

La formation à distance en Afrique subsaharienne

La problématique de l'intégration de la formation à distance dans l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne a retenu l'attention de plusieurs auteurs. Ces études peuvent être regroupées en deux catégories. La première catégorie comprend les études empiriques sur le bien-fondé de l'intégration des dispositifs de formation à distance dans les systèmes éducatifs. La deuxième catégorie examine les conditions de réussite de l'adoption de ces dispositifs. Nous présentons dans cette section ces deux catégories d'études en prenant en compte la situation de la formation à distance au Burkina Faso.

1.1.1. La formation à distance comme réponse aux défis de l'enseignement supérieur

L'évolution de la formation à distance dans le contexte de l'Afrique subsaharienne francophone corrélée avec celle des technologies de communication, est marquée par quatre phases ou générations (Guidon & Wallet, 2007).

La première génération repose sur le service postal. Elle a consisté en l'expédition des cours traditionnels par voie postale. Ce type de dispositif est centré sur l'autoformation où le tutorat est quasi inexistant.

La deuxième génération s'appuie sur les démarches de l'enseignement programmé avec l'utilisation de l'ordinateur. C'est l'époque de l'enseignement assisté par ordinateur avec une prédominance du courant behavioriste dans les approches pédagogiques.

La troisième génération allie à la fois les supports multimédias et papiers. Elle correspond à l'avènement de la radio et de la télévision. Comme les autres technologies qui ont suivi, ces outils ont généré un discours empreint d'optimisme pour l'élargissement de l'accès à l'éducation et à la formation au plus grand nombre à travers les supports de communication de masse que sont la radio et la télévision. C'est l'ère des cours par la radio avec des projets pilotes soutenus par le partenariat bilatéral à travers la coopération française et la coopération multilatérale avec l'UNESCO.

La quatrième génération est celle supportée par Internet. Les offres de formation de cette génération se caractérisent aussi bien par la variété des types de dispositifs que par la multiplicité des porteurs de projets. Le dispositif de cette génération a évolué en deux phases. La première phase est caractérisée par des dispositifs reposant sur l'enseignement programmé guidé par l'approche pédagogique behavioriste. Et la deuxième phase s'ouvre aux approches constructiviste et socioconstructiviste rendues possibles par l'évolution du Web qui intègre des outils d'interaction. C'est l'ère du recours aux dispositifs techno-pédagogiques de formation comme les systèmes de gestion numérique de contenu et d'apprentissage, la visioconférence.

Ces initiatives sont mises en œuvre avec l'appui des partenaires bilatéraux et multilatéraux comme opérateurs techniques et financiers (Diop, 2015; Kokou, 2006). Les acteurs visibles qui accompagnent les pays de l'Afrique subsaharienne francophone dans les chantiers de la formation à distance sont, au titre de la coopération multilatérale, l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), la Banque Mondiale (BM) à travers l'Université Virtuelle Africaine (UVA), les Centres d'Enseignement à Distance (CED) et l'Université Numérique Francophone Mondiale (UNFM). Au niveau bilatéral, la coopération française est intervenue comme acteur dans la conception et la mise en œuvre des premières initiatives d'enseignement à distance.

Dans le domaine de la formation à distance, de plus en plus d'initiatives publiques et privées sont aussi opérationnalisées dans différents pays. On dénombre environ 150 instituts publics et privés qui proposent des offres de formation à distance en Afrique mises en œuvre à

travers des dispositifs variés. Ces instituts ont recours à différents médias et à des supports en papier (Henda, 2016) pour la mise en œuvre de leurs offres de formation à distance.

L'analyse des écrits sur la problématique de l'intégration de la formation à distance dans les institutions de formation et d'enseignement en Afrique subsaharienne présente aussi ce type de dispositif, surtout celui supporté par les technologies de l'information et de la communication, comme une réelle opportunité pouvant contribuer significativement à la résolution des défis auxquels ces institutions sont confrontées. Ce message porté tant par les acteurs politiques que par le public cible bénéficiaire de la formation à distance se fonde sur les représentations de ces acteurs. Ces représentations sont construites à partir du potentiel des outils numériques (Meyong, 2010; Tiemtoré, 2006). Il s'agit essentiellement d'un discours apologiste de la formation à distance énumérant une panoplie de défis auxquels la formation à distance peut contribuer à relever. Ce discours qui a sous-tendu les premières initiatives de la formation à distance en Afrique subsaharienne francophone comme celle de l'apprentissage du français par la radio au Sénégal (Coumaré, 2010), de la télévision éducative au Niger de 1963-1978 (Kokou, 2006), est devenu le slogan des acteurs de la formation à distance en Afrique subsaharienne francophone. Toujours dans ce registre, on retient l'amélioration de la qualité par le renforcement et la consolidation des capacités des acteurs ; l'extension de l'accès et partant l'équité par l'abolition de la distance et la réduction des coûts Unesco (2003). Brossard & Foko (2006) précisent que cette réduction des coûts ne peut être globale. En plus des dispositifs traditionnels axés sur le face à face, les universités du Sud doivent également recourir aux dispositifs de formation à distance pour répondre à la forte demande dans l'enseignement supérieur (UNESCO, 2009). Dans le même sens, Karsenti & Collin (2010) abordent la contribution de la formation à distance à la résolution des défis de l'enseignement supérieur dans les pays du Sud sous cet angle en retenant le déficit d'enseignants, les difficultés d'accès à l'enseignement supérieur et le besoin de renforcement des capacités des professionnels en activité comme défis auxquels la formation à distance peut être une alternative. Ces derniers auteurs complètent cette série de défis avec la lutte contre la fuite des cerveaux.

Mais, Valerien & Wallet (2004) circonscrivent le rôle de la formation à distance à la formation des formateurs qui constitue la priorité la plus importante pour contribuer à l'amélioration de la qualité. Par ailleurs, certains auteurs comme Guidon & Wallet (2007) et Wallet (2004) précisent que sans l'introduction de dispositifs de formation à distance, l'Afrique subsaharienne ne pourra pas former le nombre d'enseignants nécessaire à son système éducatif

puisque' il faudrait plusieurs décennies pour parvenir à former l'effectif d'enseignants requis pour combler le déficit.

Outre ces défis structurels, l'amélioration des pratiques pédagogiques grâce à l'intégration de dispositifs de FAD constitue une des raisons. Les enseignants qui interviennent dans ces dispositifs bénéficient de formation dans des approches pédagogiques différentes de celles traditionnelles à dominance transmissive qui caractérisent les approches d'enseignement dans les universités de l'Afrique francophone subsaharienne (Temkeng, 2010). L'introduction des dispositifs FAD constitue alors une opportunité d'enrichissement mutuel à travers l'ouverture culturelle dans l'espace francophone par la mise en contact d'apprenants et d'acteurs de la FAD issus de cet espace.

Au Burkina Faso, d'une part, la FAD trouve son fondement réglementaire dans la loi d'orientation de l'éducation qui reconnaît les TIC comme outils de promotion de l'éducation et plus précisément les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE)². D'autre part, au niveau de l'enseignement supérieur, c'est surtout dans le processus de refondation de l'Université de Ouagadougou en 2000 que la FAD est retenue comme une des alternatives au problème de surpeuplement des amphithéâtres. A cet effet, les modes d'inscription d'intramuros et extramuros comme choix alternatif ont été proposés aux étudiants. Les étudiants inscrits en monde intramuros suivent les cours en présentiel et les l'extramuros suivront les cours à distance (Traoré, 2001). Les acteurs assimilent cette dernière modalité aux formations délocalisées à la radio. Cependant, il convient de souligner que cette politique ne visait pas à instituer la FAD comme un mode d'accès à l'enseignement supérieur à part entière, mais plutôt à réduire l'effectif d'étudiant sur les campus afin de mieux juguler les crises répétitives et les manifestations.

Malgré le discours optimiste dominé par les apports potentiels de la FAD à l'amélioration de l'offre de la formation en Afrique subsaharienne et véhiculé depuis plus d'une décennie, il faut souligner que la FAD ne peut être la panacée aux difficultés qui se posent aux universités africaines et son efficacité demeure liée à certaines conditions ou facteurs. Au-delà donc de cette rhétorique sur le bien-fondé de l'intégration de la FAD dans l'enseignement supérieur en

² Loi N 013-2007/AN du 30 juillet 2007) qui en son article 15 stipule « *la promotion de l'éducation par les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) notamment les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE).* »

Afrique, certains auteurs se sont intéressés aux conditions de réussite et d'efficacité des dispositifs de FAD. L'analyse de ces écrits est l'objet de la section suivante.

1.1.2. Les défis de l'intégration de la FAD dans l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne francophone

Une partie de la littérature présente plusieurs conditions à remplir pour réussir l'intégration de la FAD reposant sur Internet dans les institutions de formation en Afrique subsaharienne francophone.

L'un des défis à relever est l'élaboration d'une politique d'intégration de la FAD dans les systèmes éducatifs qui oriente les actions des acteurs. Elle doit être assortie d'une planification stratégique sur le court ou le long terme. C'est dans ce sens que Fall (2006) désigne l'absence de politique et de planification de l'introduction de la FAD dans les institutions de formation comme une des clés de réussite de la FAD en Afrique francophone. Cette absence de politique et de plan de développement de la FAD se traduit sur le terrain par une pléthore d'initiatives qui ne s'inscrivent pas dans une vision globale de développement de l'enseignement supérieur ni sur le long terme ni sur le court terme et par un manque de cohérence avec les objectifs stratégiques de cet ordre. Par ailleurs, pour Kane (2008) cette planification stratégique doit être effective aussi bien au niveau de chaque pays qu'à l'échelle sous régionale. Pour sa réussite, elle doit reposer en amont sur l'élaboration d'une politique appropriée, être accompagnée d'un cadre de réglementation de la FAD et enfin prendre en compte la recherche et l'innovation. Dans cette lignée des écrits, Essono Onguene (2002) pose la nécessité d'intégrer les réalités des universités africaines dans la conception et la mise en œuvre des programmes de FAD. Le développement de ce type de dispositif nécessite une profonde réforme de l'éducation pour épargner ce nouveau mode de formation des maux qui affectent déjà cet ordre d'enseignement. Ces maux peuvent se résumer à l'insuffisance et à l'inadaptation des infrastructures, la faiblesse des capacités financières et la pression démographique.

