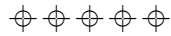
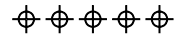




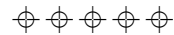
REPUBLIQUE DU BENIN



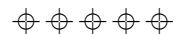
**UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI
(UAC)**



**FACULTE DES LETTRES ARTS ET SCIENCES HUMAINES
(FLASH)**



**DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE ET SCIENCES DE L'EDUCATION
(DPSE)**



Filière : Sciences de l'Education

Option : Psychopédagogie de l'Education et de la Formation

MEMOIRE DE MAITRISE

THEME :

**LA MOTIVATION ET LA FORMATION DES
ETUDIANTS EN NON PRESENTIEL AU BENIN :
QUEL EST L'IMPACT DE L'ENCADREMENT ET
DE LA COLLABORATION ENTRE LES
APPRENANTS ?**

Présenté par :

Essèmado Ignace AKPO

&

Rémy ADJOGNON

Sous la direction de :

Prof Abdel Rahamane

BABA-MOUSSA

Maître de Conférences en
Sciences de l'Education

DPSE/FLASH/UAC

Année académique : 2014-2015

DEDICACES

AKPO E. Ignace

A

- ❖ Mon feu père Agongnonvi AKPO, pour votre amour, votre dévotion pour l'éducation et l'instruction dont j'ai particulièrement bénéficié.
- ❖ Ma bien aimée mère Agbalè CHALLA pour vos encouragements quotidiens ;
- ❖ Ma chère épouse Marie Agbalè MEDETONHOU pour vos soutiens sans cesse renouvelés, toute ma reconnaissance pour les sacrifices consentis ;
- ❖ Mes enfants Génia, Alida, Merveille et Kévin Jean –Baptiste.
Trouvez ici le fruit des privations que vous avez endurées. Surpassez cette œuvre.

ADJOGNON Rémy

A

- ❖ Dieu tout puissant
- ❖ Mon père Nicolas MONNON ADJOGNON
- ❖ Ma très chère mère Josephine DAWEKPE
- ❖ Toute ma petite famille pour sa compréhension et son indulgence face à mon indisponibilité tout au long de la formation ; recevez ici le fruit de vos privations diverses.
- ❖ Tous mes frères et sœurs
- ❖ Tous mes cousins, cousines, neveux et nièces.

REMERCIEMENT

Notre formation au Département de Psychologie et Sciences de l'Education (DPSE) à l'Université d'Abomey-Calavi ne s'est pas déroulée sans le soutien moral, technique et financier de nombre de personnes.

C'est à ce titre que nous adressons nos chaleureux remerciements :

- ❖ Au Professeur Abdel Rahamane BABA-MOUSSA, pour toute sa haute attention à faire de ce travail une œuvre digne ;
- ❖ A tous les enseignants de la FLASH/UAC, pour nous avoir dispensé les cours avec disponibilité et engagement ;
- ❖ A Alain GNANCADJA, pour son soutien ;
- ❖ Et tous ceux qui de près ou de loin ont participé à la réalisation de ce travail.

SIGLES ET ABREVIATIONS

APP : Apprentissage Par Problème

CeRPA : Centre Régional de la Promotion Agricole

CHD : Centre Hospitalier Départemental

CPS : Centre de Promotion Sociale

CS : Circonscription Scolaire

CSArr : Centre de Santé d'Arrondissement

CSCo : Centre de Santé Communale

DDESFTPRIJ : Direction Départementale de l'Enseignement Secondaire de la Formation Technique, Professionnelle, de la Reconversion et l'Insertion des Jeunes

DDPN : Direction Départementale de la Police Nationale

DDS : Direction Départementale de la Santé

EFF : Effectif

EM : Ecole maternelle

EP : Ecole Primaire

FAD : Formation à distance

FLASH : Faculté des Lettres Arts et Sciences Humaines

FOAD : Formation ouverte à distance

MEMP : Ministère des Enseignements Maternel et Primaire

OPT : Office de Poste et Télécommunication

PDC : Plan de Développement Communal

SBEE : Société Béninoise d'Énergie Électrique

SDH : Service Départemental de l'Hydraulique

SONEB : Société Nationale de l'Eau du Bénin

UP : Université de Parakou

LISTE DES TABLEAUX

N°	Titres	Pages
01	Répartition des équipements publics dans la commune de Parakou	24
02	Echantillon de l'étude	25
03	Disponibilité et régularité de l'étudiant	30
04	Collaboration avec les étudiants en présentiel	30
05	Critère du choix de correspondant	31
06	Degré de fréquentation	32
07	Encadrement	32
08	Méthode de travail	33
09	Raison de non-participation aux débats	33
10	Impact de l'encadrement	34
11	Autres facteurs de succès	34
12	Objectif de la formation	35
13	Motivation de l'employeur	35

RÉSUMÉ

La formation en non présentiel au Bénin connaît un essor de nos jours et bon nombre de fonctionnaires ou salariés du privé y suivent. Les raisons qui motivent ces étudiants professionnels sont énormes. Notons parmi tant d'autres la multiplication des universités et centres universitaires, la recherche d'une promotion ou changement de corps. Mais pour y parvenir plusieurs stratégies sont mises en place; nous avons : l'apprentissage par les pairs, le tutorat, l'encadrement par les pairs...

Notre étude ayant porté sur les étudiants en non présentiel à la FLASH de l'université de Parakou précisément au département de la sociologie et anthropologie.

L'étude a porté sur une cohorte de 32 étudiants en non présentiel inscrits à la faculté de la sociologie et anthropologie de l'université de Parakou en 2015. Il s'agit d'une étude de cohorte, transversale, rétrospective, descriptive et analytique.

Sur 32 étudiants enquêtés 30 ont répondu à nos questionnaires soit 93,75% de la population étudiée. Sur 30 étudiants en non présentiel, personne parmi eux n'est régulier au cours soit 00% mais tous ont une disponibilité périodique soit les week-ends, soit les fins du mois. Quant au choix du correspondant 12 soit 40% choisissent leur correspondant en fonction de la rigueur au travail et 12 soit 40% pour la confiance placée en ce dernier et le reste pour d'autres raisons.

Par rapport à l'encadrement et aux méthodes de travail entre les pairs, 18 soit 60% lisent les cours et discutent avec leur correspondant alors que 12 soit 40% reçoivent seulement les cours et les lisent. Mais ceux qui disposent de tuteurs arrivent plus à s'en sortir par profit de cette méthode de travail. Les facteurs liés à cette réussite sont : la motivation, le ferme engagement, l'effet du tutorat avec une satisfaction.

SUMMARY

Non-face training in Benin is booming these days and many public servants or private employees follow it. The reasons for these professional students are enormous. Note among others the multiplication of universities and university centers, looking for a promotion or change of body. But to achieve several strategies are in place; we have: the peer learning, tutoring, peer mentoring our study examining students in non-face to FLASH from the University of Parakou precisely the Department of Sociology and Anthropology.

The study involved a cohort of 32 students in non-face registered in the Faculty of Sociology and Anthropology at the University of Parakou in 2015. This is a cohort study, transversal, retrospective, descriptive and analytical.

Of 32 students surveyed 30 answered our questionnaires or 93.75% of the study population. 30 students in non-face, none of them are regular in either 00% but all have a periodical availability or weekends, or for the month. As for the choice of the corresponding 12 or 40% chose their corresponding according to the rigor at work and 12 or 40% for the confidence placed in him and the rest for other reasons.

Compared to coaching and working methods between peers, 18 or 60% read the course and discuss with their corresponding 12 while 40% receive only the courses and read. But those who have guardians longer able to cope with advantage of this method of working. Factors related to this success are: motivation, strong commitment, the effect of tutoring with satisfaction.

SOMMAIRE

Introduction

1ère partie : Cadre théorique et approche méthodologique

Chapitre I : Cadre théorique

Section 1 : Problématique

Section 2 : Clarification conceptuelle et revue de littérature

Chapitre II : Méthodologie de recherche (champ et population cible de l'étude, échantillonnage et échantillon, méthode d'investigation et outils de collecte des données)

2^{ème} partie : Traitement des données et approche de solution

Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats de terrain

Chapitre IV : Discussion et perspectives

Conclusion

INTRODUCTION

Face à face ou à distance ? La question se pose et souvent les apprenants diront : « Il me semble que seul, je n'arrive à rien », « Si je n'ai pas à me rendre à mon cours, je ne serai pas motivé », « Je dois échanger avec des gens »... Tous ces commentaires et bien d'autres sont souvent évoqués pour favoriser l'apprentissage en face à face.

En ce qui à trait aux apprenants en formation à distance, souvent ils en sont arrivés là par défaut de temps, de transport, d'accès à l'université. En plus, il semble que la persistance aux études soit une problématique plus importante en formation à distance. De nos jours, la question de formation à distance au Bénin occupe une place importante tant dans l'administration publique que privée.

En effet, au Bénin depuis quelques années on note l'extension des centres universitaires dans les grandes villes du pays. C'est un premier facteur d'accès à la formation en non présentiel pour certains fonctionnaires ambitieux. L'autre chose est l'avancement ou la promotion dans leur secteur d'activité.

Cette formation connaîtra de succès grâce à des conditions de travail, de collaboration et d'encadrement à mettre en pratique. D'où la mise en œuvre de l'apprentissage par les pairs et l'effet du tutorat car il leur faudra nécessairement un tuteur.

