, R. 2003. *Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement virtuel d'apprentissage*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/16/58/PDF/n021-147.pdf> [2010, septembre 28].
- FONTAINHA, E. et GANNON-LEARY, P. 2007. Communities of Practice and virtual learning communities: benefits, barriers and success factors. *eLearning Papers*. [En ligne]. Détails disponibles sur: <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media13563.pdf> [2011, novembre 3].
- LAPOINTE, J. *et al.* 2005. Le rôle de l'appartenance sexuelle dans les attitudes et la participation aux communautés d'apprentissages virtuelles lors des stages en enseignement. *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques*. Presses de l'Université du Québec : Québec.
- MANGENOT, F. 2008. La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau (JOCAIR). pp. 13 à 26. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://w3.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/scenario-communication.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/scenario-communication.pdf) [2011, juillet 14].
- MARCOTTE, J.F. 2011. Communautés virtuelles: La formation et le maintien des groupes sur Internet. *Esprit critique*. 3 (10). [En ligne]. [2011, novembre 3]. Détails disponibles sur : [http://www.atoutcoeur.com/etudes/rapports\\_sociaux\\_sur\\_Internet.pdf](http://www.atoutcoeur.com/etudes/rapports_sociaux_sur_Internet.pdf)
- RHEINGOLD, H. 1995. *Les communautés virtuelles*. Éditions Addison-Wesley : Paris.
- SAVARD, J-F. 2010. Communautés virtuelles et appropriations autochtones : Trois hypothèses à explorer. *Les Cahier du CIERA*. pp. 101 à 120. [En ligne]. Détails disponibles sur : [https://depot.erudit.org/bitstream/003551dd/1/Cahiers\\_Ciera\\_5.pdf](https://depot.erudit.org/bitstream/003551dd/1/Cahiers_Ciera_5.pdf) [2010, novembre 3].

## Module 6 : Ressources disponibles en ligne

---

### Objectif

Découvrir quelques ressources disponibles en ligne pour permettre au tuteur pédagogique de continuer à se documenter en tant que tuteur pédagogique

### Consigne

Dans ce qui suit, nous vous proposons les références à parcourir dans le but de vous familiariser avec les ressources disponibles en ligne pour être toujours au courant de la fonction d'un tuteur pédagogique dans une FOAD :

BERNASCONI, L. et SURIAN, M. 2005. *Apprendre, vivre et collaborer à distance : Analyse des interactions entre tuteur et apprenants et étude de la constitution d'une communauté d'apprenants dans un dispositif Learn-Nett*. [En ligne]. Détails disponibles sur :

[http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/learnett/05\\_bernasconi\\_surian\\_2.pdf](http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/learnett/05_bernasconi_surian_2.pdf)

[2010, novembre 11].

DEPOVER, C. et MARCHAND, L. 2002. *E-Learning et formation des adultes en contexte professionnel*. DeBoeck : Bruxelles.

DILLENBOURG, P. *et al.* 2003. Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? *Pédagogiques.Net*. En ligne. Détails disponibles sur :

<http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/Dillenbourg03.pdf> [2011, novembre 3].

DENIS, B. 2003. Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distance et Savoirs*. 1(1). pp. 19 à 46. [En ligne]. Détails disponibles sur :

<http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-19.htm>

[2010, septembre 12].

FAERBER, R. 2002 Le groupe d'apprentissage en formation à distance : Ses caractéristiques dans un environnement virtuel. La place des TICE en formation initiale et continue à l'enseignement : bilan et perspectives. pp. 99-128. [En ligne]. Détails disponibles sur :

<http://faerber.u-strasbg.fr/> [2010, septembre 28].

FAERBER, R. 2003. *Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement virtuel d'apprentissage*. [En ligne]. Détails disponibles sur :

<http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/16/58/PDF/n021-147.pdf>

[2010, septembre 28].