Outre les défis de planification et la nécessité d'une réforme du système éducatif, il est impératif pour les institutions de formation de s'organiser, d'accompagner les acteurs par des formations dans le domaine de la FAD et la mise en place de cadre de concertation au niveau national et sous régional (Valerien, 2004) et à l'échelle méso, au niveau des institutions promotrices de la FAD (Moughli, Semporé & Koné, 2008) pour prendre en compte les nouvelles réalités comme les nouveaux modes d'encadrement, les nouveaux types d'acteurs

qu'impose ce type de dispositif (Meyong, 2010). Cette réorganisation est la condition pour garantir la qualité de l'offre de formation (Brossard & Foko, 2006).

En plus de la nécessité de revisiter le modèle organisationnel des institutions de formation et d'enseignement comme condition de réussite de l'intégration des dispositifs de FAD, l'implication des enseignants est aussi déterminante. Un accent particulier doit être mis sur la reconnaissance des efforts fournis par les enseignants à travers une prise en compte de leur participation dans leurs charges horaires annuelles (Moughli et al., 2008). La FAD demande un investissement en temps et en effort intellectuel de l'enseignant pour la structuration, la mise en ligne des contenus. Pour Rinaudo (2013) la mise en œuvre des activités d'apprentissage à distance éclate l'organisation temporelle traditionnelle des temps d'enseignement. Les enseignants éprouvent alors des difficultés à déterminer délimiter les temps d'enseignement et ceux consacrés aux autres activités. Ces facteurs sont sources de résistance des enseignants quant à leur participation au déploiement des dispositifs FAD dans les institutions d'enseignement supérieur en Afrique (Valérien et al., 2002). La prise en compte de ces facteurs qui amplifient les craintes des enseignants quant aux conséquences de l'introduction de la FAD sur leur avenir professionnel (Ezin, 2015) constitue une des conditions clef de la réussite de l'intégration du dispositif d'autant plus que le tutorat entraîne une réduction des heures d'intervention de l'enseignant (Fall, 2006). Par ailleurs, les acteurs institutionnels de la FAD éprouvent des difficultés à estimer le temps consacré à la préparation et à la mise en œuvre des cours en ligne. Les tentatives de trouver des équivalences avec les heures présentielles ne semblent pas être une alternative adéquate (Moireau, 2013). Les enseignants dans la conception des contenus d'enseignement doivent tenir compte des réalités socioculturelles (Fall, 2006) et s'appuyer sur les facteurs de succès mis en évidence par la recherche comme l'autonomie de l'apprenant (Touré, 2014) et les méthodes d'apprentissage des apprenants (Tchamabe, 2016) qui sont influencées par les approches transmissives d'enseignement qui prédominent dans les établissements d'enseignement supérieur africains. Ces approches ne favorisent malheureusement pas une responsabilisation de l'apprenant dans un processus de construction du savoir allant dans le sens de son autonomie (Tsafack, 2008).

Le dernier défi est la distance socioéconomique, laquelle est liée à la capacité de nos pays à mettre en place des infrastructures adéquates pour la mise en œuvre des formations à distance (Karsenti & Collin, 2011). La fracture numérique à l'échelle de l'espace subsaharienne francophone, entre les centres urbains et les zones rurales réduit le public cible de la FAD. Elle fragilise le discours qui sous-tend son apport à l'élargissement de l'accès à l'éducation et au

renforcement des capacités des enseignants qui sont majoritaires dans le milieu rural. Au Burkina Faso, en 2014, le nombre d'abonnés à Internet était de 0,09% pour 17 millions d'habitants que compte le pays et le niveau du débit réparti entre ce pourcentage revient à 0,27 bits par seconde (MDENP, 2015). Les disparités entre les centres urbains sont aussi très importantes. Sur 75 centres publics d'accès que le pays comptait en 2016, plus de la moitié soit 37/75 sont implantés dans la capitale et 17 dans la deuxième ville. Les 21 autres sont répartis sur le reste du territoire national (MDENP, 2017). En considérant le niveau institution d'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne francophone, même si le taux de pénétration des TIC augmente, des efforts restent à consentir pour une intégration à même de supporter les dispositifs de FAD de la quatrième génération. La moitié des établissements d'enseignement supérieur ne dispose pas de couverture wifi soit 165/329 et 123 pour le même effectif global ne disposent pas de salles d'accès libre à Internet, (Henda, 2016).

Outre la disponibilité de l'infrastructure et d'outils numériques nécessaires à la mise en œuvre de la FAD, l'accessibilité se pose également en termes de compétence et de capacité des acteurs en utiliser ces outils. Ce constat ressort des écrits de Meyong (2010) et Yaméogo (2010) qui suggèrent de mettre l'accent sur l'accès effectif des acteurs de la FAD aux technologies de l'information et de la communication en termes de renforcement de capacité des acteurs pour leurs usages éducatifs. En effet, Henda (2016) fait ressortir que sur 229 institutions d'enseignement supérieur des pays francophones du Sud, 41% (n=138) ne proposent pas de formation aux TIC pour leurs enseignants. Et parmi ceux (58% ; n=191) qui en propose plus de moitié (n=110) n'organise qu'une session par an.

Tout compte fait, l'intégration des dispositifs de FAD est portée par un discours qui s'appuie sur le potentiel de médiatisation des activités d'enseignement et d'apprentissage. Ce discours semble ignorer les facteurs contextuels de l'enseignement supérieur de l'Afrique subsaharienne francophone. D'une part, la conception et la mise en œuvre des dispositifs de FAD nécessitent des démarches appropriées qui s'appuient sur des résultats probants de recherche qui orientent les actions des acteurs et prennent en compte les réalités locales qui varient souvent d'une institution à une autre. D'autre part, les actions doivent s'inscrire dans une vision prospective en phase avec le développement de l'enseignement supérieur. Alors, il s'avère pertinent d'entreprendre des études qui tiennent compte des réalités du contexte pour mieux orienter les acteurs dans la phase de changement d'échelle de l'implémentation des dispositifs FAD dans les institutions d'enseignement supérieur de l'espace subsaharien francophone.

1.2 Les facteurs de réussite de l'apprentissage collaboratif à distance

L'apprentissage collaboratif constitue la deuxième dimension de notre étude. Les TIC en facilitant la production collective de contenus et leur diffusion à travers le réseau ont contribué à l'ancrage du travail collectif dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Même si on constate un regain d'intérêt des chercheurs pour des problématiques relatives à ce type d'apprentissage, la mise en œuvre des activités pédagogiques reposant sur la collaboration et la coopération entre apprenants a précédé l'intégration du numérique dans les écoles (Benayed & Verreman, 2006).

Le développement de la FAD reposant sur Internet et l'usage des outils numériques a davantage suscité la curiosité des chercheurs sur les conditions de réussite de l'apprentissage collectif à distance. Nous présentons dans cette partie, un bilan critique des écrits qui ont abordé ces conditions de réussite. La problématique des conditions de réussite de l'apprentissage collaboratif est posée par Stahl (2002) d'une part, en termes d'artefacts langagiers relevant de la communication ou de l'interaction textuelle, cognitive, d'autre part en termes de savoir et d'outils physiques. Certains écrits ont mis en exergue plusieurs facteurs de réussite de l'apprentissage collectif en lien avec ces artefacts. Ces facteurs peuvent être regroupés en deux catégories : d'une part les facteurs liés au contexte technologique de mise en œuvre des activités d'apprentissage et d'autre part, les facteurs d'ordre pédagogique.

1.2.1 Les facteurs liés au contexte technologique

Le premier facteur porte sur l'accès aux outils numériques. Ce facteur est considéré comme la première condition de réussite de l'apprentissage collaboratif à distance (Audran & Simonian, 2003; Siméone, Eneau & Rinck, 2007b). En effet, d'une part, les outils numériques permettent aux apprenants de produire, de partager des contenus et de discuter entre eux en mode de communication synchrone et asynchrone. D'autre part, les interactions entre l'enseignant, les acteurs institutionnels de la formation et les apprenants sont aussi rendues possibles grâce à ces outils.

L'accessibilité aux outils numériques a deux dimensions. La première est l'accessibilité en termes de disponibilité du matériel et la deuxième en termes d'habileté des apprenants à les utiliser (Benayed & Verreman, 2006; Charlier et al., 1999; Coulibaly, 2002). Dans les pays du Nord la disponibilité des outils numériques et de la connexion Internet ne constitue plus une préoccupation centrale. En revanche, dans ceux du Sud, l'accès à une connexion de bonne

qualité surtout pour une participation aux phases synchrones demeure un défi. La faiblesse de la bande passante d'Internet et l'instabilité de la fourniture d'électricité constituent les principales difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants du Sud inscrits en FAD. Outre la disponibilité des outils numériques, des compétences spécifiques sont nécessaires pour une exploitation efficace des outils de communication, de partage et de production collaborative de documents numériques. Ces compétences au niveau des usages de ces artefacts constituent la deuxième dimension de l'accessibilité.

Certains écrits ressortent que des formes de configuration des espaces d'interaction dans le dispositif techno-pédagogique favorisent l'apprentissage collectif. Dans cette perspective, Janssen et al. (2006) ont mis en évidence l'effet positif d'un outil de visualisation de la contribution des apprenants, sur leur participation et la coordination des activités de groupe. Cette visualisation est source de motivation pour les apprenants et De Lièvre, Lecomte & Temperman (2010) ont montré que la structuration du forum a une incidence sur la réalisation des activités de groupe. Elle favorise une meilleure centration des apprenants sur leur apprentissage.

Par ailleurs, Charlier, Daele & Deschryver (2002), David et al. (2008) et Dejean-Thircuir (2008) placent le rôle des outils ou médias utilisés au cœur de la réussite de la mise en œuvre de l'apprentissage collectif à distance. La disponibilité et la maîtrise des outils de médiatisation ont un rôle déterminant dans la mise en œuvre des activités d'apprentissage collaboratif à distance. Cependant, l'apprentissage collaboratif repose avant tout sur une interaction entre les acteurs sur les objets de l'apprentissage. La structuration des contenus et la définition des modalités d'interaction qui sont du champ de la pédagogie apparaissent aussi comme des facteurs qui influencent la réussite de l'apprentissage collaboratif à distance.

1.2.2 Les facteurs pédagogiques de la réussite de l'apprentissage collectif

Les conditions pédagogiques de la réussite de la mise en œuvre des activités d'apprentissage collectif sont relatives aux rôles des deux principaux acteurs intervenant dans l'action d'enseignement/apprentissage : l'apprenant en tant que sujet actif dans le processus de construction collaborative de la connaissance et l'enseignant comme concepteur et acteur de mise en œuvre des scénarios d'apprentissage et d'encadrement.