Face à cet état de chose, il convient d'amener les apprenants en non présentiel à se rendre compte de l'impact de cette formation et la collaboration entre les apprenants.

C'est pour contribuer à cette réflexion que nous avons choisi dans le cadre de notre mémoire de fin de formation en Psychologie et Sciences de l'Education de travailler sur le thème : « *Motivation et formation des étudiants en non présentiel au Bénin : Quel est l'impact de l'encadrement et de la collaboration des apprenants ?* »

La cible de notre recherche concerne les étudiants en non présentiel à l'Université de Parakou (UP) dans le département de sociologie de la Faculté de Lettres Arts et Sciences Humaines (FLASH).

La présente étude offre plusieurs intérêts : l'un théorique et l'autre pratique.

Sur le plan théorique, elle permet d'étudier et de mieux comprendre les problèmes des étudiants en non présentiel par rapport à l'encadrement et la collaboration avec les étudiants en présentiel.

Sur le plan pratique, cette étude offrira l'occasion d'écouter les étudiants en non présentiel sur leur préoccupation car, le moyen le plus efficace de découvrir les difficultés d'un environnement est d'interroger ses acteurs.

Le choix porté sur l'université de Parakou est non seulement notre présence sur les lieux, mais aussi à cause de l'intégration du département de la Flash depuis 2011 et pour la plupart des étudiants en non présentiel, ils s'inscrivent plus à la Flash et en Sociologie. De plus la ville est cosmopolite et est une ville à statut particulier reflétant les indicateurs réels des villes du Nord-Bénin.

Nous nous sommes proposé d'adopter une approche exploratoire dans le but d'approfondir l'analyse de la question.

Le présent document compte deux parties : la première partie est le cadre théorique et approche méthodologique avec deux chapitres à savoir : cadre théorique puis méthodologie de recherche. La deuxième partie est subdivisée en deux chapitres dont présentation des résultats en premier lieu puis approches de solution en second lieu.

PREMIERE PARTIE :
CADRE THEORIQUE
ET APPROCHE
METHODOLOGIQUE

CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE

Section 1 : Problématique

Au Département de psychologie et des Sciences de l'Education, le nombre d'étudiants présents au cours est nettement inférieur au nombre des inscrits. Alors, nous pouvons dire que la formation des étudiants en non présentiel est implicitement offerte et autorisée dans nos Universités. Chaque étudiant peut suivre ses cours à son rythme, tout en jouissant du soutien d'un ami-tuteur qu'il peut contacter par téléphone ou par la messagerie électronique pour avoir des informations et des cours.

Or, la question de la réussite à l'Université est un objet de préoccupation importante dans le secteur de l'éducation. On constate à l'Université de Parakou bien que ne disposant pas d'une autorisation de formation à distance (FAD) les étudiants en non présentiel y adoptent cette politique. Ainsi, on distingue deux types d'étudiants dans la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines (surtout dans les départements de sociologie et d'anglais par exemple) dont les étudiants réguliers et ceux non réguliers appelés communément les étudiants professionnels. Comparativement aux étudiants réguliers qui suivent les cours en présentiel, il existe un nombre important d'étudiants inscrits qui viennent rarement au cours qu'on retrouve lors des périodes d'évaluation. Ces derniers se comportent comme des étudiants en situation de formation à distance. C'est ce qui justifie l'invention des dispositifs d'encadrement et de collaboration entre les pairs d'une situation pédagogique. Ces dispositifs interviennent dans le but de soutenir l'effort et la volonté des étudiants en non présentiel.

Dans le cadre de notre réflexion, nous allons mettre l'accent sur l'encadrement et la collaboration entre les étudiants (contacts entre pairs et activités d'apprentissage collaboratif) pour favoriser l'apprentissage et la maîtrise des cours dans les sens de soutenir leur motivation et leur persévérance.

Objectif général

Etablir le lien entre l'apprentissage et l'encadrement pédagogique par les pairs.

Objectifs spécifiques

De façon spécifique, notre étude nous permettra de :

- Elucider les mécanismes et processus de l'encadrement pédagogique par les pairs.
- Expliquer les manières dont les étudiants en non présentiel prennent et gardent contact avec ceux en présentiel.
- Identifier les stratégies pédagogiques d'encadrement par les pairs.

Hypothèse générale

- L'apprentissage des étudiants en non présentiel dépend de l'encadrement pédagogique par les pairs.

Hypothèses spécifiques

Hypothèse spécifique 1 : Les méthodes d'encadrement pédagogique par les pairs ont un impact positif sur le rendement des étudiants en non présentiel.

Hypothèse spécifique 2: La collaboration entre les étudiants en non présentiel et ceux en présentiel facilite l'apprentissage.

Hypothèse spécifique 3: Les stratégies pédagogiques d'encadrement par les pairs assurent une bonne collaboration entre les étudiants.

Section 2 : Clarification conceptuelle et revue de littérature

1- Clarification conceptuelle

▪ Approche par les pairs

L'essor de l'intervention par les pairs s'est aussi accompagné d'un brouillage et de confusions quant à la nature, aux buts, aux fondements et aux philosophies d'intervention utilisant cette approche. Considérée comme une méthode d'action efficace, son développement ne s'est pas accompagné d'un travail de théorisation. La littérature constate aujourd'hui ce manque de clarification conceptuelle et théorique (McDonald *et al*, 2003; Shiner, 1999, Turner, 1999).

Pourtant, ce travail de clarification est nécessaire pour assurer l'utilisation appropriée de cette approche, pour promouvoir ces interventions dans des contextes où elles seraient adaptées et pertinentes. L'approche par les pairs n'est pas une panacée en matière de stratégie et d'éducation, elle suppose des structures d'intervention, une philosophie particulière, des objectifs spécifiques et des milieux et des populations cibles définies.

L'approche par les pairs s'inscrit dans une dynamique d'intervention où le fondement est mis sur la ressemblance entre l'individu portant le rôle d'intervention et celui portant le rôle de bénéficiaire. Ce cadre structurant impose alors la construction d'une dynamique relationnelle qui s'éloigne de l'intervention sociale professionnelle habituelle. Elle permet en outre de repenser la finalité de la relation d'intervention qui s'ancre davantage dans un rapport d'échange, permettant *in fine*, de retisser une communauté.

Le pair : un semblable « Le pair : personne placée sur un pied d'égalité avec une autre » (dans le Dictionnaire Universel, sub verbo pair paris Hachette.2008, p ; 912,1ère colonne) L'idée de pair n'est pas nouvelle, puisque tout le monde est entouré de pairs dans la mesure où le pair est le semblable. Ce caractère semblable s'exprime à travers des fonctions, des statuts, des rôles, des positions et des valeurs similaires. Ainsi, la notion de pair s'enchâsse directement dans les notions d'identité et de lien social. En fait, par

son identité, l'individu se construit une singularité qui lui est propre mais qui emprunte aux différents cadres sociaux auxquels il se raccroche. Or, cette inscription permet à l'individu de se lier et de se relier à d'autres individus qui, pour partir, lui ressemblent. Pourtant, elle ne constitue pas en soi la totalité de l'identité. La pluralité des positions sociales, rôles, statuts, fonctions, inscrit l'individu dans d'autres cadres sociaux, qui définissent à leur tour ses relations avec des semblables, des pairs. Mais, la ressemblance dans la fonction, le statut, le rôle ou la position sociale ne suffit pas à enchâsser la notion de pair. Encore faut-il associer à cette ressemblance, une relation suffisamment forte pour que l'Autre soit reconnu comme un pair.

Dès lors, la notion de pair n'est pas strictement une notion statique, mais bien une notion dynamique où l'interaction entre Soi et l'Autre va définir cette ressemblance par la relation entretenue. Par conséquent, la notion de pair s'inscrit nécessairement dans l'idée d'une communauté, c'est-à-dire d'un groupe de personnes qui vivent ensemble, partagent les mêmes idées ou poursuivent un objectif commun.

Nous avons pu déjà constater que la notion de pair impliquait une ressemblance entre deux individus ou un groupe d'individus. Dans cette perspective, l'approche par les pairs va s'appuyer sur cette logique de ressemblance et donc de proximité pour bâtir le cadre de sa stratégie et de son opération. Cette similarité va se définir alors autour d'une proximité de valeurs, de comportements, de statuts, de positions, de rôles, en fonction des différentes formes que peut prendre l'approche par les pairs. Pourtant, l'approche par les pairs s'appuie sur cette dynamique de relation en donnant un nouveau rôle au pair au sein de sa communauté, dans le cadre d'une intervention. Il ne s'agit pas ici de nier que les relations entre pairs en dehors d'un cadre d'intervention ne peuvent jouer ce rôle. Ainsi, par exemple, l'idée même de la communauté en organisant des relations d'entraide, de solidarité, d'échange ou de partage peut soutenir des relations apparentées à des relations d'intervention mais montrer que l'approche par les pairs dans un cadre explicite d'intervention vient

(re)mobiliser cette dynamique. En ce sens, un groupe d'amis, de pairs peut jouer ce rôle mais il n'a pas été constitué dans ce but. L'approche par les pairs quant à elle vient formaliser cette dynamique relationnelle en octroyant des rôles précis d'intervention aux pairs.