Il y aussi d'excellents blogs qui mettent au point les derniers développements dans le domaine des activités tutorées, dont nous vous conseillons d'investiguer :

- <http://blogdetad.blogspot.com>
- <http://www.tuteurs.com>
- <http://www.profetic.org/dossiers/spip.php?rubrique118>

## BIBLIOGRAPHIE

- ARDOUIN, T. 2003. Ingénierie de la formation pour l'entreprise : Analyser, concevoir, réaliser, évaluer. Dunod : Paris
- BOUCHARD R. et MANGENOT F. 2001. *Interactivité, interactions et multimédia*. Cinquième journée : Notions en questions en didactique des langues. ENS-Editions : Lyon
- BOUGHZALA, I. et ERMINE, J-L. 2004. *Management des connaissances en entreprise*. GET et Lavoisier : Paris.
- CHARLIER, B. et PERAYA, D. 2003. Technologie et innovation en pédagogie. *Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. De Boeck Université : Bruxelles
- CRISTIN, R. 2000. *Ingénierie de la formation*. PU Septentrion : Lille
- CUQ, J.P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étranger et seconde*. Clé International : Paris
- DE KETELE, J-M *et al.* 1988. Section 1 : L'analyse des besoins. *Guide du formateur*. De Boeck : Bruxelles
- DEPOVER, C. et Marchand, L. 2002. *E-Learning et formation des adultes en contexte professionnel*. DeBoeck: Bruxelles
- GRAHAM, C. R. 2005. Blended Learning Systems: Definitions, Current Trends and Future Directions. *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Pfeiffer Publishing: San Francisco
- HOUSSAYE, J (dir.). 1993. La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. ESF : Paris
- HENRI, F. et PUDELKO, B. 2006. Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social. *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants. Pratiques et recherches*. Ed. L'Harmattan : Paris
- LAPOINTE, J. *et al.* 2005. Le rôle de l'appartenance sexuelle dans les attitudes et la participation aux communautés d'apprentissages virtuelles lors des stages en enseignement. *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques*. Presses de l'Université du Québec : Québec
- LE BOTERF, G. 1990. *75 fiches-outils : L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Ed. D'organisation : Paris
- LE ROUX, S. 2010. *Masters in French (Teaching French as a Foreign Language) Enseignement à distance : Cahier des charges auteur*. University of Cape Town: Cape Town.

- MANGENOT F. 2004. Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur internet. *Les défis de la publication sur le web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*. Presses de l'enssib : Villeurbanne.
- MANGIANTE, J.M. 2007. Une démarche de référentialisation en français des professions : le partenariat Universités – Chambre de Commerce et D'Industrie de Paris (CCIP). *Le Français dans le monde*. Recherches et Applications.
- RHEINGOLD, H. 1995. *Les communautés virtuelles*. Éditions Addison-Wesley : Paris.
- SIMON, D-L. 2010. Méthodologie et mode de recueil de données. *Formation à la méthodologie de recherche et élaboration d'un mémoire*. Document non publié. École doctorale – University of Cape Town : Le Cap.

University of Cape Town

## WEBOGRAPHIE

- ABERDOUR, M. 2007. *Open Source Learning Management Systems*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.epic.co.uk> [2010, septembre 20].
- Académie de Bordeaux, 2004. La formation ouverte et à distance (F.O.A.D.) : Des avantages de la FOAD... et des limites. *Académie de Bordeaux : E-formation*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://formation.ac-bordeaux.fr/formation/fo\\_foad\\_ava.html](http://formation.ac-bordeaux.fr/formation/fo_foad_ava.html) [2011, juillet 10].
- Agence National Accréditation et d'Evaluation en Santé (ANAES). 2000. Méthodes et outils des démarches qualité pour les établissements de santé. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2009-10/methodes.pdf> [2011, juillet 24].
- Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). 2010. *Bibliographie à propos du tutorat à distance*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://foad.refer.org/IMG/pdf/litterature\\_tutorat-1.pdf](http://foad.refer.org/IMG/pdf/litterature_tutorat-1.pdf) [2010, septembre 30].
- ALBERO, B. 2004. Note de synthèse – Technologies et formation. Travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté. *Savoirs* 5. pp. 1 à 60. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-2-page-9.htm> [2010, octobre 15].
- Alliance Française. 2009. *BA Honours and Masters in Teaching French as a Foreign Language*. [En ligne]. Détails Disponibles sur : [http://www.alliance.org.za/IMG/pdf/Honours\\_Masters\\_FLE\\_UCT.pdf](http://www.alliance.org.za/IMG/pdf/Honours_Masters_FLE_UCT.pdf) [2010, octobre 15].
- BEAULIEU, M. *et al*, 1998. L'enseignement synchrone multimédiatisé à distance : vidéoconférence, Internet ou de retour à la classe régulière ? *Revue du conseil québécois de la formation à distance*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D2\\_2\\_c.pdf](http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D2_2_c.pdf) [2010, octobre 15].
- BERNASCONI, L. et SURIAN, M. 2005. *Apprendre, vivre et collaborer à distance : Analyse des interactions entre tuteur et apprenants et étude de la constitution d'une communauté d'apprenants dans un dispositif Learn-Nett*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/learnett/05\\_bernasoni\\_surian\\_2.pdf](http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/learnett/05_bernasoni_surian_2.pdf) [2010, novembre 11].
- BERTRAND, I. 2003. Les dispositifs de FOAD dans les établissements d'enseignement supérieur : transfert ou intégration ? *Distances et Savoirs*. 1(1). pp. 61 à 78. [En ligne]. Détails disponibles sur : [www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-61.htm](http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-61.htm) [2010, octobre 10].