1.2.2.1 Les conditions de réussite de l'apprentissage collaboratif liées au rôle de l'apprenant

Les conditions de succès de l'apprentissage collectif relevant du rôle de l'apprenant dans la mise en œuvre des activités d'apprentissage qui ressortent des écrits peuvent être présentées selon trois axes tous liés à l'aspect collaboratif : les compétences à travailler en équipe, l'engagement dans les travaux d'apprentissage collectif et leur prédisposition à collaborer.

Considérant les compétences et les prédispositions des apprenants à collaborer, Gebers & Arnaud (2004) notent que la collaboration entre les membres des équipes impliquées dans des activités d'apprentissage collaboratif en ligne n'est pas systématique, parce qu'ils éprouvent des difficultés liées à la distance qui ne favorisent pas le contact d'une part et à définir les conditions de la collaboration d'autre part. De ce fait, il est important que les apprenants engagés dans des activités d'apprentissage collaboratif en ligne soient outillés en savoir, savoir-faire et savoir-être pour faciliter la construction collective de la connaissance. En effet, Bruillard (2014) retient que la construction collective des stratégies, des solutions suppose des discussions sur les méthodes de travail, les propositions des membres des équipes.

Dans cette perspective, John, John & Smith (1991) notent que l'une des composantes majeures des compétences à collaborer appartient à la dimension sociale de l'apprentissage. Alors, Eneau & Simonian (2011) et Johson, Johson & Holubec (1984) posent la nécessité de doter les apprenants en compétences sociales pour garantir la réussite de l'apprentissage collaboratif. Ces compétences sont constituées du sens de l'écoute, du respect des règles, des capacités à apporter un soutien aux autres et à exploiter les ressources disponibles selon Jérôme Eneau (2005). En effet, une bonne communication constitue une des conditions clé de l'engagement des coéquipiers dans les travaux de groupe. Les difficultés à communiquer que les apprenants engagés dans ce type d'activité d'apprentissage éprouvent, ne favorisent pas une participation significative à la construction collaborative de la connaissance (Strebelle & Depower, 2013). Car, d'une part, l'engagement et l'implication dans les activités collectives reposent sur des compétences langagières ou « *d'expression textuelle* » (Walckiers & De Praetere, 2004) et relationnelles des apprenants (David et al., 2008). D'autre part, la collaboration consiste en une négociation de règles au niveau organisationnel et de sens au niveau de la construction de la connaissance dont la réussite est conditionnée par la capacité à communiquer. Ces deux conditions sont déterminées par un climat favorable aux interactions sociales (Catroux, 2006). A défaut, l'alternative est de maintenir les groupes le plus longtemps

possible afin de renforcer les liens sociaux entre les membres des équipes (Laal & Ghodsi, 2012). Car, c'est dans la durée que se développe l'esprit de groupe dont dépend la dynamique des interactions (Halluin & Vanhille, 2003) qui sont indispensables à la construction collective de la connaissance. Cette disposition préalable à la mise en œuvre des activités collaboratives permet d'éviter le développement de l'apathie de certains apprenants vis-à-vis de l'apprentissage collaboratif (Roberts & McInnerney, 2007a) dans la mesure où Siméone, Eneau & Rinck (2007a) ont montré que les apprenants sont moins enclins à s'engager dans des activités d'apprentissage collaboratif.

Au sujet de l'engagement et de l'implication des apprenants dans le processus de construction collective de la connaissance, ces facteurs sont déterminants pour un aboutissement réussi des activités d'apprentissage collaboratif (Pollet & Egido, 2014) dans la mesure où le défaut d'engagement peut rompre la dynamique de groupe (Arnaud, 2003). Les différentes formes d'engagement retenues dans la littérature en lien avec l'apprentissage collaboratif à distance sont l'engagement qualitatif et quantitatif. L'engagement quantitatif renvoie à la qualité des contributions et l'engagement quantitatif correspond à l'effort consenti en termes d'assiduité et de nombre de contribution en message. Mais, David et al. (2008) retiennent l'engagement explicite et organisé et Dejean-Thircuir (2008) l'engagement collectif et individuel. Quelle que soit leur forme, ces différents types d'engagements sont indispensables à la réussite de la mise en œuvre des activités communes d'apprentissage. En effet, elles contribuent à la naissance d'une dynamique de groupe par le renforcement de la confiance. Cette confiance entre les membres des équipes participe à l'instauration d'un climat sociorelationnel et nourrit les interactions entre les membres des équipes (Charlier et al., 1999), base de tout travail d'équipe.

Enfin, la collaboration dans l'apprentissage suppose l'entraide, le partage de ressources et d'idées entre les membres des équipes engagées dans des activités d'apprentissage collectif. Les apprenants doivent donc être prédisposés à partager et à s'entraider dans la réalisation des tâches (Coulibaly, 2002). Cette entraide suppose une complémentarité en termes de savoir et de savoir-faire entre les membres des équipes. Pour qu'il y ait cette collaboration, les apprenants doivent partager des buts et compétences communs comme le soulignent Charlier et al. (2002). Il leur est aussi nécessaire d'adopter une discipline de travail afin de répondre aux attentes de leurs coéquipiers tant au niveau de la qualité de leurs contributions qu'au niveau du respect des différentes échéances des tâches fixées par le groupe ou par l'équipe d'encadrement. Cette discipline implique l'acceptation de l'autorité des pairs et le respect des décisions prises

par les autres membres des équipes (Pollet & Egado, 2014) et un engagement envers les autres membres de l'équipe (Deaudelin & Nault, 2003).

1.2.2.2 Les conditions de réussite de l'apprentissage collaboratif liées au rôle de l'enseignant

Le scénario d'apprentissage et le scénario d'encadrement constituent la catégorie de facteurs de réussite de l'apprentissage collectif relevant du rôle de l'enseignant. La mise en œuvre d'un cours en FAD s'appuie sur un scénario d'apprentissage et un scénario d'encadrement tous prédéfinis par l'équipe pédagogique. Ces deux scénarios sont élaborés en tenant compte entre autres des spécificités de la FAD, des caractéristiques des apprenants. Ils visent à garantir la qualité de la formation et à favoriser la réussite des apprenants.

Le scénario d'apprentissage est constitué des situations d'apprentissage et leur agencement dans le temps. La principale condition est la bonne qualité de ces situations d'apprentissage. D'une part, cette qualité repose sur la pertinence des tâches par rapport aux contextes et aux objectifs d'apprentissage (Charlier et al., 2002). D'autre part, dans leurs structurations, elles doivent alterner des phases individuelles et collectives (Betbeder & Tchounikine, 2001) et être définies en micro tâches (Dejean-Thircuir, 2008). Leur mise en œuvre nécessitent des interactions en synchrone pour faciliter la mise en commun des productions ou les négociations et en asynchrones pour les temps de construction qui demandent une réflexion approfondie (Jeunesse & Dumont, 2004). Outre l'organisation des tâches et leur pertinence, David et al. (2008) soulignent l'importance de la mise à disposition de ressources. Fenouillet & Dero (2006) recommandent une durée de six à huit semaines pour les activités d'apprentissage pour prendre en compte les temps de disponibilité des équipes. Pour Decamps, Depower, De Lièvre & Temperman (2008), les activités d'apprentissage doivent être agencées en alternant différents types d'activités et en tenant compte de leur degré de complexité. Cette approche de scénarisation des activités d'apprentissage permet d'une part, de maintenir la motivation des apprenants et d'autre part, de susciter plus d'intérêt des apprenants en évitant l'installation d'une certaine monotonie dans les approches de réalisation des activités.

Quant au scénario d'encadrement, il définit les conditions d'accompagnement des apprenants dans le processus de réalisation des activités d'apprentissage collectif qui leur sont soumises. Il permet d'anticiper sur les difficultés et de prendre en compte les caractéristiques des apprenants (Eneau & Simonian, 2011) et le contexte de déploiement de la formation (David et al., 2008). L'accompagnement porte principalement sur l'organisation tout au long du processus d'élaboration des productions attendues des équipes de travail collectif (Charlier et al., 2002). Cet accompagnement peut se traduire par une structuration hiérarchisée des tâches et des objectifs d'apprentissage et par le partage d'une stratégie de régulation avec les apprenants (Cosnefroy, 2012). Les modalités de constitution des groupes, les approches d'encadrement, les interactions et les modalités d'évaluation des travaux d'équipe ressortent des écrits parcourus.

Considérant les modalités de constitution des groupes, la répartition des apprenants en équipe constitue une des étapes clé du processus de mise en œuvre des activités d'apprentissage collaboratif parce qu'elle peut influencer sur le fonctionnement des équipes de travail et par voie de conséquence sur la qualité des productions finales. Henri & Lundgren-Cayrol (2001) notent que la motivation, l'engagement des apprenants et la cohésion du groupe peuvent être influencés par la composition des équipes. Ce qui signifie qu'une simple répartition des apprenants en groupe n'est pas une condition suffisante pour atteindre l'objectif de la construction collective des connaissances. Alors, ces auteurs proposent les variables sociodémographiques, les indicateurs de présence des apprenants dans la plateforme de mise en œuvre des activités pédagogiques à prendre en compte dans la constitution des groupes pour la réussite de l'apprentissage collaboratif. Mais pour Eneau & Simonian (2011), l'effet de ces variables sur le processus de collaboration ne semble pas être déterminant. En revanche, l'anticipation de l'organisation des apprenants par une constitution des groupes par le tuteur tend à favoriser une centration rapide des apprenants sur l'objet de l'apprentissage et permet d'économiser du temps sur les étapes de mise en place des coordinations (Siméone et al., 2007a). En outre, l'auto-organisation des apprenants en groupe semble favoriser la cohésion au sein des équipes, mais cette modalité est susceptible de provoquer des conflits.