En ce qui a trait à la définition de la ressemblance, il s'agit de s'interroger sur la manière dont on va définir les caractéristiques attendues des pairs pour qu'ils puissent jouer un rôle dans la communauté qui leur ressemble. Le pair est en effet le semblable qui va pouvoir être reconnu comme tel pour jouer pleinement le rôle octroyé dans le cadre de l'intervention. Pour développer une approche par les pairs, il convient donc de définir la communauté avec laquelle on souhaite intervenir de cette façon et quelles sont les caractéristiques essentielles que doivent avoir les personnes qui vont être définies comme pair. Le pair doit être en effet reconnu comme un semblable dans sa communauté d'appartenance pour pouvoir agir, mais il doit aussi être reconnu dans sa capacité d'action dans le cadre d'intervention pour lequel il est défini comme pair. Par conséquent, la question des personnes à recruter et le recrutement constituent des étapes essentielles au développement d'une intervention utilisant l'approche par les pairs. En effet, le pair pour pouvoir jouer son rôle aura besoin de cette reconnaissance comme semblable et comme appartenant à la même communauté.

Le tutorat entre pair

« Le tutorat : fonction de tuteur » (dans Dictionnaire Universel sub verbo, paris, Hachette .2008, p .1280, 3^e colonne.) Le tutorat autorise une meilleure prise en compte des relations et des activités entre apprenants et permet une plus grande participation des étudiants à leurs propres apprentissages. Situé à l'articulation de l'acte d'enseigner et de celui d'apprendre, il sollicite conjointement les processus de transmission, d'appropriation et de réinvestissement des connaissances. Il s'appuie sur une conception du développement comme processus d'assistance et de co-élaboration entre les individus, où la capacité à apprendre est corrélative de celle d'expliquer,

d'enseigner. On le trouve mis en œuvre dans des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire (Goodlad & Hirst, 1989) ainsi que dans des activités pédagogiques visant à individualiser l'enseignement (Allen, 1976), et ses effets bénéfiques peuvent aussi bien concerner les tutorés (ceux qui sont aidés) que les tuteurs.

Le deuxième aspect concerne le suivi des tuteurs pour les aspects relationnels et techniques de l'aide. Le moment clé de cet encadrement est constitué par les fins de séance de tutorat, où adultes et tuteurs se retrouvent pour parler de ce qui s'est passé, des problèmes rencontrés en matière de lecture et d'apprentissage, de l'attitude des tutorés, des relations établies entre le tuteur et son « élève ». Ces liens privilégiés sécurisent les tuteurs, renforcent leur motivation et rendent plus efficace leur rôle de médiateur d'apprentissage. Ce moment de fin de séance constitue l'un des temps forts d'une stratégie qui vise à mettre en place « une situation qui permette à l'enfant de réussir là où il a toujours échoué ; une situation qui lui permette de mettre en échec l'idée que l'adulte a de lui » (*ibid.*, p. 16).

▪ Les formes possibles du tutorat

Sous sa forme la plus fréquente, le tutorat par les pairs engage au sein d'un dispositif pédagogique, un binôme d'étudiants : l'un d'entre eux, plus âgé est « tuteur » jouant le rôle de superviseur du tutoré. Cette situation canonique connaît de multiples variantes.

- les objectifs d'apprentissage peuvent porter sur l'acquisition de savoirs et de compétences, mais aussi avoir pour but l'instauration d'une médiation évitant les abandons d'étude, de développer l'autonomie ou l'estime de soi, d'instaurer de meilleures relations entre étudiants... ;
- le tuteur peut accompagner un groupe plutôt qu'un étudiant seul, notamment dans le cadre de l'apprentissage par problèmes (APP) ;

- le tuteur et tutoré peuvent intervertir leurs rôles peuvent au cours du processus;
- le dispositif pédagogique mis en place peut être plus ou moins sophistiqué, notamment en ce qui concerne la formation préalable des tuteurs et leur supervision.

▪ **L'apprentissage**

« Apprentissage : acquisition d'une formation professionnelle » (dans Dictionnaire Universel s. v. apprentissage, paris, Hachette, 2008, p, 72, 3è colonne). L'apprentissage a un sens particulier en français. L'apprentissage dérive du terme apprenti qui est celui ou le fait d'apprendre un métier manuel ou technique. En ce sens, l'apprentissage s'opposerait donc à l'étude. Ainsi, l'apprentissage se réfère au métier manuel ou technique alors que les études se réfèrent à une profession intellectuelle. Le verbe « professer » signifie d'ailleurs « enseigner à un haut niveau intellectuel ». L'apprentissage s'acquiert davantage par la formation et sert à acquérir des savoir-faire pratiques adaptés immédiatement au monde du travail. Il y a une dimension sociale dans l'apprentissage puisqu'il vise le développement des compétences professionnelles.

Alors que l'étude sert à la compréhension des phénomènes qui seront utilisés par la suite pour l'acquisition de connaissances nouvelles désintéressées du monde du travail. C'est dans l'action qu'on acquiert les savoirs. Si tout ce qui est appris est acquis : le savoir- faire peut être mis en pratique.

D'un point de vue psychologique, Dominique Fablet définit l'apprentissage comme : le « Processus d'effets plus ou moins durables par lequel des comportements nouveaux sont acquis ou des comportements déjà présents sont modifiés avec le milieu ou l'environnement »¹. Il y a différentes formes de l'apprentissage, différentes façons d'apprendre : par imitation et

¹Professeur en sciences de l'éducation : *Eduquer, Enseigner, Former*, Séminaire de cours l'éducation tout au long de la vie, Université Paris Ouest Nanterre La Défense (université Paris 10), Février-Mai 2007.

répétition ; par tâtonnement (par association) ; par méthode (Descartes), procédure de découpage des actes en actes simples.

Si l'apprentissage permet à l'homme de comprendre, de s'adapter voire de maîtriser des situations nouvelles, encore faut-il pouvoir distinguer les formes dans lesquelles se sont réalisées les acquisitions. En effet, un grand nombre de nos apprentissages sociaux, professionnels et personnels se sont réalisés en dehors de tout contexte *formel* d'apprentissage. C'est pourquoi, Patrick Werquin distingue trois formes d'apprentissage dont les apprentissages formel, non formel et informel². En effet :

- l'apprentissage est dit formel lorsqu'il se réalise devant un professeur ou un formateur qui enseigne dans une salle de cours aux étudiants ou aux apprenants (adultes). Le cours ou la formation suivie est structurée par un programme ou un plan d'apprentissage progressif et répond à un objectif pédagogique. L'apprentissage formel se déroule dans une structure d'enseignement ou de formation (école, centre de formation) et donne lieu à une évaluation.
- L'apprentissage est qualifié de non formel lorsqu'il se déroule en dehors de toute structure d'enseignement. D'ailleurs des apprentissages transversaux (non lié directement) à la discipline peuvent être acquis (ex : travailler en groupe, argumenter son point de vue). Il y a au moins un tuteur qui fait office de professeur ou de formateur. L'approche par les pairs est souvent utilisée dans ce cas d'apprentissage. Il peut donner lieu à une évaluation.
- L'apprentissage est dit informel lorsqu'il est réalisé de manière intentionnelle ou non intentionnelle. C'est-à-dire même s'il n'y a pas forcément la volonté d'enseigner ou d'apprendre quelque chose, un apprentissage a lieu. L'apprentissage informel se déroule dans tous les contextes possibles (familial, scolaire, professionnel, personnel, loisirs,

²Patrick Werquin (2010), *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel. Résultats, Politiques et Pratiques*, OCDE.

etc.). Il est considéré comme inhérent à la vie humaine et peut être conscient ou inconscient.

▪ **L'apprentissage coopérant**

Face aux difficultés universitaires des étudiants, des réponses sont également cherchées du côté de dispositifs d'enseignement-apprentissage sollicitant les activités et les interactions entre étudiants, la possibilité d'enseigner autrement. Du coup, le rôle de l'enseignant n'est plus seulement d'exposer des connaissances afin de les transmettre aux étudiants : il devient alors celui qui aide les étudiants à construire des connaissances au sein d'échanges didactiques enseignant-étudiants et étudiants-étudiants. Il fonctionne en tant que personne-ressource, accompagnateur, régulateur, tuteur, expert ayant à valider la démarche, les résultats du travail des étudiants. Du coup les *étudiants* sont amenés à avoir un rôle plus actif dans la construction de leurs connaissances. Ce changement de perspective est également perceptible dans quelques travaux de recherche en psychologie et sciences de l'éducation, travaux qui s'intéressent aux conditions de mise en œuvre de dispositifs d'apprentissage coopérant, aux effets des interactions sur les fonctionnements cognitifs, à l'analyse des échanges langagiers, à l'étude de dialogues didactiques. L'apprentissage coopérant paraît notamment avoir pour effet formateur d'extérioriser l'activité mentale, de générer des modes de pensée à la fois partageables et négociables au sein du groupe. En rendant l'activité cognitive davantage publique, négociable et solidaire, ce travail d'externalisation favorise également l'activité métacognitive en aidant les étudiants à construire des outils pour apprendre. Complémentaire à la forme habituelle d'enseignement, ce type d'apprentissage engage une conception du développement comme processus d'assistance et de co-élaboration. Situé à l'articulation de l'acte d'enseigner et de celui d'apprendre, il sollicite conjointement les processus de transmission, d'appropriation et de réinvestissement des connaissances. C'est en référence à la conception

vygotskienne du développement, à la culture de l'apprentissage mutuel chère à Bruner et aux travaux actuels du socioconstructivisme que cette forme d'apprentissage coopérant trouve ses références théoriques les plus solides.