- BLANDIN, B. 2004. Historique de la formation ouverte et à distance. *Actualité de la formation permanente*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.etutors-portal.net/portal-contents/pedagogy/folder.2007-06-04.2785157105-/Histoire%20enseignement%20a%20distance.pdf> [2010, septembre 23].
- BOULC'H, S. 2009. *Partenariats en réseaux d'échanges et de renforcement de capacités*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.cota.be/SPIP/IMG/pdf/PartenariatenreseauxMARS09.pdf> [2011, novembre 3].
- BRASSARD, C. et DAELE, A. 2003. Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC. *Environnements Informatique pour l'Apprentissage Humain*. pp. 437 à 444. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/16/79/PDF/n042-72.pdf><http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/16/79/PDF/n042-72.pdf> [2010, novembre 27].
- CAILLIER, F. *et al*, 2003. Communauté virtuelle. *Dispositifs de Communication Pédagogique Médiatisée*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://tecfa.unige.ch:8888/riat140/40> [2010, septembre 12].
- CARON, P. 2007. Ingénierie dirigée par les modèles pour la construction de dispositifs pédagogiques sur des plateformes de formation. *Serveur des thèses multidisciplinaires*. Détails disponibles sur : [http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/15/63/76/PDF/these\\_version\\_soutenance.pdf](http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/15/63/76/PDF/these_version_soutenance.pdf) [2010, octobre 12].
- CARR *et al*, T. 2009. *Facilitating Online*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.cet.uct.ac.za/files/file/FacilitationOnlineWeb.pdf> [2010, septembre 12].
- CASTILLO-MERINO, D. *et al*. 2009. Usage des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur : Une analyse des performances des étudiants en *e-Learning* dans la région catalane. *Réseaux*. 155. pp. 56 à 80. [En ligne]. Détails disponibles sur : [www.cairn.info/revue-reseaux-2009-3-page-55.htm](http://www.cairn.info/revue-reseaux-2009-3-page-55.htm). [2010, octobre 10].
- CÉLIK, C. 2010. *Pratiques discursives dans une formation en ligne à la didactique du français langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00508363/> [2010, septembre 12].
- Centre d'Études pour la Direction du personnel (CEDIP). 2007. *Fiche technique n°4 : Évaluer une action de formation*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.cedip.equipement.gouv.fr/> [2011, juillet, 2011].
- Centre d'Études pour la Direction du personnel. 2008. *Fiche technique n°42-1 : Mémento pour évaluer un dispositif de formation*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.cedip.equipement.gouv.fr> [2011, juillet, 2011].