Les effets d'autres modalités de constitution des groupes sur la réussite de l'apprentissage collaboratif ont été investigués. Ces études sont axées sur les effets de l'hétérogénéité et de l'homogénéité des groupes en termes de niveau de compétence, d'opinion et de culture. Dans la lignée de ces études Betbeder & Tchounikine (2001) notent d'une part que l'hétérogénéité des groupes permet de renforcer les liens sociaux des apprenants et d'autre

part que la diversité des cursus et des parcours académiques favorise l'apprentissage collaboratif qui repose des conflits sociocognitifs. Mais, cette hétérogénéité doit être réfléchie pour éviter qu'elle affecte la socialisation et l'engagement des équipes (Jeunesse & Dumont, 2004). Ces auteurs proposent dans ce cas de prendre en compte les motivations, les styles cognitifs et les caractéristiques culturelles des apprenants. Prenant appui sur un questionnaire d'opinion pour constituer des groupes de pairs homogènes (n=27) et hétérogènes (n=24), De Lièvre et al. (2010) montrent que le conflit sociocognitif est plus systématique dans les groupes hétérogènes. Par contre, la quantité de message de désaccord qui ressort des interactions dans les pairs hétérogènes constitue un indice de difficultés à organiser et à planifier les tâches. Depover, Quintin & De Lièvre (2004) mettent en évidence les mêmes types de difficultés dans la constitution de groupes pairs contrastés imposée (n=5) comparativement aux groupes de pairs constitués librement (n=4). Ces deux types de paires de groupes ont été constitués à partir des résultats de la réalisation d'une activité d'apprentissage par les apprenants. Au regard de ces différents résultats, il convient d'inscrire la prise en compte des facteurs d'hétérogénéité et d'homogénéité des groupes dans une logique bipolaire (Halluin & Vanhille, 2003) en retenant l'homogénéité au niveau du socle commun de compétence de base et l'hétérogénéité au niveau des savoirs et savoir-faire en rapport avec la tâche.

Pour les approches d'encadrement, dans une étude expérimentale, à partir des travaux pratiques mis en œuvre à distance, Quintin (2005) a analysé les effets des modalités de tutorat et de la scénarisation dans un dispositif de formation hybride. S'appuyant sur des variables telles que les modes de travail (individuel, collectif ou mixte) et les modalités d'intervention réactive et proactive du tutorat, il met en évidence l'effet positif du tutorat proactif sur la performance individuelle des apprenants. Par contre, il ressort de cette étude que le modèle de scénario axé sur le mode de travail n'a pas d'effet sur la performance des apprenants. N'ayant pas pu bien isoler la variable « modalité proactive » de celle « modalité réactive » dans la mise en œuvre de la formation, les résultats relatifs aux effets des modalités d'interventions du tuteur sont à considérer avec prudence. En outre, l'incidence du scénario pédagogique sur une activité spécifique d'apprentissage mise en œuvre avec des groupes de discussion utilisant un forum a été analysée par Decamps, De Lièvre & Depover (2009). Ils considèrent deux variables indépendantes que sont le scénario d'apprentissage qui correspond à l'articulation de deux activités d'apprentissage et le scénario d'encadrement où les interventions à l'initiative du tuteur (modalité proactive) et de l'apprenant (modalité réactive) ont été retenues. Ces variables indépendantes ont été mises en lien avec la variable dépendante « note » pour mesurer leurs

impacts sur la performance des étudiants. Cette étude expérimentale a permis de montrer qu'aucune des modalités de tutorat ne permet d'améliorer la performance des apprenants plus qu'une autre. Le constat que l'on peut faire, est la non-prise en compte des variables comme les caractéristiques et les besoins des apprenants qui peuvent influencer aussi bien les résultats que le mode de tutorat dans un dispositif de FAD. En revanche, Quintin (2007) a montré que la modalité proactive du tutorat orienté sur la dimension socio-affective des interactions améliore la performance des apprenants. Cette modalité s'avère plus efficace que celle réactive. Patrick & Glikman (2016) évoquent la célérité du tuteur à apporter le soutien et souligne que la qualité de ce soutien a un effet positif sur la réussite de l'apprentissage collaboratif.

Outre les modalités d'intervention du tuteur, le degré de réactivité du tuteur apparaît comme un facteur à prendre en compte au niveau du scénario d'encadrement des apprenants engagés dans des activités d'apprentissage à distance. Une réaction du tuteur, dans un laps de temps raisonnable, aux sollicitations des apprenants permet de réduire leur sentiment d'isolement et cela leur évite le stress qui peut être généré par une longue attente de réaction du tuteur (Metzger, 2005). Ces interactions mal assurées sont sources d'abandon et influent négativement sur la persévérance des étudiants inscrits en FAD. Cette approche s'inscrit dans la régulation du rythme du dialogue entre l'apprenant et les autres acteurs du dispositif étudiée sous l'angle de la distance transactionnelle (Moore, 1993) qui comprend outre le dialogue qui renvoie aux interactions entre les acteurs du dispositif, la structure des programmes d'enseignement et le degré d'autonomie accordé aux apprenants.

Au sujet des interactions, l'apprentissage collaboratif repose sur le concept de conflit sociocognitif. Ce conflit est généré à partir des échanges entre les apprenants au sens « vygotskien » et piagétien de l'apprentissage. Alors, le rôle des interactions dans la mise en œuvre des activités d'apprentissage collaboratif à distance assisté par ordinateur, où les apprenants de différentes caractéristiques interagissent à travers divers artefacts numériques, apparaît déterminant. Cette importance du rôle des interactions a conduit les acteurs de certains dispositifs de FAD à mettre l'accent sur la dynamique interactionnelle afin de lutter contre l'abandon et de favoriser la persévérance des apprenants (Papi, 2013). Des études ont mis en évidence des formes de présence de l'enseignant qui favorisent la réussite de l'apprentissage collaboratif à distance. Il s'agit de la présence cognitive, de la présence enseignante et de la présence sociale issues des travaux de Garrison, Anderson, & Archer (2000) portant sur les communautés d'apprentissage en ligne. La présence enseignante est relative à la structure du cours, à son style d'adaptation au média de la formation et à l'accompagnement de l'apprenant.

La présence cognitive porte sur le processus d'appropriation du savoir par l'apprenant. L'enseignant dans la structuration du savoir à acquérir par les étudiants, partage des informations et oriente les apprenants dans la recherche de solutions aux problèmes posés. Et enfin, la présence sociale à travers laquelle l'enseignant encourage la collaboration entre les apprenants et facilite leur participation aux interactions. A ces trois présences ayant pour initiateur l'enseignant, Deaudelin, Petit & Brouillette (2016) ajoutent la présence apprenante qui donne du sens aux trois autres présences. Cette présence correspond à l'implication des apprenants dans les interactions. Cette implication peut se traduire par une sollicitation de ses équipiers ou de l'enseignant, une proposition de réponse à ces sollicitations, des propositions d'idées et d'actions pour la réalisation des activités d'apprentissage.

Enfin, l'approche d'évaluation constitue une des conditions importantes de l'apprentissage collaboratif. Roberts & McInnerney (2007) considèrent la modalité d'évaluation des travaux de groupe comme le facteur le plus important parmi les sept qu'il a identifiés. Les six autres facteurs sont le manque d'adhésion des apprenants aux travaux collectifs (1), la modalité de constitution des groupes (2), le manque de compétence à travailler en équipe (3), les attitudes de solitaire adoptées par certains apprenants (4), l'hétérogénéité du niveau des étudiants(5), le retrait des membres des équipes pendant le processus de réalisation des tâches (6). Pour une démarche d'évaluation qui favorise la réussite des travaux de groupe, la précaution à prendre consiste à recourir à une variété de méthodes qui tiennent compte à la fois du groupe et des individus qui le composent (Hoden & Laurendeau, 2005). Une telle démarche d'évaluation permet de tendre vers l'équité, encourage la participation et l'implication de chacun des membres des groupes dans les différentes tâches collectives.

***Résumé :** on retient qu'une partie importante de la production scientifique ayant pour objet l'apprentissage collaboratif en formation ouverte à distance est consacrée à ses conditions de réussite. Ces études prennent en compte d'une part des facteurs relatifs aux outils numériques en termes d'accessibilité et d'autre part des facteurs se rapportant aux scénarios d'apprentissage et d'encadrement qui sont d'ordre pédagogique. A ce niveau, les recherches sont centrées sur les modalités de constitution des groupes, les types d'activités, les compétences sociales des apprenants, les modalités d'intervention des tuteurs.*

Le rapport au temps de l'apprenant en lien avec la réussite de la mise en œuvre des activités d'apprentissage collectif est cité dans certains écrits, mais n'apparaît pas comme

unité d'analyse dans les écrits que nous avons eu à parcourir. Nous avons aussi pris en compte dans notre champ de revue, l'étude du temps dans la formation ouverte et à distance.

1.3 L'étude du temps dans la formation ouverte et à distance

Nous présentons dans cette section, une analyse des écrits portant sur le temps en FAD selon la structuration suivante : premièrement, nous retenons la variable temps comme enjeu pour la réussite du dispositif de formation ouverte et à distance. Cette sous-section prend en compte l'importance de la dimension temporelle et le temps comme une distance; deuxièmement le temps comme variable intervenant dans deux défis majeurs de la FOAD l'abandon et la persévérance et enfin, les facteurs qui influent sur la gestion du temps de l'apprenant dans le dispositif de formation.

1.3.1 L'importance de la dimension temporelle dans la mise en œuvre des dispositifs FOAD

L'intérêt de la prise en compte du facteur temps dans la création et la mise en œuvre des dispositifs FOAD est abordé sous deux angles. Il est présenté à la fois comme raison d'intégration des dispositifs de formation ouverte et à distance et comme motif d'engagement des apprenants dans ce type de dispositif d'une part. Et d'autre part, il ressort dans certains écrits que l'efficacité des dispositifs de FAD est conditionnée par la prise en compte de la variable temps aussi bien dans leur conception et que dans leur mise en œuvre.

En formation ouverte et à distance, l'adaptation du dispositif aux contraintes temporelles des apprenants constitue un des principaux facteurs qui guide l'action des concepteurs et des animateurs de ce type de dispositif à cause des distances qui s'installent dans la relation pédagogique qui lie l'apprenant et l'enseignant. Tricot & Plégat-Soutjis (2003) mettent en évidence sept principales catégories de facteurs intervenant dans la conception d'un dispositif FOAD. Les contraintes temporelles sont citées comme des justificatifs possibles de la mise en place d'un dispositif de formation ouverte et à distance. Ce type de dispositif se caractérise par la rupture des trois unités : l'unité de temps, de lieu et de l'acte d'enseignement/apprentissage. Cette rupture se traduit par la suppression de la présence simultanée de l'enseignant et de l'enseigné dans un même lieu comme condition indispensable à la mise en œuvre des activités de classe. Le processus d'enseignement et celui d'apprentissage se déroulent alors en deux temps distincts. Ce qui offre la possibilité aux apprenants d'organiser leur temps d'apprentissage en fonction de leur disponibilité. Basque (2004a), Glikman (1999) et Peraya

(2011) s'appuient sur cette flexibilité temporelle des programmes proposés par ce mode de formation comme argument justifiant d'une part l'intérêt des institutions de formation pour les dispositifs de FAD. D'autre part, la flexibilité temporelle est reconnue comme un motif d'engagement des apprenants dans ce type de dispositif de formation aussi bien dans les pays du Nord (Basque, 2004a; Marchand, 2001) que ceux du Sud (Karsenti & Collin, 2010, 2011).