Cet apprentissage coopérant (ou coopératif) marque la construction de l'apprentissage par les apprenants eux-mêmes. Il va de pair avec une pédagogie à base de communication interactive entre les élèves dont l'enseignant reste le maître d'œuvre. Cette interactivité au sens où l'entend Pléty (1996, p. 153) passe par « la prise en compte de ce que les élèves peuvent s'apporter les uns aux autres, du fait de leurs capacités en intelligence, action et organisation ». C'est à partir de pratiques de tutorat entre élèves, et de travail en petits groupes en situation d'enseignement, que Pléty a fait le détour par la recherche pour déterminer si de telles pratiques pouvaient être érigées en méthode d'enseignement. Le questionnement initial, sous sa forme la plus générale, était de savoir si un élève pouvait enseigner à un autre et s'il pouvait apprendre d'un autre.

▪ **Motivation**

Le dictionnaire universel définit la motivation comme un ensemble de facteurs conscients ou inconscients qui déterminent un acte, une conduite. (s.v motivation, paris Hachette, 2008, p.834 1^{ère} colonne).

Encadrement « Encadrement : action d'entourer d'un cadre, son résultat » (dans Dictionnaire Universel s.v.encadrement, paris, Hachette, 2008, p, 429,2^e colonne). En formation à distance, la thématique d'encadrement prend différentes formes, différents visages. Pour Deschênes et Lebel (1994) l'encadrement doit être recadré dans une perspective de soutien à l'apprenant. Ils proposent la définition suivante du support à l'apprentissage : «Le support à l'apprentissage regroupe tous les types d'interventions qui sont faites auprès d'un étudiant pour l'accompagner dans la démarche d'apprentissage, afin de lui

permettre d'atteindre les objectifs de son activité de formation et de développer son autonomie ³».

Pour Power et al (1994), il n'y a qu'une seule façon d'encadrer des étudiants universitaires à distance, soit en adoptant tout simplement une formule qui répond aux besoins des étudiants en tenant compte des ressources disponibles et de différentes variables comme la géographie, la culture.

Fontaine (2002) écrit : «Un encadrement de qualité vise cependant l'autonomie de l'étudiant plutôt qu'une réponse ponctuelle et récurrente aux besoins exprimés. L'autonomie s'avère une valeur de base en formation à distance, car l'étudiant doit prendre en charge son propre apprentissage. « Parfois un établissement met la priorité sur les matériaux d'enseignement, s'inspirant de l'idée que mieux un cours est préparé, plus l'étudiant est autonome dans son apprentissage et moins il aura besoin de l'aide d'un tuteur ».

La logique « traditionnelle » de l'accompagnement tend à positionner le créateur comme demandeur d'une prestation ou d'une aide pour faciliter son démarrage, certaines formes d'accompagnement peuvent résulter d'une démarche co-construite entre les deux protagonistes. Cette communication, fondée sur une étude de cas, étudie ainsi une forme originale d'accompagnement des jeunes entreprises : l'accompagnement par un pair. En effet, le cas étudié dans cette recherche témoigne, non seulement d'un processus relativement inversé à la logique classique de l'accompagnement, mais aussi d'une relation d'échange, où les deux parties, accompagnant et accompagné, retirent de leur collaboration des avantages réciproques.

D'un point de vue pratique, l'intérêt majeur de cette recherche tient à la mise en exergue des avantages conjoints que peuvent tirer les deux parties. Le seul plan économique, devait apparaître, *a priori*, comme étant la cause unique et évidente de liaisons de parrainage ; mais, nous le verrons, cette piste est loin d'apparaître suffisante. La dimension personnelle devient très rapidement la clef

³ DESCHÊNES, A.J. BILODEAU, H. BOURDAGES, L. DIONNE, M.

de voûte de cette recherche. D'un point de vue théorique, elle met en lumière le passage d'une relation de confiance contrainte à une relation de confiance partagée.

En effet, la confiance contrainte peut, caractériser la relation d'accompagnement « classique », la confiance émergeant au fur et à mesure de l'avancée et du succès du processus d'accompagnement. Dans cette optique et grâce à une démarche inductive, cette recherche souligne le fait que la relation d'accompagnement peut être ancrée, dès le démarrage du processus, dans un état de confiance partagée, dès lors que l'accompagné et l'accompagnant instaurent une relation de don-contre don.

Voiles d'oc: un cas d'accompagnement entre pairs⁴

La logique « traditionnelle » accompagnant – accompagné laisse place à une relation très interactive, nourrie et régénérée continuellement par une affectivité réciproque. Ainsi, l'analyse approfondie de ce cas nous conduit à revenir, tout d'abord, sur la spécificité de la relation accompagnateur-accompagné lorsque l'accompagnement se réalise au sein d'un même métier, pour ensuite souligner l'effet de réciprocité, voire de don-contre don qui peut émaner de cette situation.

⁴Jaouen. A, Loup S. et Sammute S., 2005, L'accompagnement par les pairs : du transfert de connaissances à l'apprentissage conjoint, VI e congrès de l'académie de l'entrepreneuriat, Sénat- Luxembourg-Paris.

2- Revue de littérature

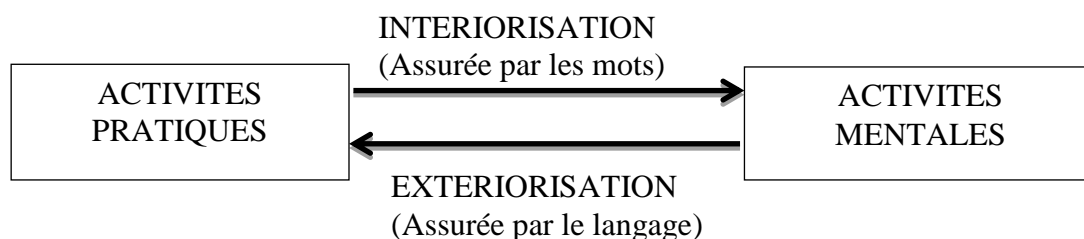
2-1- La formation à distance et l'apprentissage collaboratif

Aujourd'hui, les théories de l'apprentissage mettent l'accent sur deux dimensions : la participation active à des projets motivants et le travail en collaboration. Celles-ci constituent les deux éléments les plus importants des constructivismes : un fondement psychologique basé sur les écrits de Jean Piaget et une dimension psychosociale basée sur ceux de Lev S. Vygotsky. Les dispositifs de formation à distance répondent aux attentes des nouvelles théories d'apprentissage mettant l'accent sur le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme.

Prenons comme exemple Vygotsky (1896-1934), théoricien de l'apprentissage par groupe, qui a formulé cette fameuse théorie : les cognitions émergent dans et par l'interaction sociale. Pour lui :

Le développement cognitif des individus est fortement lié (corrélé) aux interactions sociales (héritage et appropriation).

Le langage joue un rôle important dans l'apprentissage. Pour lui l'intériorisation des activités pratiques en activités mentales plus complexes est assurée par les mots, surtout écrits (associés ou dissociés), origine de la formation des concepts. Le langage est le médiateur par excellence du passage de l'intériorisation à l'extériorisation. Il estime que les instruments de développement psychologique que sont les mots, les théories de recherche, les procédés mnémoniques etc., ne sont accessibles à l'apprenant que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les autres. L'extériorisation permet de rendre une activité cognitive explicite, publique, négociable et « solidaire ». Elle sauve l'activité cognitive de l'implicite. Processus d'intériorisation : « ce que l'étudiant peut faire aujourd'hui avec autrui, il peut le faire demain tout seul »



Les apprentissages universitaires sont constitutifs du développement de l'étudiant.

On distingue deux niveaux de développement :

- Niveau de développement actuel de l'étudiant (ce qu'il a = capacité, autonomie...)
- Niveau potentiel de développement (Zone proximale de développement) : ce qu'il peut atteindre par son interaction avec l'environnement social.

Au plan collectif, un apprenant met en commun sa zone proximale de développement avec la zone actuelle de développement de l'autre. La zone proximale de développement représente ce que l'apprenant n'est capable de faire qu'en étant guidé par une personne plus compétente tout en ayant les connaissances sur lesquelles il doit s'appuyer.

Cette façon de concevoir l'apprentissage suppose qu'il est préférable de susciter le travail en équipe de façon coopérative. D'où l'intérêt d'organiser des environnements d'apprentissage collectif.

Ceci permet à l'apprenant d'ajuster ses conceptions et de structurer de nouvelles connaissances. C'est à travers l'interaction sociale, lieu propice à une restructuration du fonctionnement intellectuel, que l'apprenant peut construire de nouveaux outils cognitifs.(socio-construction des connaissances). Vygotsky dépasse ainsi la théorie de construction des savoirs de Piaget en parlant d'auto structuration assistée. Il appuie la théorie du développement dans la zone de proximité en lui associant la notion d'échafaudage (scalfolding). Cette conception réfère à des stratégies techniques et des procédures utilisées par la personne qui échafaude un apprentissage pour un apprenant ou un groupe d'apprenants. L'échafaudage est plus qu'une succession d'étapes conduisant à une connaissance ou à une habileté à acquérir.