- Centre for Educational Technology (CET). 2011. *Centre for Educational Technology*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.cet.uct.ac.za> [2011, juillet 18].
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). *Portail Lexicale*. CNRTL. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.cnrtl.fr/definition/faciliter> [2011, novembre 27].
- CHARLIER, B *et al.* 2004. Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*. 4(4). pp. 469 à 496. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://www.cairn.info/article.php?ID\\_REVUE=DIS&ID\\_NUMPUBLIE=DIS\\_044&ID\\_ARTICLE=DIS\\_044\\_0469](http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=DIS&ID_NUMPUBLIE=DIS_044&ID_ARTICLE=DIS_044_0469) [2010, septembre 12].
- CHOPLIN, H. *et al.* 2003. Le tutorat à distance existe-t-il ? Propositions pour du tutorat proactif à partir de deux expérimentations de FOAD. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*. pp. 477 à 484. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://archive.eseiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/Pdf/n047-124.pdf> [2011, mai 11].
- CNED. 2010. *Histoire du CNED*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.cned.fr/le-cned/institution/histoire.aspx> [2010, octobre 15].
- COREVIP. 2011. *Note de concept : Le renforcement de l'espace de l'enseignement supérieur en Afrique*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://events.aau.org/userfiles/file/corevip11/papers/corevip11\\_concept\\_paper\\_fr.pdf](http://events.aau.org/userfiles/file/corevip11/papers/corevip11_concept_paper_fr.pdf) [2011, juillet 7].
- CUEEP de Lille, 2007. *Pédagogie / Andragogie*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://cueep.univ-lille1.fr/pedagogie/Andragogie-pedagogie.htm> [2011, juillet 13].
- CIUSSI, M. 2009. Étude des processus de socialisation dans les communautés virtuelles d'apprenants : De la crise à l'entraide. *Education & Formation Journal (Belgique)*. e-290. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/40/81/56/PDF/e290-04\\_officiel.pdf](http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/40/81/56/PDF/e290-04_officiel.pdf) [2011, août 17].
- DAELE, A. *et al.* 2002. [En ligne]. WP2 – Conception, mise en œuvre, analyse et évaluation de scénarios pédagogiques recourant à l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication. *Rapport du projet Recre@sup-WP2 FUNDP*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://tecfa.unige.ch/proj/recreasup/rapport/WP2.pdf> [2010, novembre 12].
- DEJEAN, C. et MANGENOT, F. 2006. Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles, *Les Cahiers de l'Asdifle*. pp. 310 à 321. Paris, Association de didactique du FLE. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://w3.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/publicat.htm](http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/publicat.htm) [2010, novembre 11].

- DEJEAN-THIRCUIC, C. 2008. Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance. *Apprentissage des langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*. 11(1). pp. 7 à 32. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://alsic.revues.org/index803.html> [2011, novembre 17].
- DENIS, B. 2003. Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distance et Savoirs*. 1(1). pp. 19 à 46. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-19.htm> [2010, septembre 12].
- DEVELOTTE, C. et MANGENOT, F. 2004. Tutorat et communauté dans un Campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs*. 2(2 à 3). pp. 309 à 333. CNED/Lavoisier : Paris. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://w3.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/tutorat-et-communaute.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/tutorat-et-communaute.pdf) [2011, septembre 27].
- DILLENBOURG, P. *et al.* (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? In A. Taurisson et A. Sentini. *Pédagogiques.Net*. Montréal, Presses. En ligne. Détails disponibles sur : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/Dillenbourg03.pdf> [2011, novembre 3].
- DGEFP. 2001. *La circulaire du 20 juillet 2001*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.travail-solidarite.gouv.fr/publications/picts/bo/05092001/A0160004.htm> [2010, octobre 2].
- DOGBE-SEMANOU, D.A.K. *et al.* 2008. *Étude comparative de plates-formes de formation à distance*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://www.projet-plume.org/files/Choix\\_plateforme\\_a2l.pdf](http://www.projet-plume.org/files/Choix_plateforme_a2l.pdf) [2010, septembre 20].
- DOGBE-SEMANOU, D.A.K. 2010. *Persévérance et abandon des apprenants à distance en Afrique subsaharienne francophone : quelques pistes de recherche*. Détails disponibles sur : <http://www.frantice.net/docannexe.php?id=167> [2011, juillet 7].
- DUBOURG, X. *et al.* 2004. Proposition d'un modèle de tutorat pour la conception de dispositifs d'accompagnement en formation en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. 1(3). pp. 14 à 33. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.ritpu.org/IMG/pdf/art2.pdf> [2010, novembre 14].
- EducNet. 2010. Glossaire. *EducNet*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://www.educnet.education.fr/bd/competice/superieur/competice/boite/glossaire\\_f.php](http://www.educnet.education.fr/bd/competice/superieur/competice/boite/glossaire_f.php) [2010, septembre 1].
- EducNet. COMPETICE. *EducNet*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.educnet.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/index.php> [2010, septembre 28].