L'une des raisons qui justifie la mise en avant de cet argument est la multiplicité des cadres temporels qui caractérisent la frange de la population qui constitue l'essentiel du public cible de la formation. La pluralité des cadres temporels accroît les contraintes de temps des étudiants qui suivent les cours en présentiel ou à distance. En effet, dans un dossier de l'Institut Français de l'Éducation « *Les nouveaux étudiants d'hier à aujourd'hui* », Endrizzi & Sibut (2015) écrivent qu'environ la moitié des étudiants inscrits dans les cours en présentiel exerce un travail salarié. Au regard du nombre important de ce nouveau type d'étudiants, ces auteurs préconisent la nécessité de prendre en compte leur besoin de temps au niveau de l'organisation temporelle des dispositifs de formation en présentiel. Alors, les dispositifs FOAD de par leur flexibilité temporelle constituent une opportunité pour les apprenants confrontés à des contraintes de disponibilité.

Dans le contexte africain, Ropivia (1995) a identifié, décrit et regroupé en deux grandes catégories, cinq temporalités qui rythment la vie des nations africaines et surtout dans les grands centres urbains où l'essentiel des apprenants inscrits dans les formations à distance réside. La première catégorie est celle se rapportant au plan socio-économique. Elle comprend le temps consacré au travail caractérisé par des pertes liées à certaines habitudes comme les longues pauses; l'inorganisation des services, l'inexistence et/ou l'inefficacité du système de transport urbain, le temps des loisirs et de repos qui s'étalent sur toute la journée et la nuit.

La deuxième catégorie de temporalité a un ancrage culturel. Cette catégorie comprend le temps des funérailles qui est très chronophage de par la mobilisation sociale qu'elle nécessite, leur durée, leur caractère contraignant pour les membres de la communauté ou de la famille et le temps des mariages. A ces deux temps, il convient d'ajouter celui du culte que l'individu sacrifie pour entre autres manifester son attachement à sa communauté et qui appartient également au domaine de la culture. Pour éviter tout conflit avec sa communauté qui peut entraîner son isolement ou pire son exclusion, l'individu, sous pression morale et psychologique, est contraint d'inscrire ces différentes temporalités sociales et culturelles dans son quotidien. Dès lors, la prise en compte de la dimension temporelle dans la conception et la

mise en œuvre des dispositifs de formation ouverte et à distance devient un critère de qualité, une des garanties pour sa réussite.

La capacité d'un dispositif de FAD à s'adapter aux contraintes temporelles des apprenants est retenue comme un facteur d'accessibilité (Deschènes & Maltais, 2006; Page, 2014) ou d'ouverture (Jézégou, 2010). Cette accessibilité ou ouverture recherchée impose selon Peraya (2003 p.6) la prise en compte « *des contextes professionnel, personnel et familial des apprenants* » dans la conception et la mise en œuvre des dispositifs de FAD. Parmi les sept principales catégories de facteurs identifiés par Tricot & Plégat-Soutjis (2003), outre, la prise en compte de la dimension temporelle comme problème auquel le dispositif peut répondre, les contraintes temporelles à prendre en compte en aval dans la conception du dispositif ressortent à deux autres niveaux. Premièrement, elles sont retenues comme éléments faisant partie des conditions du déroulement de la formation. Il s'agit du temps académique déterminé par l'institution et qui circonscrit l'encart temporel de la mise en œuvre de la formation. Et deuxièmement au niveau apprenant, ils suggèrent les contraintes temporelles en rapport avec son contexte d'apprentissage.

Au niveau pédagogique, le transfert de la gestion du temps et du rythme d'apprentissage à l'apprenant est identifié comme un facteur à considérer pour garantir l'efficacité de la FOAD. Brassard & Daele (2003), Manuel, Pradère & Tricot (2011) présentent deux paramètres à intégrer dans le processus d'élaboration du scénario pédagogique : le but de l'apprentissage en lien avec les formats de connaissance et les contraintes de l'apprentissage que sont les prérequis et l'habitude d'apprentissage des apprenants qui inclut entre autres les moyens matériels et les contraintes temporelles. En classant les contraintes temporelles dans les habitudes d'apprentissage des apprenants, ces auteurs mettent en avant le concept d'individualisation de la FAD qui renvoie entre autres à la prise en compte des caractéristiques des apprenants, de leurs besoins individuels, de leurs rythmes d'apprentissage qui participent de la dimension temporelle des dispositifs de FAD.

Nous retenons que la variable « temps » est présentée comme une des principales raisons d'être des dispositifs FOAD. Elle est aussi reconnue comme un critère de qualité par la prise en compte des besoins de flexibilité temporelle des apprenants. Elle est aussi un des motifs d'engagement des apprenants dans ce type de dispositif. Sa prise en compte dans la conception des dispositifs FOAD et la mise en œuvre des activités pédagogiques est déterminante pour l'atteinte des objectifs. Le temps est alors présenté comme une distance à apprivoiser.

1.3.2 Le temps comme une distance en FOAD

La conception du temps comme une distance renvoie aux origines de la FAD. La distance temporelle et la distance géographique constituaient les deux principaux facteurs au cœur de la construction des dispositifs de FAD. Nonobstant l'éclatement de la notion de « distance » dans les années 90 (Jézégou, 2007), la distance temporelle demeure une dimension clé de la FAD. Le temps est toujours considéré comme une distance à dompter, à apprivoiser (Jacquinot-Delaunay, 1993). Cette auteure relie la distance temporelle à trois principaux éléments. Premièrement, la liberté du choix du moment d'apprentissage par l'apprenant, deuxièmement la possibilité pour l'apprenant d'adopter un rythme de progression de son apprentissage à sa convenance. Ces deux premiers éléments renvoient à la notion d'ouverture (Jézégou, 2007) dans le sens de la prise en compte des contraintes liées à la disponibilité des apprenants. Ce qui nécessite une capacité de l'apprenant à prendre en charge l'organisation et la planification de ses activités d'apprentissage. Enfin, le troisième élément est la gestion du temps qui s'écoule entre les sollicitations des apprenants et les réponses des tuteurs et des enseignants. Il s'agit du temps d'attente des réponses aux sollicitations des apprenants. Ce temps est défini par les acteurs de mise en œuvre de la formation. Il est prescrit dans le scénario d'encadrement ou laissé à l'initiative du tuteur.

Le temps en formation ouverte et à distance est aussi perçu sous deux facettes selon Soubrié & Zourou (2006) qui ont analysé le couple espace-temps en formation ouverte et à distance à partir d'une expérience vécue par 28 apprenants inscrits dans ce type de dispositif. En premier lieu, ces auteurs retiennent que le temps comme un élément caractérisant la FOAD est perçu comme un temps figé maîtrisable en amont dans la construction du dispositif. Ce temps prend en compte le temps institutionnel défini par l'institution porteuse de la formation, aux différentes enveloppes temporelles attribuées par les enseignants et les tuteurs aux activités d'enseignement et d'apprentissage. En deuxième lieu, le temps vu sous l'angle de la perception des apprenants est un temps subjectif et dynamique. Il s'agit du temps d'apprentissage des apprenants. Dans un dispositif FAD, ce temps est défini et réparti entre les différentes activités de la formation par chaque apprenant. C'est ce temps qui est retenu comme moyen favorisant l'expression de l'autonomie de l'apprenant.

Contrairement à la formation présentielle, la FAD en permettant la séparation du processus d'enseignement de celui de l'apprentissage en deux espaces-temps distincts offre la liberté à l'apprenant d'organiser son temps d'apprentissage et d'évoluer à son rythme. Selon Jacquinot-

Delaunay (1993) cette séparation de l'espace-temps d'enseignement de celui de l'apprentissage est à l'origine de la distance temporelle. Ainsi, la liberté de choix du moment et du rythme d'apprentissage est désormais rendue possible grâce à l'introduction d'un média comme outil de communication dans la formation.

Certains auteurs considèrent la distance temporelle comme un cadre d'expression de l'autonomie de l'apprenant. Monique et al. (2000) présentent le transfert de l'organisation du temps d'apprentissage à l'apprenant comme un moyen mis à sa disposition pour l'expression de son autonomie à travers la possibilité du temps choisi de formation. Toujours dans le même registre, Deschènes & Maltais (2006), Page (2014) notent que la distance temporelle renvoie à deux conditions : la réalisation de l'enseignement et de l'apprentissage dans deux espaces-temps différents et la liberté pour l'apprenant de choisir ses moments et son rythme d'apprentissage. Mais les deux derniers auteurs ajoutent à ces deux conditions, deux nouvelles réalités qui sont du domaine du scénario d'encadrement : la possibilité pour l'apprenant d'obtenir l'aide ou le service voulu au moment où il en a besoin. Ces deux conditions renvoient à la pertinence de l'aide à apporter à l'apprenant et son opportunité organisationnelle et plus précisément temporelle et cognitive. Ils apportent donc plus de précision sur la cadence de l'aide à apporter aux apprenants comme facteur participant à la création d'un cadre et de conditions d'expression de l'autonomie de l'apprenant.

***Résumé :** De ces différents abords de la distance temporelle dans un dispositif de formation ouverte et à distance, il convient de retenir qu'elle se traduit par la liberté offerte à l'apprenant d'organiser ses activités d'apprentissage à sa convenance : étudier à son rythme et aux temps qui lui sont favorables. Il s'agit d'un temps dynamique et relatif. La gestion de ce temps par l'apprenant peut être influencée par plusieurs facteurs liés au dispositif de formation, aux caractéristiques de l'apprenant et à son contexte d'apprentissage. Malgré l'attention portée sur cette variable dans la conception et la mise en œuvre des dispositifs FAD, elle est citée dans la littérature comme source de difficultés qui handicapent la réussite des apprenants.*

1.3.3 La gestion du temps d'apprentissage comme cause de deux défis majeurs de la FAD

Le temps constitue l'un des obstacles majeurs à la réussite de la FAD selon Muilenburg & Berge (2005). Plus spécifiquement, la gestion du temps d'apprentissage est indexée comme un des facteurs intervenant dans les causes de deux principaux défis de la formation ouverte et à

distance : l'abandon et le déficit d'engagement des apprenants dans leurs tâches qui participent par voie de conséquence à l'échec de certains candidats.