2-2- D'un transfert de connaissances unilatéral

La relation d'accompagnement « traditionnel » repose généralement sur la transmission de connaissances et/ou de savoir-faire d'une personne ayant une maîtrise de compétences dans un domaine particulier vers une autre en situation

de manque dans le domaine en question. La relation est quasi-systématiquement purement formelle, bornée dans le temps, et toujours à l'initiative du créateur appelé accompagné, la personne lui transmettant ses connaissances étant nommée accompagnant¹ (Sammut, 2003a).

La relation d'accompagnement combine technicité, empathie et disponibilité, l'ordre donné ici n'ayant que peu d'importance. L'enjeu principal consiste en l'accroissement des bases de connaissance de l'apprenant, le développement de ses capacités à faire évoluer son système de représentation, et à s'ouvrir de nouvelles complexités (Sammut, 2003b). Ces dimensions se retrouvent dans le cas présent ; en revanche, l'un des autres objectifs de la relation d'accompagnement, « rendre l'individu autonome », n'est pas totalement vérifiable. En effet, loin de rentrer dans un processus d'autonomisation, l'accompagnement perdure dans le temps et se transforme en une relation d'un autre type plus proche d'un don et d'un contre-don (Mauss, 1995) que d'un accompagnement *stricto sensu*. Cette particularité peut-être expliquée, entre autres, par le fait que nous sommes en présence de deux individus exerçant le même métier. En effet, le cas *Voiles d'Oc* met en scène non pas un professionnel de l'accompagnement et un créateur mais deux acteurs d'un même secteur d'activité. Dès lors, les connaissances transmises sont davantage tacites qu'explicites. François Ravier communique à Virginie Douce un vécu, un savoir-faire aux plans technique, relationnel, sectoriel. L'échange est direct, réalisé *in situ* et permet parfois la mise en relation immédiate entre le néo-créateur et de nouveaux partenaires qu'ils soient amont et/ou aval.

Cette notion de partage d'un métier est importante. Si nous portons un regard historique sur le phénomène de l'accompagnement, nous constatons que depuis le Moyen-âge l'accompagnement entre pairs existe dans le secteur des métiers. Cornaert (1966) précise que le métier est le lieu de réalisation de « la justice entre frères ». Il conclut à l'existence « de sociétés ou fraternités » qui ont pour avantage d'empêcher l'individu de rester isolé.

L'exercice d'un métier identique acquis lors d'un parcours initiatique commun à tous permet de partager la même éthique, les mêmes règles de fonctionnement. Les individus ont alors « le pouvoir de se faire entendre par l'exercice même de leur expertise professionnelle ». Ainsi le métier recouvre un système culturel particulier articulé autour de la valeur centrale du travail.

Le partage d'un même système culturel facilite le développement de la confiance et une meilleure compréhension entre pairs, les proximités sociales et cognitives permettant de limiter les comportements opportunistes.

Sainsaulieu (1993) constate que s'il y a une identité collective centrée sur la qualification et le métier, elle ne concerne pas directement les individus qui ne bénéficient pas des mêmes sources de pouvoir d'expert. En effet, l'identité collective va s'établir lors de la transmission des savoir-faire au travers de relations très fortes entre le maître et son apprenti exerçant un même métier. Le maître est choisi parmi les professionnels de même métier. Il doit être détenteur de savoir-faire qu'il entend préserver, valoriser et transmettre. Le rapport entre le maître et l'apprenti, notamment au travers de la parole fut longtemps une des bases de la transmission des savoirs. Le mode de transmission des savoir-faire s'effectue bien souvent de manière informelle, les tours de main font partie de la culture orale et sont transmis sous le sceau du secret et au travers d'une relation proche entre les deux individus. Ainsi, pour les individus, l'identité s'appuie sur les moyens de lutte acquis dans la position sociale et professionnelle : la compétence et la maîtrise d'un métier (Sainsaulieu, 1993). Or, l'apprentissage du métier est fondamentalement une affaire d'expérience, de temps, mais aussi de capacités, si bien que la découverte de soi par la reconnaissance que l'on obtient de l'autre n'est pas exempte des forts sentiments d'infériorité ou de supériorité. Les processus de l'apprentissage ne sont pas neutres. La transmission des coups de main et des informations pertinentes peut durer très longtemps. Dans le cas des compagnons la formation pouvait durer jusqu'à dix ans. René Kaes constate que le travail est source d'activités culturelles dans le cas d'ouvriers fortement qualifiés, disposant de l'éducation et de la formation

professionnelle la plus forte. Pour eux la culture renvoie aux métiers, aux connaissances techniques ainsi qu'aux relations sociales. Ainsi, les individus que l'on prend comme modèles, ceux que l'on choisit comme accompagnateurs, sont ceux qui possèdent une forte qualification et spécialisation, et qui ont la capacité de résoudre des cas difficiles. Cette culture se transmet au sein d'un univers relativement clos : celui du métier qui reste exclusif à petit nombre d'individus à fortes capacités professionnelles.

La relation de professeur à étudiants est en ce sens exemplaire. L'enseignant peut être tour à tour présenté comme un guide, un formateur, un exemple à suivre pour sa technique, son appréhension du métier (Loup, 2003).

2-3- Approche par les pairs : Une relation de don-contre don

Le paragraphe précédent, dans sa globalité, fait état d'une relation, souvent nourrie par la passion et ancrée sur la transmission d'un savoir-faire, d'une culture, d'une sensibilité au métier. Cette dimension se retrouve dans le cas *Voiles d'Oc*, au sein duquel nous décelons, en outre, une autre typicité. L'accompagnant devient parfois lui-même accompagné ; la relation s'inverse donc, Virginie Douce « conseillant » aussi François Ravier. Nous nous déplaçons donc d'une relation « traditionnelle » accompagnant-accompagné vers une relation de don-contre-don, où, alternativement, les deux protagonistes retirent intérêt à leur relation. Ce dernier est, certes, de nature différente chez l'un et l'autre mais le bénéfice au plan de la connaissance n'est plus unilatéral, comme attendu dans une relation « traditionnelle ». En effet, l'assistance au démarrage que fournit François Ravier à Virginie Douce lui procure une sensation d'existence, une reconnaissance qui semblait s'étioler au fil du temps ; il en découle un regain d'intérêt pour son activité propre et une impulsion retrouvée. Cette énergie nouvelle est consacrée à une meilleure analyse de sa zone de chalandise et un approfondissement de sa base de données. Qui plus est, la dimension affective tapisse la relation. Bien plus qu'une relation marchande, les acteurs retirent de l'expérience des éléments peu chiffrables tels que la

motivation, le plaisir du travail en équipe, la confiance, la sécurisation. Dès lors, l'effectivité, définie comme le rapport résultat/satisfaction rencontrée par les protagonistes dans l'échange, semble être le soubassement inébranlable de cette relation. L'humanité, l'assistance mutuelle, la relation paternaliste, le plaisir de la rencontre et de l'échange témoignent de l'aspect affectif, à tel point que la dimension marchande semble parfois être relayée au second plan. Pour autant, si l'effectivité paraît totale et quasi exclusive chez François Ravier dans le triptyque indicateur de performance efficacité-efficience -effectivité, elle semble couplée à de l'efficacité, voire même de l'efficience chez Virginie Douce. En effet, l'accompagnement fait gagner du temps à Virginie dans l'approche métier et la connaissance d'un milieu plutôt machiste et technicien. A la dimension temporelle s'ajoute également la dimension financière puisqu'elle a « acquis » un marché qu'elle aurait eu beaucoup plus de difficulté à maîtriser si son bienfaiteur n'avait point servi de guide. La question est donc de savoir comment cette relation peut perdurer dans le temps alors que l'échange n'est pas équilibré, tout au moins apprécié de l'extérieur. La source de la pérennité de la relation semble trouver ancrage dans la dimension exclusivement tacite et, par là même, très concentrée sur l'individu. Dès lors, c'est l'aspect affectif qui personnalise le transfert et le rendrait caduc si nous changions les protagonistes. En effet, Virginie Douce applique la «méthode Ravier» aux plans technique et relationnel. Elle imite un savoir-faire ayant fait ses preuves mais il n'y a pas de formalisation de la connaissance. De son côté, François Ravier utilise les compétences juridiques de Virginie Douce en les adaptant à son propre contexte. En ce sens, la relation qui unit les deux protagonistes n'a rien d'un processus de servuction « traditionnel » (Eiglier et Langeard, 1987).