- EducNet. 2010. Notions d'accompagnement et de collaboratif. *EducNet*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/notion-accompagnement-notion-collaboratif/communaute-apprentissage-virtuelle> [2011, juillet 15].
- Eduscol. 2011. Notion de modularité : Autoformation, Autodidaxie. *Eduscol*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://eduscol.education.fr/dossier/eformation/notion-modularite/autoformation-autodidaxie-1> [2011, novembre 11].
- FAERBER, R. 2002. Le groupe d'apprentissage en formation à distance : Ses caractéristiques dans un environnement virtuel. *La place des TICE en formation initiale et continue à l'enseignement : bilan et perspectives*. pp. 99-128. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://faerber.u-strasbg.fr/> [2010, septembre 28].
- FAERBER, R. 2003. *Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement virtuel d'apprentissage*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/16/58/PDF/n021-147.pdf> [2010, septembre 28].
- FOLLET, M. 2007. *Entre présence et distance : L'Enssib à l'ère de l'e-formation*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2007-05-0035-005> [2011, juillet 7].
- FONTAINHA, E. et Gannon-Leary, P. 2007. *Communities of Practice and virtual learning communities: benefits, barriers and success factors*. *eLearning Papers*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media13563.pdf> [2011, novembre 3].
- Franc-parler, 2007. *Formation à distance : Lexique*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://www.francparler.org/fiches/fad\\_lexique.htm](http://www.francparler.org/fiches/fad_lexique.htm) [2010, septembre 28].
- FRAYET *et al*, 2003. *Collaboration et Outils Collaboratifs pour la PME Manufacturière*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://www.forac.ulaval.ca/fileadmin/docs/Publications/Collaboration\\_Outils.pdf](http://www.forac.ulaval.ca/fileadmin/docs/Publications/Collaboration_Outils.pdf) [2011, septembre 27].
- French at the University of Cape Town. 2010. *Graduate Studies: BA Honours and Masters in French – Teaching French as a Foreign Language*. [En ligne]. Détails Disponibles sur : [http://www.french.uct.ac.za/docs/BAHons\\_MA\\_TFFL\\_2011.pdf](http://www.french.uct.ac.za/docs/BAHons_MA_TFFL_2011.pdf) [2010, novembre 25].
- GALISSON, A. 2004. Concevoir et utiliser les formations ouvertes et à distance Quelles nouvelles compétences pour l'enseignant ? *Distances et savoirs*. (2)1. pp. 77 à 92 [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-1-page-77.htm> [2010, septembre 12].