Au sujet de l'abandon, le premier constat est l'importance du phénomène. Les difficultés de gestion du temps que les apprenants inscrits dans des formations ouvertes et à distance rencontrent ne sont pas spécifiques à un groupe particulier. Tout apprenant inscrit dans un cursus à distance rencontre à une étape donnée des difficultés de disponibilité temporelle. Dans une étude de 2005 menée par l'Open University citée par (Thorpe, 2006), sur un échantillon de 14 367 répondants qui avaient réussi leurs formations, 53% affirment avoir eu des difficultés pour respecter les calendriers de remise de leurs activités. Dans une étude menée par Uyttebrouck (2003) et qui a concerné un échantillon plus réduit (42 apprenants dont 41 professionnels en activité) plus de 65% déclarent avoir connu des difficultés de gestion du temps d'une manière générale. Une autre étude de l'Open University, citée par (Thorpe, 2006) montre que sur un effectif de 596 étudiants ayant abandonné leurs formations, 43% évoquent comme cause le retard accusé dans la remise de leurs travaux. Dans cette étude, même les étudiants qui ont achevé leurs formations reconnaissent avoir éprouvé des difficultés à respecter les échéances de remise de leurs travaux. Cette difficulté à laquelle tout apprenant inscrit dans une FAD est confrontée, constitue un facteur qui revient de manière récurrente comme motif d'abandon.

Dans son article intitulé « *La persistance aux études, défi premier en FAD* », Dorais (2003) note un taux d'achèvement des études de 45% sur huit ans et de 48% sur dix ans. Dans cette étude, la mauvaise gestion du temps est retenue comme raison personnelle d'abandon. Ce même motif est autant mis en évidence par Sauvé et al.(2007). Dussarps (2014) évoque un taux d'abandon plus important de 55% dans les FOAD pour des raisons de dysfonctionnement en lien avec la question temporelle. Outre l'abandon, le rapport au temps de l'apprenant peut aussi impacter la qualité de ses apprentissages. Ce lien entre la gestion du temps d'apprentissage et la qualité des apprentissages est mis en évidence dans certains écrits.

Dans les dispositifs de FAD, la définition et la répartition du temps d'apprentissage reviennent aux apprenants. Poellhuber (2007) cite une étude de Cégep@distance qui a mis en évidence une corrélation entre la quantité de temps consacrée à leurs études et le degré de persévérance des apprenants qui suivent des cours en ligne. En premier lieu, une mauvaise répartition de ce temps est source de frustration pour les apprenants en FAD par excès de temps passé sur les tâches ou à cause de la lenteur des tuteurs à répondre à leurs sollicitations

(Capdeferro & Romero, 2012). Ensuite, elle peut impacter la qualité des travaux et entraîner des apprentissages de surface par défaut du temps suffisant à investir dans les activités d'apprentissage (Lockwood, 1992). D'une part, ces difficultés de gestion de temps influent aussi sur le degré d'engagement des apprenants (Poellhuber, 2007) et d'autre part, agissent de façon négative sur la perception de l'organisation des travaux de groupe à distance.

Au sujet du lien entre la mauvaise gestion du temps d'apprentissage et l'engagement des apprenants dans leurs études, Delhaxhe (1997) mentionne les résultats d'une étude de (Denham & Lieberman, 1980) qui montrent que les difficultés de gestion de temps que rencontrent les apprenants ne favorisent pas une meilleure appropriation des savoirs et compétences visés par les cours suivis à distance. Cette étude met aussi en évidence une corrélation positive entre le temps effectif d'engagement de l'apprenant dans ses tâches d'apprentissage et ses rendements académiques.

En contexte africain, les résultats d'une recherche conduite par Muuro et al. (2014) sur les formations à distance dans les universités kényanes (n=108) révèlent que l'insuffisance de l'engagement des apprenants dans les activités d'apprentissage collaboratif à distance est liée au manque de temps. En ce qui concerne la perception, selon Goold, Craig & Coldwell (2008), les besoins de temps pour préparer les travaux collectifs en ligne et le faible engagement des coéquipiers qui réagissent tardivement influent négativement sur la motivation des apprenants et la perception des apprenants sur le travail virtuel en équipe. Certains apprenants finissent par considérer le travail d'équipe comme une perte de temps et déclarent une préférence pour le travail individuel.

Résumé : *il ressort de ces écrits qu'en dépit des précautions prises en amont pour anticiper les difficultés de gestion du temps d'apprentissage des apprenants dans la conception des dispositifs de FAD et pendant leur mise en œuvre, elles apparaissent comme un défi à relever pour la réussite de ce type de dispositif.*

Ces différentes études mettent l'accent sur le rôle de ce facteur dans l'engagement et l'abandon de l'apprenant en tant que sujet pris dans sa singularité. Cependant, le rapport au temps de l'individu est fonction de l'orientation temporelle de sa société qui peut être polychrone ou monochrone. Chaque orientation a des implications spécifiques dans le rapport de l'individu avec les autres. Or, dans le cadre des activités collaboratives, les apprenants sont amenés à interagir en groupe.

En documentant davantage cette problématique, des études identifient des variables ayant potentiellement un lien avec les difficultés de gestion du temps d'apprentissage des apprenants.

1.3.4 Les causes des difficultés de gestion du temps d'apprentissage des apprenants dans les dispositifs de formation ouverte et à distance

Selon les écrits que nous avons pu parcourir, les difficultés de gestion de temps s'expliquent par des facteurs d'ordre pédagogique relevant des caractéristiques ou du comportement des apprenants.

1.3.4.1 Les facteurs en lien avec les pratiques pédagogiques

Le premier constat que l'on peut faire au sujet des écrits que nous avons pu parcourir, est qu'une minorité a abordé l'étude des pratiques pédagogiques directement en lien avec la gestion du temps d'apprentissage des apprenants en FAD. Les facteurs évoqués sont en rapport avec la structuration des contenus et les pratiques d'encadrement des apprenants inscrits dans les dispositifs de formation ouverte et à distance. Ce qui rejoint le constat fait par Moireau (2013) qui note l'existence d'un lien fort entre la construction temporelle et le mode de transmission des savoirs.

Au sujet des facteurs à mettre au compte de la structuration des contenus, la non-prise en compte des spécificités de la FAD dans la conception des cours destinés à ces types de dispositifs est indexée comme mobile des difficultés de gestion du temps d'apprentissage des apprenants. Lockwood (1989) cité par Deschênes et al. (2001) constate que les concepteurs de cours à distance proposent une multitude d'activités sans tenir compte du temps nécessaire à leur réalisation. Basque (2004a), Deschênes (1997) et Marty (2016) abondent dans le même sens et notent l'absence de rupture avec certaines pratiques de la FAD qui sont toujours calquées sur celles des cours présentiels. La transposition des modèles des cours classiques délivrés dans les amphithéâtres ne favorise pas une prise en compte de certaines spécificités de la formation ouverte et à distance comme l'estimation du temps nécessaire à l'apprenant pour s'approprier les contenus. Selon Basque (2004a), les volumes horaires sont estimés à partir des cours magistraux et non du temps d'apprentissage des apprenants. Ce qui justifierait les difficultés de gestion du temps d'apprentissage vécues par les apprenants. Le séquençage des unités d'apprentissage de par leur longueur et leur degré de clarté, les types d'activités d'apprentissage et leurs modalités

d'enchaînement sont aussi identifiés par Varga (2013) comme des variables intervenant dans la gestion du temps d'apprentissage des apprenants.

Quant aux pratiques d'encadrement, c'est principalement le manque de repères à même d'orienter et d'aider les apprenants qui est cité dans certains écrits. L'absence de planning hebdomadaire est relevée par Dillenbourg (2002) et Glickman (2002) et les retards dans le déploiement des contenus (Dussarps, 2014) comme étant une des causes des difficultés que rencontrent les apprenants dans la gestion de leur temps d'apprentissage. Cosnefroy (2012) résume ces difficultés liées au manque de repères en deux principales interrogations auxquelles l'apprenant peut être confronté : quelle quantité de temps allouée à son apprentissage et comment réguler son rythme de progression ? Pour Dussarps (2014), cette absence de repères se justifie par le dysfonctionnement des dispositifs de FAD. Ce dysfonctionnement se manifeste par l'absence de certains outils d'aide méthodologiques comme les calendriers des activités pédagogiques qui sont d'un soutien à l'organisation de l'apprenant.

Lorsque ces outils de régulation sont intégrés, leur usage par les apprenants n'est pas systématique et dépend du contexte organisationnel. C'est ce qui ressort de l'étude de Temperman, De Lièvre & Depover (2012) qui ont observé l'usage d'un tableau de bord auprès de 108 étudiants répartis en deux groupes (incité et non incité) dans le cadre d'activités collaboratives à distance. Dans cette étude, un lien significatif n'est pas établi entre la variable « incitation » et l'usage de cet outil.

En s'appuyant sur la théorie du cours d'action, des données provenant d'une semaine de traces d'activités de quatre étudiants et de la verbalisation de ces traces (Dieumegard et al., 2004) ont essayé de comprendre comment les apprenants organisent leur temps d'études en FAD. Ils aboutissent aux constats selon lesquels, il existe un décalage entre le calendrier prescrit des activités par l'institution de formation et celui des apprenants. Ces derniers évaluent leur retard dans leur progression par rapport aux échéances du calendrier prescrit et le niveau d'avancement des autres apprenants. Ils lient ces résultats aux caractéristiques du dispositif, aux pratiques de l'équipe d'encadrement qui n'exploitait pas le système de suivi intégré des apprenants dans la plateforme de formation et laissait l'initiative d'organisation des rencontres synchrones aux apprenants. Effectivement, certaines études évoquent un lien entre le scénario d'encadrement et la gestion du temps d'apprentissage de l'apprenant en FAD.