L'accompagnement « traditionnel » laisse progressivement place à une intermédiation interactive, amicale, où l'un tire profit d'un savoir-faire reconnu et l'autre développe une forme de résilience (Cyrulnik, 2002). Ce concept de résilience, né de la physique, désigne « l'aptitude d'un corps à résister à un choc. [...] En sciences sociales, il signifie 'la capacité à réussir à vivre et à se

développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative.'[...] La résilience constitue un processus naturel où ce que nous sommes à un moment donné doit obligatoirement se tricoter avec ses milieux écologiques, affectifs et verbaux. Qu'un milieu défaille et tout s'effondrera ? Qu'un seul point d'appui soit offert et la construction reprendra. » Nous considérons qu'il ne s'agit ici que d'une forme de résilience développée par François Ravier. En effet, sa survie physique ne nous semblait en rien menacée ; pour autant, nous avons perçu une forme de détachement inéluctable par rapport à son activité économique jusqu'à ce que Virginie Douce devienne consciemment ou inconsciemment, par sa seule présence et son empathie, ce point d'appui générateur de métamorphose. L'affection que François trouve chez Virginie l'aide à « re-tricoter » l'ouvrage qu'il avait laissé de côté, l'envie et l'impulsion étant revenus. Virginie Douce symbolise donc la « personne signifiante » pour François Ravier. Tel un ressort, elle lui permet de rebondir et de renouer le lien social quelque peu distendu (Cyrułnik, 2004). La situation de vulnérabilité affective devient, paradoxalement, un facteur générateur de confiance dans la sphère professionnelle (Zand, 1972), cette dernière permettant de surmonter le sentiment d'incertitude vécue sur le plan intime (Simmel, 1907, cité par Bornarel, 2004).

Au final, l'un trouve chez l'autre la dimension qui lui permet de combler le manque qui le caractérise. Les sources de ce manque n'étant pas les mêmes (connaissance chez Virginie, affection et dynamisme chez François), les conséquences et les intérêts de la relation sont différents. Mais la stabilité de la relation et sa pérennité semblent être liées à la nécessité, de part et d'autre, de combler ce manque quels qu'en soient la nature et l'impact au plan économique.

CHAPITRE II : CADRE DE L'ETUDE ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE

1- Cadre géographique de l'étude

1-1- Situation générale de la commune de Parakou

1-1-1-Situation géographique de la commune de Parakou

La commune de Parakou a une superficie de 441km² soit 0.39% de la superficie nationale. Elle est située à 432km au nord de Cotonou (capitale économique), et est le chef-lieu des départements du Borgou et de l'Alibori.

La ville de Parakou est limitée au Nord par la commune de N'Dali, au Sud, à l'Est et à l'Ouest par la commune de Tchaourou.

Elle est subdivisée en trois (03) Arrondissements qui sont :

- Premier arrondissement dont le siège est situé à Kpébié,
- Deuxième arrondissement, le siège à Ladjifarani,
- Troisième arrondissement ayant son siège à Tranza.

1-1-2-Situation démographique

La population de Parakou est de 185861habitants selon la projection de la population de 2012. Elle est caractérisée par une tranche d'âge très jeune. Selon cette projection, 53.74% de la population ont moins de quinze (15) ans. La population féminine représente 49.88%.

Au regard de sa situation géographique, socio-économique, démographique et statutaire, Parakou est à ce titre une grande ville et regorge d'importantes infrastructures ou structures publiques en tant que la plus grande ville du Nord- Bénin.

1-1-3-Infrastructures et équipements

Les équipements publics de la commune de Parakou se présentent comme suit:

Tableau 1 : Répartition des équipements publics dans la commune de Parakou

Equipements publics	Nombre
Education	UP, 2CS, 7CEG, 1Lycée, 130 EP, 10EM,
Santé	CHD, CSCom, 3CSA, CPS
Administration	Préfecture, Mairie, Main d'œuvre, DDEMP, DDESFTPIRJ, DDS, 3Arrondissemets, Trésor, Recette-perception, CeRPA, SBEE, SONEB, OPT, SDH
Sécurité	Compagnie de Brigade et de la Gendarmerie, GRSP, Camp militaire, DDPN, 3 Commissariats de Police, Protection civil, Tribunal de première instance de première classe, Cour d'appel
Culture et sport	CCF, Stade municipal, CAS, CDA,

Source : Plan de développement communal 2012 (PDC)

2- Site de l'étude : Le Département de sociologie et d'anthropologie de l'université de Parakou

De façon spécifique, le site de notre étude est le Département de Sociologie et d'Anthropologie de la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines de l'Université de Parakou. Cette entité créée en 2011 compte aujourd'hui plus de 4000 étudiants inscrits.

3- Echantillonnage et échantillon d'étude

Comme indiqué précédemment, il s'agit plutôt d'un groupe cible pour une étude de nature plus qualitative que quantitative. Si ce groupe cible devrait être assimilé à un échantillon, cet échantillon appartiendrait aux groupes des échantillons non probabilistes qui sont encore appelés échantillons empiriques ou raisonnés. Ainsi, le groupe cible de notre étude s'apparente plutôt à un échantillon accidentel.

Belanger (1977) rappelle également que la méthode non probabiliste consiste à « choisir les cas que l'on considère typiques de la population à laquelle on s'intéresse, en postulant que les erreurs de jugement dans la sélection auront tendance à s'annuler les unes après les autres. Il n'existe aucun moyen de déterminer la probabilité pour chaque élément d'être inclus dans l'échantillon et aucune certitude que tous les éléments aient une chance quelconque d'être inclus. Pour les échantillons non probabilistes, il n'y a pas de règle pour décider de la taille ». C'est pourquoi nous considérons d'office la population des étudiants en non présentiel d'abord comme population cible de l'étude puis ensuite comme échantillon.

3-1- L'échantillon

Dans le cadre de cette étude, il faut avouer que le Département de Sociologie et d'Anthropologie de Parakou n'a pas une statistique des étudiants inscrits en régime des salariés. Alors, nous avons choisi trois semestres dont le premier, le troisième et le cinquième. Après notre pré-enquête pour identifier les étudiants professionnels par niveaux cités, nous sommes parvenus à obtenir ce qui suit :

Tableau 2 : Echantillon

	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	Total
Etudiantes	2	4	6	12
Etudiants	3	7	10	20
Total	5	11	16	32

Source : Département de sociologie et d'anthropologie de Parakou, 2015.

4- Type de recherche

La recherche exploratoire a pour but de générer des hypothèses, c'est-à-dire d'examiner un ensemble de données afin de découvrir quelles relations peuvent y être observées, quelles structures peuvent y être construites. Elle pose en effet si on utilise tel instrument dans des conditions précisées, on pourrait

alors obtenir des résultats qui peuvent se présenter (interprétation des données). Elle conduit donc le chercheur à collecter des données de terrain au moyen d'un ou des outils bien déterminés.

5- Aspects méthodologiques de l'étude

Les données à collecter et les outils d'analyse des données collectées

5-1- Phase de l'étude

L'étude se fera sur trois phases principales : la phase exploratoire ou de pré-enquête, la phase de collecte des données et enfin la phase de traitement et d'analyse des données collectées sur le terrain.

5-2- Phase exploratoire

Au cours de cette phase, nous avons eu des entretiens informels avec certains étudiants en non présentiel sur leur encadrement. Ces entretiens nous ont permis d'affiner notre thème de recherche et de rendre plus précises nos questions de recherche.

5-3- Phase de collecte des données

Cette phase vise essentiellement à rassembler des données et plus généralement des informations pour les mettre en forme dans une organisation. Au cours de cette phase, nous avons recueilli à travers des méthodes de collecte des informations qui nous ont permis de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse de recherche.

5-4- Le questionnaire semi-directif

Notre questionnaire est constitué à la fois de questions fermées et de questions ouvertes, construites autour de notre hypothèse de recherche. Cet outil, administré aux étudiants en non présentiel, nous permettra de collecter les perceptions sur la question des pratiques tutorales par les pairs en lien avec l'apprentissage à l'Université. Son choix tient à sa facilité d'exploitation qu'il

offre tant aux enquêtés qu'à l'enquêteur. Il permet également de gagner en temps.

5-5- Déroulement de l'enquête

Afin de collecter les données sur le terrain, nous avons procédé par des enquêtes. Elles ont concerné les éléments de notre échantillon qui sont des étudiants en non présentiel.

Pour ce qui concerne leur rencontre, nous avons procédé à des rendez-vous à l'université ou en ville afin de s'entretenir avec eux. Des questions étaient posées à chaque membre de l'échantillon à travers le guide d'entretien élaboré à cet effet de manière individuelle et les réponses étaient transcrites sur un support papier par nous-mêmes.

5-6- Méthode et technique de traitement des données

Afin de procéder à l'interprétation, nous avons analysé les données collectées en fonction des hypothèses et des variables et indicateurs de vérification. Cette analyse a consisté en une mise en relation des données collectées en rapport à notre hypothèse et aux variables sur lesquelles portent les questions de notre outil de collecte des données.

6- Difficultés et limites de l'étude

La réalisation de notre recherche n'a manqué de difficultés. Elles sont d'ordre méthodologique, documentaire et temporel.

Sur le plan méthodologique, la première difficulté rencontrée était par rapport à non disponibilité des données statistiques fixes sur l'inscription des étudiants en non présentiel.

Au niveau de la documentation, il nous a été impossible de disposer des versions physiques traitant des thématiques abordées dans notre étude. Nous avons dû faire recours à des versions numériques sur l'internet. Cela nous a valu la participation à un atelier de formation pour nous imprégner de la recherche documentaire en ligne.

Enfin, la période pendant laquelle nous allions sur le terrain a coïncidé avec la saison des pluies et la période des examens. Nous avons dû reprogrammer certains entretiens ou aller à domicile ou au service du fait que les enquêtés ne se sont pas présentés à l'Université.