- GARROT, T. *et al.*, 2009. Réflexion sur les enjeux du développement du *e-Learning* à partir de l'étude de quatre Universités européennes. 3(155). pp. 111 à 136. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.cairn.info/revue-reseaux-2009-3-page-111.htm> [2010, septembre 28].
- Glossaire de FIPFOD, 2001. *Glossaire FIPFOD [Formation en Ingénierie Pédagogique de la Formation Ouverte et à Distance]*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://unit-tice.emn.fr/IMG/pdf/glossaireFIPFOD.pdf> [2011, juillet 13].
- GODINET, H. 2004. *Extrait du cours : FOAD et e-Learning*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://www.jeanphilippepernin.net/ressources/8.%20environnements%20informatiques%20pour%20l'apprentissage/4.%20ingenierie%20de%20la%20foad/documents/Godinet\\_historiqueFOAD.pdf](http://www.jeanphilippepernin.net/ressources/8.%20environnements%20informatiques%20pour%20l'apprentissage/4.%20ingenierie%20de%20la%20foad/documents/Godinet_historiqueFOAD.pdf) [2010, septembre 28].
- GOSTEAU, P. 2000. NETLANGUES.COM, site Web d'apprentissage des langues [En ligne]. *Mise en œuvre des plateformes pour la formation ouverte et à distance*. Détails disponibles sur : <http://www.centre-inffo.fr/IMG/pdf/netlang.pdf> [2011, novembre 11].
- GREGOIRE, R. 1998. Communauté d'apprentissage : Attitudes fondamentales. *Communauté d'apprentissage TACT*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/prj-7.1/commune3.html> [2011, septembre 18].
- KARSENTI, T. 2006. Comment favoriser la réussite des étudiants d'Afrique dans les formations ouvertes et à distance (FOAD) : principes pédagogiques. TICE et développement 2 (9). [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/scholar/RAP-karsenti-30-2006.pdf> [2011, juillet 7].
- KARSENTI, T. *et al.* 2009. *Analyses qualitatives 2008/2009 : Enquête sur les FOAD soutenues par l'AUF*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://auf.crifpe.ca/rapports/an2/rapport\\_analyses\\_qualitatives\\_entrevues\\_an2\\_A4.pdf](http://auf.crifpe.ca/rapports/an2/rapport_analyses_qualitatives_entrevues_an2_A4.pdf) [2011, juillet 10].
- KOLLAR, K. 2006. Chapter 8 - Delivering E-Learning. *E-Learning Concepts and Techniques*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://iit.bloomu.edu/spring2006\\_ebook\\_files/ebook\\_spring2006.pdf](http://iit.bloomu.edu/spring2006_ebook_files/ebook_spring2006.pdf) [2010, octobre 21].
- KIESER, A *et al.* 2006. Chapter 3: E-Learners. *E-Learning Concepts and Techniques*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://iit.bloomu.edu/spring2006\\_ebook\\_files/ebook\\_spring2006.pdf](http://iit.bloomu.edu/spring2006_ebook_files/ebook_spring2006.pdf) [2010, octobre 21].
- LAUZON, F. 2000. Comment aider les élèves à intégrer et à transférer leurs apprentissages ? Proposition d'un itinéraire en cinq actions-réflexions. *Pédagogie collégiale*. 14(2). pp. 34 à 40. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Lauzon,%20Francine/Lauzon,%20Francine%20%2814,2%29.pdf> [2011, juillet 14].

- Le Conseil d'Europe. 2005. Approche Retenue. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_FR.pdf) [2010, novembre 26].
- LE NINAN, C. 2005. Démarche qualité : Enjeux pour les Centres universitaires de FLE et méthode. *Actes du colloque ADCUEFE de Lille*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [www.pug.fr/extract/show/1292](http://www.pug.fr/extract/show/1292) [2011, juillet 18].
- LEMERY, E. & LEMERY, J. 2008. Apprentissages individualisés et personnalisés. *Pédagogie Freinet*. [En ligne]. Détails disponibles en ligne sur : <http://plano.free.fr/cr-18salon/Apprendre-c-est-naturel.pdf> [2011, juillet 13].
- LOIRET, P.J. 2007. *L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'Ouest : Une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/29/21/PDF/These\\_PJLoiret\\_28nov07.pdf](http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/29/21/PDF/These_PJLoiret_28nov07.pdf) [2010, septembre 30].
- MANGENOT, F. 2008. La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. *Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau (JOCAIR)*. pp. 13 à 26. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://w3.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/scenario-communication.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/scenario-communication.pdf) [2011, juillet 14].
- MANGENOT, F. et SOUBRIE, T. 2010. Créer une banque de tâches Internet : Quels descripteurs pour quelles utilisations ? *La tâche comme point focal de l'apprentissage. Actes du 2ème colloque international Tidilem (TICE et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles)*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/49/50/54/PDF/Mangenot.pdf> [2010, octobre 1].
- MARCOTTE, J.F. 2011. Communautés virtuelles: la formation et le maintien des groupes sur Internet. *Esprit critique*. 3(10). [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://www.atoutcoeur.com/etudes/rapports\\_sociaux\\_sur\\_Internet.pdf](http://www.atoutcoeur.com/etudes/rapports_sociaux_sur_Internet.pdf) [2011, novembre 3].
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. 1993. *Évaluation de l'élève : Manuel de l'enseignant*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/eval/html/a12.html> [2011, novembre 7].
- MOLIST, M. 2006. Institutos y Universidades Apuestan por la Plataforma Libre de e-Learning Moodle. *Ciberpais*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://www.elpais.com/articulo/portada/Institutos/universidades/apuestan/plataforma/libre/e-learning/Moodle/elpcibpor/20060413elpcibpor\\_1/Tes](http://www.elpais.com/articulo/portada/Institutos/universidades/apuestan/plataforma/libre/e-learning/Moodle/elpcibpor/20060413elpcibpor_1/Tes) [2010, octobre 21].
- NGUYEN, K. H. 2009. *Évaluation de la plate-forme PAMS et mise en place de nouveaux outils*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://www2.ifi.auf.org/rapports/stages-promo13/Nguyen\\_Khanh\\_Hoa.pdf](http://www2.ifi.auf.org/rapports/stages-promo13/Nguyen_Khanh_Hoa.pdf) [2011, août 11].