Dans une recherche qualitative portant sur un effectif de 92 étudiants inscrits en FAD, Jelmam (2011) révèle la possibilité pour les enseignants de contrôler indirectement le rythme d'apprentissage des apprenants à travers les plannings des activités des cours qui fixent les échéances de remise de leurs travaux. En s'appuyant sur leurs expériences d'enseignants dans un cours de licence proposé à distance, Charrier & Lerner-sei (2011) abondent dans le même sens sur la question de la régulation temporelle en lien avec le rythme des interactions dans les dispositifs de FAD. L'enseignant ou le tuteur dans son approche d'encadrement peut se servir de la relation pédagogique pour faciliter une synchronisation de ses temps d'intervention avec les temps de sollicitation des apprenants. Deschènes et al. (2001) dans une analyse des activités d'apprentissage et d'encadrement de six cours universitaires à distance, selon le point de vue des enseignants, constatent que les activités proposées aux apprenants s'inscrivent dans l'un des deux modèles d'étude des activités d'apprentissages et d'encadrement : le modèle académique où l'accent est mis sur la discipline. Dans ce modèle, l'enseignant conduit la démarche d'apprentissage et d'organisation des connaissances. Le modèle autonomiste qui accorde plus de flexibilité à l'apprenant quant à sa démarche et à son temps d'apprentissage. L'adoption de l'un ou de l'autre de ces modèles peut avoir une implication dans la gestion du temps d'apprentissage des apprenants. En effet, Hotte & Leroux (2003) notent que l'approche campus basée sur la transmission des connaissances met l'accent sur la mise en relation entre l'apprenant et l'enseignant distant géographiquement et occulte les cadres temporels de l'apprenant.

En résumé, il ressort qu'au niveau des pratiques pédagogiques le séquençage des contenus, l'évaluation des heures de cours qui ne tient pas compte du temps d'apprentissage des apprenants et l'absence de repères constituent les principaux facteurs en cause dans les difficultés de régulation du temps d'apprentissage des apprenants. Outre la responsabilité de l'équipe pédagogique, certaines études révèlent des facteurs relatifs à l'apprenant, acteur dans la conduite de son apprentissage à travers l'organisation et la planification de son temps d'apprentissage.

Ces auteurs mettent l'accent sur la gestion individuelle et provisionnelle du temps d'apprentissage et ses effets sur l'apprentissage. Mais, ils ne prennent pas en compte la dimension comportementale de la gestion du temps qui pourrait avoir tout autant des effets sur l'apprentissage des apprenants en FAD. En outre, la FAD reposant de plus en plus sur l'approche socioconstructiviste qui sous-tend les activités d'apprentissage collectif à distance, le rapport au temps de l'apprenant sous l'angle de ses dimensions provisionnelle et

sociorelationnelle dans le dispositif techno-pédagogique n'a été pris en compte dans aucune de ces études.

1.3.4.2 Les facteurs en lien avec les caractéristiques des apprenants

Dans la littérature, certains écrits évoquent des facteurs liés aux caractéristiques des apprenants. Ces facteurs sont évoqués soit en lien avec son autonomie, soit avec ses cadres temporels.

En ce qui concerne les facteurs en lien avec l'autonomie de l'apprenant, Lessourd (2011; p.4) situe la responsabilité de l'apprenant dans la gestion de son temps d'étude en le positionnant comme premier acteur de la définition du temps à consacrer à ses études : « *pour se former dans des temps, il faut former ces temps* ». Dans cette perspective, le manque d'autodiscipline et l'isolement de l'apprenant (Uyttebrouck, 2003) constituent des sources de difficultés relatives à la gestion du temps d'apprentissage d'étudiants inscrits dans un dispositif de FAD. D'une part, l'apprenant étant maître de l'allocation du temps à ses activités d'apprentissage, l'autodiscipline est nécessaire pour éviter l'effet de procrastination et d'autre part, les interactions avec les différents acteurs du dispositif permettent un gain de temps par l'accès à l'information et le soutien qu'ils peuvent apporter dans la réalisation des activités d'apprentissage. Ce facteur est également évoqué par Dogbe-semanou (2010) dans une enquête menée auprès des étudiants inscrits dans les formations à distance en contexte subsaharien francophone. L'autodiscipline permet de concilier les engagements professionnels et sociaux avec les études en termes de répartition du temps et de rigueur dans le respect de cette distribution. Dans une étude portant sur les représentations et les pratiques déclarées de la gestion du temps par les étudiants universitaires dans les cours à distance, Mottet & Rouissi (2014) ont essayé d'identifier les profils des étudiants à risque dans la prise en charge de leurs temps d'apprentissage. Leur recherche a concerné un échantillon de 350 étudiants, dont 210 qui sont à leur expérience en FAD et 144 qui ont suivi au moins une fois un cours à distance. Ces deux groupes ont été inscrits dans quatre modules de cours entièrement à distance. En s'appuyant sur les déclarations des apprenants et sur des variables comme la procrastination et la planification des activités, ils ont abouti aux résultats selon lesquels, les deux sous-groupes déclarent des habiletés fortes de gestion du temps à l'entrée et pendant le déroulement de ces cours. Cependant, en mettant en parallèle les deux variables, la procrastination apparaît comme un défi pour les étudiants. Toujours dans ce même registre, Jelmam (2011) constate que certains apprenants n'adoptent pas la progression proposée par les enseignants, mais plutôt élaborent

des progressions propres sur la base de leur perception des difficultés des cours (75/92 étudiants). Dans certains dispositifs, des outils d'aide sont mis à leur disposition. Mais, il ressort un faible recours des apprenants à ces outils pour la gestion et la régulation de leur temps d'apprentissage (Dussarps, 2014).

Au sujet des cadres temporels, la vie des étudiants inscrits en FAD est rythmée par une multitude d'activités qu'ils mènent et par conséquent des enveloppes temporelles à leur allouer (Fenouillet & Dero, 2006). L'enjeu de la pluralité des cadres temporels est mis en évidence dans l'étude de Romero (2009) portant sur la flexibilité temporelle dans les activités d'apprentissage collaboratif médiatisées. Cette étude a concerné un échantillon de 25 étudiants répartis dans 3 groupes de 8 apprenants en moyenne dans une "activité projet médiatisée". Elle visait la vérification de l'hypothèse de la progression des temps de disponibilité commune des membres des groupes de travaux collaboratifs. Il ressort des résultats que la pluralité des cadres temporels qui caractérise les apprenants en FAD crée des difficultés de convergence temporelle dans le cadre des travaux collaboratifs. Pour des apprenants qui réalisent leurs apprentissages dans des pays à fuseaux horaires différents où les écarts sont souvent importants, la mise en œuvre des activités collaboratives peut être entravée par des contraintes de flexibilité temporelle liées à la recherche des temps communs de disponibilité. Ces contraintes de flexibilité amènent les apprenants à consacrer leurs temps résiduels à leurs activités d'apprentissage pour s'adapter aux temps de disponibilité de leurs équipiers lorsqu'ils sont engagés dans des activités collaboratives à distance (Romero, 2010). Ces moments d'étude contraints ne permettent pas aux apprenants de disposer de temps de qualité pour leur apprentissage. En effet, Kramer et al. (2000) et Blake (1967) cité par (Romero & Barberà 2011) indiquent que le degré d'attention des apprenants change en fonction des moments de la journée. En termes de qualité de temps, il ressort d'une étude de Romero & Barberà (2011) qui a concerné des apprenants inscrits dans un dispositif d'apprentissage à distance (n=48), une corrélation positive entre la quantité de temps hebdomadaire et la performance individuelle et collective des apprenants. D'autre part, le matin et le soir comme moment d'étude sont corrélés fortement à la performance individuelle des apprenants et modérément à la performance du groupe.

En outre, Pronovost (1996) note que le rapport au temps de bien des jeunes adultes que des plus âgés est caractérisé par une multiplicité et une diversité des temporalités qui structurent leur vécu au quotidien. Dans son écrit portant sur les temporalités étudiantes, Bonnet (1997) décrit dans un tableau de synthèse, l'organisation et les significations du temps des actifs, des étudiants et des retraités. Le rapport au temps des professionnels nous intéresse

particulièrement, car les apprenants en FAD sont pour l'essentiel des actifs professionnels selon Basque (2004a) et Nash (2005). Ces temps des actifs sont caractérisés par des cadres temporels contraints par des horaires, un temps intensif dont le séquençage dépend de la manifestation des rythmes sociaux. Basque (2004a) fait le même constat et révèle que 71% des apprenants en formation ouverte et à distance ont une activité à plein temps ou partiel hors stage. Cette multiplicité des cadres temporels réduirait le temps d'engagement des apprenants dans leurs études. En effet, selon les résultats d'une enquête réalisée par Vallée, Artus, Delbecq & Demeuse (2010) et qui a concerné 227 étudiants en reprise d'étude, le fait d'avoir des enfants et/ou une activité professionnelle implique une diminution du temps consacré à l'engagement dans les activités pédagogiques qui se déroulent en présentiel.

Tout compte fait, nous retenons que le manque d'autodiscipline de l'apprenant et la multiplicité de ses cadres temporels constituent les principaux facteurs en lien avec ses caractéristiques qui sont identifiées comme ayant une incidence sur la gestion de son temps d'apprentissage. En considérant les écrits que nous avons pu parcourir, seul Romero (2014) s'est intéressé à la problématique du rapport au temps de l'apprenant dans le dispositif de formation ouverte à distance en lien avec le travail collaboratif et précisément la question de la concordance des temps communs de disponibilité des apprenants engagés dans un processus de construction collaborative des connaissances. La dimension temporelle du travail collaboratif peut aussi s'analyser sous l'angle des attitudes des apprenants dans leur rapport au temps qui a une implication non seulement dans leur gestion du temps au quotidien, mais aussi dans leurs relations interpersonnelles et surtout dans les dispositifs de formation en ligne qui privilégient les approches socioconstructivistes.

1.4 La dimension culturelle dans les études portant sur la FAD

La dimension culturelle de la FAD, aussi mise au compte de la distance psychosociale, renvoie aux caractéristiques des groupes et des individus constituant le public cible de la formation (Page, 2014). Ces caractéristiques sont constituées d'une part des religions, coutumes, traditions et langues (Deschènes & Maltais, 2006) et d'autre part du « *milieu familial et professionnel* » (Jacquinot-Delaunay, 1993). Dans les différents écrits portant sur la dimension culturelle de la FAD que nous avons pu consulter, la différence régionale ou nationale, le genre et l'ethnie sont les principales variables étudiées. Ces variables sont mises en lien avec la perception de l'apprentissage en ligne, le style d'apprentissage, les interactions et le partage des

connaissances, et dans une moindre mesure la persévérance, l'utilisation des ressources et la réussite des apprenants.