L'étude a également comporté des limites car nous n'avons pas disposé de ressources suffisantes pour l'étendre à toutes les Universités du Bénin.

2^{EME}PARTIE :
TRAITEMENT DES
DONNEES ET
APPROCHES DE
SOLUTION

CHAPITRE III : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

1- Présentation, Analyse et interprétation des résultats

1-1-1-Présentation, et analyse des résultats

a) Disponibilité et régularité des étudiants

Tableau 3 : Disponibilité et régularité des étudiants

Disponibilité et régularité	Plein temps		Week-end		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Disponibilité de l'étudiant	00	00%	30	100%	30	100%
Régularité de l'étudiant	00	00%	30	100%	30	100%

Source : Dépouillements de nos questionnaires d'enquête

L'analyse de ce tableau nous montre qu'aucun étudiant en, non présentiel n'est disponible en plein temps sur les 30 réponses obtenues soit 00% mais les 30 ont une disponibilité périodique soit 100% des étudiants en non présentiel.

Il ressort de cette analyse que les étudiants en non présentiel ne sont disponibles que les week-ends pour travailler et échanger avec ceux en présentiel. De plus ils sont tous irréguliers aux cours.

b) Collaboration avec les étudiants en présentiel

Tableau 4 : Collaboration avec les étudiants en présentiel

Collaboration avec les étudiants en présentiel	Oui		Non		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Disposition d'amis étudiants réguliers au cours	28	93,33	02	06,67	30	100%
Régularité du contact	10	33,33	20	66,67	30	100%
Ouverture du correspondant	25	83,33	05	16,67	30	%

Source : Dépouillements de nos questionnaires d'enquête

D'après l'analyse du tableau, nous constatons que :

- 28 soit 93,83% des étudiants professionnels ont des amis étudiants réguliers au cours tandis que 02 soit 06,67 n'en disposent pas.
- 10 soit 33,33% ont un contact régulier contre 20 soit 66,67%.
- 25 soit 83,33% d'étudiants en présentiel sont ouverts envers leurs correspondants contre 05 soit 16,67% qui ne le sont pas.

Nous retenons par là que la plupart des étudiants en non présentiel ont des amis étudiants réguliers qui leur fournissent des informations et qui sont d'ailleurs ouverts à eux avec régularité de contact faible.

c) Critère de choix du correspondant

Tableau 5 : Choix du correspondant

Critère de choix	Eff	%
Origine	03	10%
Responsabilité (emploi)	03	10%
Rigueur au travail	12	40%
Confiance	12	40%
Total	30	100%

Source : Dépouillements de nos questionnaires d'enquête

Ce tableau nous montre que 3 soit 10% ont choisi leur correspondant en fonction de l'origine, 03 soit 10% en fonction de la responsabilité, 12 soit 40% en fonction de la rigueur au travail et 12 soit 40% en fonction de la confiance. Il ressort de cette analyse montre que 40% des étudiants en non présentiel ont choisi leurs correspondants en fonction de la rigueur au travail et 40% en fonction de la confiance placée en eux.

d) Degré de fréquentation des groupes de camarades réguliers

Tableau 6 : Degré de fréquentation des groupes de camarades réguliers

Degré de fréquentation	Eff	%
Quotidien	02	06,67%
Hebdomadaire	10	33,33%
Mensuel	15	50%
Trimestriel	03	10%
Pas du tout	00	00%
Total	30	100%

Source : Dépouillements de nos questionnaires d'enquête

D'après le tableau nous constatons que : 02 soit 06,67 des étudiants en non présentiel ont un degré quotidien de fréquentation, 10 soit 33,33% ont un degré de fréquentation hebdomadaire, 15 soit 50% ont un degré de fréquentation mensuel, 03 soit 10% ont un degré de fréquentation trimestrielle et aucun d'eux ne manque de fréquentation.

Il ressort de ces résultats que la moitié soit 50% des étudiants en non présentiel préfèrent une fréquentation mensuelle.

e) Encadrement

Tableau 7 : Encadrement

Encadrement	Oui		Non		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Disponibilité d'ordinateur	18	60%	12	40%	30	100%
Participation aux échanges	11	36,66	19	63,34	30	100%

Source : Dépouillements de nos questionnaires d'enquête

Ce tableau nous montre que 18 soit 60% des étudiants en non présentiel disposent d'ordinateur avec lien internet et 12 soit 40% n'en disposent pas ; 11 soit 36.66% participent vivement aux échanges contre 19 soit 63,34%.

On retient alors que 60% des étudiants professionnels disposent d'ordinateur et 63,34% ne participent pas vivement aux échanges sous prétexte qu'ils disposent de tuteurs.

f) Méthode de travail

Tableau 8 : Méthode de travail

Stratégie de travail	Eff	%
Réception de cours	12	40%
Lecture et RDV de discussion	18	60%
Total	30	100%

Source : Dépouillement de nos questionnaires d'enquête

- 12 soit 40% en non présentiel reçoivent les cours
- 18 soit 60% des étudiants lisent les cours et participent vivement aux débats.

g) Raison de la non-participation

Tableau 9: Raison de la non-participation

Raison	Eff	%
Non lecture des cours	05	26,31%
Occupation professionnelle	14	73,67%
Total	19	100%

Source : Dépouillement de nos questionnaires d'enquête

h) Impact de l'encadrement des étudiants en non présentiel

Tableau 10: Impact de l'encadrement des étudiants en non présentiel

Impact (encadrement)	Oui		Non		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Dispositif de succès	26	86,6%	4	13,33%	30	100%
Autres dispositifs ou éléments contribuent ils au succès	13	43,43%	17	56,67%	30	100%

Source : Dépouillements de nos questionnaires d'enquête

Le tableau 10 montre que 26 étudiants en non présentiel soit 86,66% apprécient leur encadrement par les pairs alors que 04 soit 13,33% des étudiants non présentiel n'en trouvent pas trop profit. De même 13 soit 43,33% de ces étudiants trouvent que d'autres éléments contribuent au succès tandis que 17 soit 56,67% en ignorent.

i) Autres facteurs de succès

Tableau 11 : Autres facteurs de succès

Autres facteurs de réussite	Eff	%
Expérience professionnelle	6	46,15%
Motivation	6	46,15%
Relation socioprofessionnelle	1	07,70%
Total	13	100%

Source : Dépouillements de nos questionnaires d'enquête

D'après l'analyse de ce tableau on note que sur les 13 ayant coché autres facteurs de réussite 06 soit 46,15% profitent de leur expérience professionnelle, 06 soit 46,15% réussissent suite à la motivation et 01 soit 07,70% en raison de leur relation socioprofessionnelle.

j) Motivation

Tableau 12 : Objectif de la formation

Objectifs	Eff	%
Culture personnelle	3	10%
Perfectionnement	2	6,66%
Promotion	24	80%
Autres	1	03,33%
Total	30	100%

Source : Dépouillements de nos questionnaires d'enquête

Ce tableau montre que 03 soit 10% poursuivent un objectif de culture personnelle, 02 soit 6,66% pour un perfectionnement, 24 soit 80% pour une promotion et 01 soit 3,33% pour autres.

De l'analyse de ce tableau, on ressent nettement que 80% des étudiants professionnels ont pour objectif une promotion dans leur différent service.

k) Motivation de l'employeur

Tableau 13 : Motivation de l'employeur

Employés	Oui		Non		Total	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%
Conditions motivantes	18	60%	12	40%	30	100%

Source : Dépouillements de nos questionnaires d'enquête

De l'analyse de ce tableau on remarque que 18 soit 60% des étudiants professionnels bénéficient d'une motivation de leur employeur contre 12 soit 40%. Cette analyse prouve que les employeurs poussent parfois leurs employés aux études universitaires afin d'obtenir une promotion.

1-2- Interprétation des résultats

▪ Effets des contacts entre pairs

Pour évaluer l'effet des contacts entre pairs sur la motivation et la persévérance, nous avons comparé la persévérance des étudiants incités à collaborer entre eux dans les fora de discussions avec celles des étudiants du groupe témoin, c'est-à-dire ceux qui suivaient les mêmes cours avec les mêmes tuteurs par correspondance.

Les étudiants du groupe témoin se montrent plus persévérants que ceux qui ont bénéficié des contacts entre pairs pour tous les indicateurs de persévérance. Les analyses démontrent toutefois que ce dernier groupe était défavorisé dès le départ sur plusieurs variables mises en lien avec la persévérance : l'âge, les antécédents universitaires (échecs antérieurs) et un sentiment d'auto-efficacité plus faible.

Par ailleurs, dans le groupe d'apprenant ayant reçu un traitement, le niveau des contacts entre pairs est demeuré trop haut pour qu'on puisse véritablement mesurer les effets. Ainsi, parmi les 30 étudiants ayant répondu au questionnaire, 28 ont répondu avoir eu des contacts avec leurs pairs et les données quantitatives indiquent que les interventions directes des étudiants dans les fora de discussion ont été plutôt efficaces.

▪ Effets de l'apprentissage collaboratif

Sur les 32 étudiants inscrits au cours de sociologie pendant la période de référence de notre enquête, 28 soit 93,33% des 30 étudiants en non présentiel ayant répondu à notre questionnaire ont choisi de s'inscrire à la version "collaborative" de cours. Le fort taux d'inscription aux séances de travail en groupes pourrait aussi être considéré comme l'indicateur d'un intérêt capital pour les activités d'apprentissage collaboratif, d'autant plus que la première des raisons du choix d'un cours à distance est la flexibilité (Poellhuber, 2005).