- NOTARI, M. et VOISARD, R. 2001. *Définitions des concepts : Dimensions d'un dispositif de formation entièrement ou partiellement à distance*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://tecfa.unige.ch/staf/staf-h/notari/staf17/periode2/Definition\\_concepts.html](http://tecfa.unige.ch/staf/staf-h/notari/staf17/periode2/Definition_concepts.html) [2011, février 12].
- Oravep, 2000. *Étude comparative technique et pédagogique des Plates-formes pour la formation ouverte et à distance*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/12/PDF/synt08.pdf> [2010, octobre 21].
- PASQUALI, J. 1998. Plan d'assurance qualité (PAQ) : Un outil de partenariat. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://st-div.web.cern.ch/st-div/workshop/ST98WS/services/JPasquali.pdf> [2011, novembre 11].
- PERNIN, J-P. 2003. Quels modèles et quels outils pour la scénarisation d'activités dans les nouveaux dispositifs d'apprentissage ? *Séminaire : TIC, nouveaux métiers et nouveaux dispositifs d'apprentissage*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://www.inrp.fr/rencontres/seminaires/2004/praxis/praxis\\_1.pdf](http://www.inrp.fr/rencontres/seminaires/2004/praxis/praxis_1.pdf) [2010, novembre 30].
- POITEVIN *et al*, 2007. *Glossaire de FOAD*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://foad.arifor.fr/upload/docs\\_pdf/GLOSSAIREFOAD-web.pdf](http://foad.arifor.fr/upload/docs_pdf/GLOSSAIREFOAD-web.pdf) [2010, septembre 13].
- QOTB, H. A. A. 2008. Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médiée par Internet. *Thèses en ligne (TEL)*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/33/52/45/PDF/THESE\\_2008\\_FINALE\\_HALL.pdf](http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/33/52/45/PDF/THESE_2008_FINALE_HALL.pdf) [2010, novembre 2010].
- QUINTIN, J.J. 2008. *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet. Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*. Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut et l'Université Stendhal Grenoble 3. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/34/90/13/PDF/Quintin\\_2008\\_These2.pdf](http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/34/90/13/PDF/Quintin_2008_These2.pdf) [2010, octobre 25].
- Radio France. 2010. *Histoire de Radio en France*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://www.radiofrance.fr/espace-decouverte/histoire-de-radio-france/reperes/list\\_article/avant-la-liberation/](http://www.radiofrance.fr/espace-decouverte/histoire-de-radio-france/reperes/list_article/avant-la-liberation/) [2010, octobre 10].
- RALLET, A. et ROCHELANDET, F. 2004. La fracture numérique : une faille sans fondement ? *Réseaux*. 124(5 à 6). pp. 19 à 54. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.cairn.info/revue-reseaux-2004-5-page-19.htm#no1> [2010, octobre 20].
- ROCHE, A. 2006 Chapter 9: E-Learning Evaluation. *E-Learning Concepts and Techniques*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://iit.bloomu.edu/spring2006\\_ebook\\_files/ebook\\_spring2006.pdf](http://iit.bloomu.edu/spring2006_ebook_files/ebook_spring2006.pdf) [2010, octobre 21].