Pour la perception, Ashong & Commander (2012) ont mis en évidence l'effet significatif du genre et de l'appartenance ethnique sur la perception de l'apprentissage en ligne asynchrone. Les afro-américains apprécient moins positivement les échanges asynchrones que les américains-blancs. Cette étude, menée en contexte nord-américain, a concerné 120 apprenants d'origine caucasienne, afro-américaine et hispanique dont la majorité a une expérience en FAD. Selon le genre, les femmes manifestent une plus grande satisfaction à l'égard de l'apprentissage en ligne que les hommes (González-gómez et al.(2012). De façon spécifique, cette étude précise qu'elles apprécient positivement les méthodes d'enseignement, la planification des activités et la réalisation d'activité d'apprentissage portant sur des cas concrets. En outre, Johson (2011) révèle que les femmes ont une plus forte perception de la présence sociale. La perception des médias et du savoir en ligne est de même mise en évidence par Marchessou (2005).

En ce qui concerne, l'apprentissage, Jeunesse et al., (2007) relèvent que, les caractéristiques culturelles des apprenants influent sur les relations interpersonnelles. Elles constituent une source de conflit qui entrave le fonctionnement des équipes de travaux collectifs. S'appuyant sur un échantillon final comprenant 533 cas originaires des Etats-Unis, de l'Italie, de l'Allemagne, de la Pologne, du Brésil, de l'Inde et de Singapour, l'effet significatif de la culture sur le style d'apprentissage a été mis en évidence par Joy & Kolb (2009). Ces auteurs se sont appuyés sur le modèle de GLOBE³ qui reprend les six dimensions culturelles de Hofstede pour opérationnaliser la variable culture par le pays d'origine et l'apprentissage à partir de la préférence des apprenants pour une conceptualisation abstraite de la connaissance ou une expérience concrète.

Enfin, l'effet de la différence de l'origine géographique des apprenants inscrits en MOOC au niveau de l'utilisation des ressources, la satisfaction, la persévérance et la réussite a été mis en exergue par Normand, Bruno, & Ibtihel (2015). Leur étude a concerné 422 apprenants du Canada (n=173), du Maghreb (n=31), de l'Europe (n=34), de l'Afrique subsaharienne (n=62), d'Haïti (n=53) et d'autres parties du monde (n=69). Au niveau de la réussite, les apprenants de l'Afrique subsaharienne ont un taux de réussite moins élevé que le Canada et l'Europe, mais

³ *Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness Research*

plus élevé que les étudiants du Maghreb. Concernant la persévérance, les apprenants issus de l'Afrique subsaharienne se distinguent par un taux de persévérance plus élevé que ceux d'Europe et du Maghreb, mais moins que ceux du Canada. Wilhelm (2010) à travers une analyse des messages des apprenants impliqués dans des activités d'apprentissage collaboratif à distance (n=58) issus de l'Afrique subsaharienne, du Maghreb, de l'Europe et autres montre que le genre et l'origine géoculturelle ne différencient pas statistiquement les apprenants au niveau des thématiques d'échanges abordés dans les interactions et des catégories d'actes de langage. Cependant, une différence est perceptible à la lecture des contenus des interactions verbales.

Certaines dimensions culturelles influent directement sur le partage des connaissances dans les classes virtuelles. Les apprenants ayant une tendance plus prononcée au collectivisme sont plus enclins à partager leurs connaissances que ceux qui ont une tendance moins collectiviste (Zhang, De Pablos & Xu, 2014). Ces auteurs se sont appuyés sur la théorie de la dimension culturelle de Hofstede pour étudier l'effet des différences de culture nationale sur le partage de savoir dans une classe virtuelle regroupant des étudiants de City University of Hong Kong et trois (03) autres universités situées à Beijing (Asie) et aux Pays-Bas (Europe) engagés dans des activités d'apprentissage collectif à distance. Il ressort également de cette étude que la distance de puissance, l'évitement de l'incertitude et le dynamisme confucéen interagissent avec les motivations de partage des connaissances dans les classes virtuelles. Une des variables reliée à la dimension culturelle qui influe sur les interactions est le genre. Selon Johson (2011), les femmes participent davantage aux interactions que les hommes et par conséquent elles interagissent plus que les autres. Elles se distinguent également au niveau de la nature des interactions par une présence sociale plus forte.

Nous pouvons également classer dans le registre des interactions, les travaux de Carsten Wilhem sur la communication interculturelle dans les dispositifs de FAD. Selon Wilhelm (2012a), l'environnement techno-pédagogique de formation apparaît comme un espace de rencontre de plusieurs identités et d'interaction à caractère culturel à travers son rôle d'outil support pour la construction de la connaissance. De ce fait, il favorise le renforcement des liens entre les membres de la communauté. Ce renforcement des liens s'effectue à travers leurs identités numériques partagées et les espaces partagés d'interaction entre les acteurs, perçus comme moyen d'intégration, de prise en compte des différences culturelles. Dans cet environnement, des normes collectives appelées « *figurations* » émergent à partir des « *préfigurations* » qui sont constituées des différences culturelles qui caractérisent les

apprenants, les enseignants et tuteurs à l'entrée du dispositif et « *des configurations* » qui correspondent aux normes culturelles actives et inactives présentes dans le dispositif techno-pédagogique (Wilhelm, 2012b). Dans la mise en œuvre d'une FAD dans un contexte multiculturel, les différences culturelles ne s'effacent pas face aux normes de communication établies par l'environnement techno-pédagogique et par l'équipe d'encadrement.

Outre le partage des connaissances et l'origine géographique qui ont un impact sur les préférences pour le travail en groupe, l'effet de la quantité de temps consacrée aux activités de groupe et la satisfaction pour une implication équitable des coéquipiers a été mis en évidence par Zhu (2012). Son étude a concerné 163 étudiants chinois et 208 étudiants flamands inscrits dans une FAD. Il ressort également de l'étude de Du, Ge, & Xu (2015) que certains groupes ethniques de genre féminin ont une préférence pour les groupes culturellement mixtes, une attitude timide à l'entame des travaux de groupe et préfèrent jouer un rôle de leadership dans les équipes d'apprentissage collaboratif à distance.

René & Hardy (2008) observent 120 apprenants dont 6 Chinois, 7 de l'Afrique subsaharienne dans un dispositif hybride (une semaine de présentiel et cinq à distance) pour mettre en évidence l'effet de la culture sur la mise en œuvre des activités d'apprentissage collaboratif à distance. Il ressort de son étude que les étudiants africains et chinois sont attentistes, prennent moins d'initiatives et surtout les étudiants africains sont moins réactifs aux mails et aux sollicitations qui leurs sont adressés. Ce résultat est aussi révélé par Cronjé (2011) qui s'est intéressé à l'étude des différences culturelles de 12 étudiants soudanais et leurs enseignants sud-africains et américains (n=2) en s'appuyant sur la théorie de la différence culturelle de Hofstede. Les difficultés des étudiants soudanais à prendre des initiatives dans la réalisation de leurs activités d'apprentissage résultent d'un manque de confiance qui s'expliquerait par la distance de pouvoir. Goonetilleke & Luximon (2010) comparent les tendances polychrone et monochrone de 49 étudiants d'origine chinoise et leur capacité de mémorisation, de jugement, d'attention et leurs styles cognitifs. Les résultats ont montré qu'il n'y avait aucune différence de mémoire, de jugement, de perception ni de styles cognitifs entre les monochrones et les polychrones. Cependant, ils mettent en évidence une différence entre les tendances polychrones et les monochrones individuelles au niveau des tâches d'attention et leurs performances en ce qui concerne les tâches de calcul et de recherche. Les monochrones ont une attention plus élevée sur la tâche que les polychrones. Les monochrones mettent l'accent sur les premières tâches et ont un niveau de performance plus élevé. Tandis que les polychrones atteignent un niveau important de performance au-delà du temps imparti.

Dans les études portant sur la dimension culturelle de la FAD, la culture est opérationnalisée par des variables comme le genre, l'appartenance ethnique et l'origine géographique. D'une part, ces études ne prennent pas en compte la dimension culturelle du rapport au temps de l'apprenant comme variable d'analyse dans le cadre d'activité collaborative. D'autre part, les variables d'opérationnalisation du temps sont des variables globalisantes et de ce fait ne permettent pas de cerner les différences culturelles individuelles qui ne sont forcément liées ni à l'origine géographique, ni au genre, ni à son appartenance identitaire. Le temps comme facteur culturel impliquant différents types de rapports aux autres et des attitudes particulières dans l'organisation et la mise en œuvre des activités est absent de ces études. Toutefois, son importance dans les dispositifs FOAD est relevée dans plusieurs écrits.

Conclusion

Dans ce chapitre portant sur la revue de littérature, nous avons présenté respectivement une analyse critique des écrits sur la FAD dans le contexte de l'Afrique subsaharienne francophone, sur les enjeux de la dimension temporelle dans la mise en œuvre de la formation ouverte et à distance, les conditions de réussite de l'apprentissage collaboratif et sur la variable temps en lien d'une part avec l'abandon et la persévérance en FOAD et avec les facteurs qui influent sur leur rapport au temps d'autre part .

A l'issue de cette analyse nous retenons que l'intégration des dispositifs de FAD est portée par un discours qui s'appuie sur le potentiel de médiatisation des activités d'enseignement et d'apprentissage qui n'est pas mis en lien avec les facteurs contextuels de l'enseignement supérieur de l'Afrique subsaharienne francophone.

De la variable temps dans les différents écrits analysés, nous retenons qu'en dépit de leur importance numérique et de la multiplicité des dimensions de l'apprentissage collaboratif à distance abordées, elle est simplement citée à la fois comme facteur clef de la réussite du dispositif de formation ouverte et à distance et comme source de difficultés qui handicapent la réussite des apprenants. Le rapport au temps de l'apprenant dans le dispositif technopédagogique comme unité d'analyse en lien avec la réussite de la mise en œuvre des activités d'apprentissage collectif semble bénéficier de moins d'attention en contexte francophone. A notre connaissance, seul Romero (2014) s'est intéressé à cette problématique et précisément à la question de la concordance des temps communs de disponibilité des apprenants participant à

des activités de construction collaborative de la connaissance dans un dispositif de formation ouverte et à distance.

Concernant les études portant sur la dimension culturelle de la formation ouverte et à distance, les variables d'opérationnalisation sont globalisantes. Par conséquent leur efficacité peut susciter des réserves dans la mesure où le temps comme facteur culturel impliquant différents types de rapports aux autres et des attitudes particulières dans l'organisation et la mise en œuvre des activités est absent de ces études.