- RODET, J. 2010. *Le blog t@d – la communauté de pratiques des tuteurs à distance*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://blogdetad.blogspot.com> [2010, septembre 29].
- ROGIERS, X. *et al.* 1992. Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en œuvre. *Formation et technologies*, 1(2 à 3). [En ligne]. Détails disponibles sur : [www.bief.be/entreprise/publication/ABF.htm](http://www.bief.be/entreprise/publication/ABF.htm) [2010, septembre 22].
- SALAM, P. L. et VALMAS, V. 2009. *Étude comparative des compétences développées dans deux formations hybrides de tuteurs en ligne : interactions à distance en asynchrone pour l'une et en synchrone pour l'autre*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06\\_act/pdf/epal2009-salam-valmas.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-salam-valmas.pdf) [2010, novembre 11].
- SASSEVILLE, B. 2005. La qualité dans l'encadrement en formation à distance (FAD) aux ordres d'enseignement secondaire et collégial. *Distances*. 8(2). [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/v8n2\\_f.html](http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/v8n2_f.html) [2011, juillet 18].
- SAVARD, J-F. 2010. Communautés virtuelles et appropriations autochtones : Trois hypothèses à explorer. *Les Cahier du CIERA*. pp. 101 à 120. [En ligne]. Détails disponibles sur : [https://depot.erudit.org/bitstream/003551dd/1/Cahiers\\_Ciera\\_5.pdf](https://depot.erudit.org/bitstream/003551dd/1/Cahiers_Ciera_5.pdf) [2010, novembre 3].
- SCHNEIDER, D. K. 2005. *Choix techniques et normes pour la FOAD*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://tecfa.unige.ch/guides/tie/pdf/files/tie-talk05.pdf> [2011, juillet 12].
- Société française de l'évaluation. 2006. *Charte de l'évaluation des politiques publiques et des programmes publics*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://www.sfe-asso.fr/intranet/ckfinder/userfiles/files/sfe\\_charte-evaluation\\_06-08.pdf](http://www.sfe-asso.fr/intranet/ckfinder/userfiles/files/sfe_charte-evaluation_06-08.pdf) [2011, juillet 18].
- Sous-comité sur les technologies de l'information et de la communication (SCTIC) au Comité des affaires académiques. 2005. *Étude de faisabilité - projet collaboratif d'environnements numériques d'apprentissage (PROCENA)*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://www.profetic.org/IMG/pdf/Etude\\_PROCENA-FINALE.pdf](http://www.profetic.org/IMG/pdf/Etude_PROCENA-FINALE.pdf) [2011, juin 15].
- THIBAUT, F. 2007. Divorcer du technicisme. Une histoire de l'enseignement supérieur à distance en France. *Distances et Savoirs* 5(3). pp. 367 à 391 Détails disponibles sur : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-3-page-367.htm> [2010, septembre 20].
- TOURNE, S. 2010. Le Wiki : Artefact d'une auto évaluation collective. *Journal International des Sciences de l'Information et de la Communication*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms25/Tourne\\_TICE2006.pdf](http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms25/Tourne_TICE2006.pdf) [2011, novembre 17].
- Unicon, 2010. [En ligne]. Services for Sakai. Détails disponibles sur : <http://www.unicon.net> [2011, mai 27].

- University of South Africa (UNISA). 2010. About UNISA. *UNISA*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.unisa.ac.za> [2011, juin 4].
- VETTER, A. 2009. Tutorat en FOAD : Introduction. *Supports FOAD*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.supportsfoad.com/index.php/articles-foad/37-tutorat/57-tutorat-en-foad-introduction> [2010, septembre 20].
- Vula. 2010. Help Portal. *Vula*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://www.vula.uct.ac.za> [2010, septembre 14].
- WILLIAM, L. C. 2011. Université d'été « La formation ouverte et à distance » : A partir de besoins de formation identifiés, quelles plus values et limites de la FOAD ? *Eduscol*. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://eduscol.education.fr/pid25240-cid46642/a-partir-de-besoins-de-formation-identifies-queelles-plus-values-et-limites-de-la-foad%C2%A0.html> [2011, juillet 10].
- ZAIRI, A. 2008. Le rôle de la communauté virtuelle dans un environnement de travail collaboratif : Retour d'expérience d'un apprenant en mastère professionnel UTICEF. *Informations, Savoir, Décisions et Médiations (ISDM) - TICE Méditerranée*. 32. pp. 391 à 399. [En ligne]. Détails disponibles sur : <http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms32/isdms32.pdf> [2011, novembre 3].
- ZELENAK, J. 2006. Chapter 4: E-Learning Tools. *E-Learning Concepts and Techniques*. [En ligne]. Détails disponibles sur : [http://iit.bloomu.edu/spring2006\\_ebook\\_files/ebook\\_spring2006.pdf](http://iit.bloomu.edu/spring2006_ebook_files/ebook_spring2006.pdf) [2010, octobre 21].