Pour tenter de comprendre les effets de cette intervention, nous nous sommes basés essentiellement sur huit entrevues semi-dirigées avec les étudiants.

Si les activités de présentation initiale ont été réalisées par presque tous les étudiants, le forum réservé à la socialisation a, quant à lui, généré assez d'interactions. Des problèmes logistiques sont apparus dès les premières activités. Le fait d'avoir à attendre la production des autres a notamment contraint certains étudiants à augmenter leur rythme. Peu d'étudiants ont également fait face à des obstacles logistiques lors de réalisation des activités (un travail d'équipe).

En fait, dans ce volet de l'expérience les moyens de communication qui était à la disposition des étudiants et du tuteur ont plutôt été utilisés pour les contacts et la collaboration entre pairs ainsi que le tutorat individuel que pour la réalisation d'activités d'apprentissage de type vraiment collaboratif. Toutefois, certains étudiants ont dés apprécié ce type de collaboration et le tutorat.

▪ **Liens entre la motivation et d'autres variables**

Le deuxième objectif de notre recherche était de tenter de construire un modèle explicatif de l'évolution de la motivation en lien avec différentes variables. Nous avons examiné les hypothèses qui postulent que l'évolution de la motivation des étudiants pour les apprentissages universitaire est liée :

- à leur vécu universitaire, en particulier à leurs résultats universitaires et à leur perception du climat social de l'amphi,
- à la construction de leur identité, en particulier sur le plan de l'estime de soi, des buts et projet d'avenir.

Ce chapitre examine les détails des relations entre les domaines de ses différents construits et les composantes de la motivation.

Motivation et vécu universitaire

Notes universitaires

L'influence des performances universitaires sur la motivation a été évaluée par deux approches complémentaires : simultanément, en évaluant les liens entre les résultats universitaires à une période précise et la motivation à cette même période et longitudinalement en mesurant l'évolution de la

motivation en fonction de l'évolution des résultats universitaires. Le sentiment de compétence est fortement corrélé avec les résultats universitaires.

Ces résultats confirment que la relation entre motivation et résultat universitaire concernent principalement les domaines affectifs et personnels comme le sentiment de compétences et l'état d'anxiété. Les orientations motivationnelles des étudiants et leurs perceptions de l'importance des apprentissages, dimension qui concerne la valeur des apprentissages, ne sont par contre pas influencées les résultats universitaires.

Climat social de l'amphi

La perception du climat social de l'amphi et la motivation des apprenants entretiennent entre elles une forte relation. Dans notre étude, 24 des 30 étudiants en non présentiel testés entre climat d'amphi et motivation se sont révélés significatifs. L'une des variables de la motivation, l'attrait de l'université, est même corrélé significativement avec toutes les variables de l'environnement universitaire, quelque soit le degré universitaire des apprenants.

La chaleur affective et la disponibilité de l'enseignant et l'engagement et l'application universitaire de l'amphi ont un effet direct sur l'orientation.

Le point de vue des étudiants sur l'entraide

De l'analyse des tableaux n°9 et 10 il ressort du point de vue des étudiants sur l'entraide par les pairs que très rares sont les chercheurs qui sont allés voir ce que les étudiants pensent de l'entraide et de la manière dont ils la vivent. C'est un autre aspect de l'intérêt du travail de Marchive (1996, p. 6), qui a cherché à savoir « quel sens les étudiants donnent aux différentes modalités d'acquisition (interactive et individuelle), comment ils les appréhendent et comment ils les interprètent ». Il l'a fait à partir d'entretiens avec les étudiants du cycle 2, en prenant en compte le type de pratique pédagogique utilisée en amphi et la place accordée à l'entraide : *institutionnalisée* (encouragée par le professeur), *ponctuelle* (tolérée) ou *sauvage* (parce qu'interdite).

Les étudiants ont eu notamment à se positionner par rapport à cinq situations universitaires particulières : aide, coopération, imitation, opposition et travail personnel individuel.

Les résultats montrent que les situations universitaires d'aide, de coopération et de travail personnel individualisé sont massivement les plus valorisées par les étudiants. Toutefois l'effet amphi ne joue pas aussi fortement qu'on aurait pu le penser.

L'encadrement et son impact

L'analyse des tableaux 9 et 10 montre que l'encadrement entre les pairs incite à une collaboration et à une participation active entre apprenants constituant un vivier pour le succès des étudiants en non présentiel.

Vérification de l'hypothèse

L'hypothèse de notre recherche selon laquelle l'apprentissage des étudiants en non présentiel dépend de l'encadrement pédagogique est vérifiée du point de vue des diverses stratégies énumérées ci –haut et surtout à travers les analyses faites des différentes données de nos participants (cible).

De même, les hypothèses spécifiques se confirment d'après nos divers résultats, analyses et interprétations de recherche.

CHAPITRE IV : DISCUSSION ET PERSPECTIVE

L'apport de cette recherche permet de mettre en évidence l'entraide (la mutualité) par les pairs et le tutorat. La rétention s'avère un concept administratif qui évalue si les dispositions prises pour retenir les étudiants dans nos universités ont eu l'effet souhaité. Alors que la persistance offre deux définitions à savoir la possibilité de compléter le programme dans lequel l'étudiant s'est inscrit ou l'atteinte des objectifs que l'apprenant s'était fixé au départ. Donc, dans la première définition on considère que l'étudiant qui s'inscrit dans un programme, se donne le mandat de le compléter et dans la deuxième qu'un étudiant peut s'inscrire à un cours du programme pour des raisons autres que le but ultime du diplôme, ne serait-ce que de se prouver qu'ils peuvent compléter un seul cours universitaire. Statistiquement, il est difficile d'évaluer la persistance. Il existe plusieurs recherches qui, par le biais d'un questionnaire, tentent de connaître les raisons de l'abandon. Mais, nous sommes généralement confrontés à un faible taux de réponse ou à des réponses standard comme le manque de temps ou d'argent.

Nous notons que la persistance s'avère un phénomène très complexe sur lequel il est difficile d'agir en tant qu'organisation. Mais, cette recherche met en lumière la possibilité d'agir sur des facteurs comme l'entraide par les pairs, le tutorat par les pairs.

Dans la métaphore de Morgan « l'organisation vue comme un organisme » où nous proposons sous cette lunette métaphorique que nous pourrions qualifier de « survivants-persistants », ceux qui ont su s'adapter et de « morts-abandonnés », ceux qui n'ont pu s'intégrer, s'adapter à leur écosystème. Nous ajoutons une catégorie, soit les espèces migratoires, donc ceux qui choisissent de persister dans un autre environnement qui répond mieux à leurs besoins. En lien avec les métaphores de Morgan, Chappaz (1989) voit la formation à distance comme une approche systémique en évolution. Il préconise des efforts d'adaptation pour les universités de formation à distance. À ce titre, il suggère que le tutorat d'accompagnement ajoute à ses fonctions de donner à l'apprenant des pistes

concernant « l'apprentissage de l'apprentissage », en outre de doter les apprenants d'une capacité:

- d'évaluation,
- de prise de décision dans les situations complexes
- d'auto-évaluation au niveau de ses stratégies métacognitives.

Or, selon les changements de paradigmes édictés par Chappaz (1989) ce dernier voit l'institution éducative comme un système offrant un environnement, des structures, des finalités, traversée par des flux de matières, des flux d'énergies et des flux d'information.

Ce résumé nous renvoie à Morgan (1989) en utilisant la métaphore « flux et transformation » qui évoque la permanence du changement, donc la nécessaire autorégulation constante des systèmes. L'analogie qu'il utilise pour illustrer ce principe est qu'il est impossible de mettre « deux fois les pieds dans le même fleuve, car l'eau n'arrête pas de couler ». L'organisation devient alors « un système ouvert en interaction constante avec son contexte ».

L'interaction constante permet une mutualité réciproque entre le système environnement et le système apprenant mais suppose un modèle complexe impossible à prévoir ou à contrôler.

La constitution d'un réseau local et d'une banque de cours qui vient pallier aux envois tardifs et aux erreurs de matériel didactique en est un exemple. Or le campus, détermine de plus en plus ses propres stratégies pour répondre à sa clientèle d'une façon qui serait impossible pour l'Université à distance qui dessert un très large territoire. Par ailleurs, même si Chappaz (1989) voit comme essentielle la socialisation du savoir par les pairs, il ne réfère pas pour autant à la proximité des pairs.

En outre, l'étude de Chappaz s'avère un plaidoyer efficace sur la pertinence de la formation à distance mais son modèle ne traite pas spécifiquement de la persistance des apprenants. Or, la persistance des apprenants nous renvoie à la métaphore des organismes vivants. Est-ce qu'un environnement, tel que celui préconisé par Chappaz qui fait une constante

lecture des besoins des apprenants et lui fournit la « nourriture » nécessaire peut améliorer la persistance des étudiants? Tout dépend du système même de l'étudiant à temps partiel.... La poursuite des études ne doit pas menacer son propre système donc son équilibre familial, professionnel et personnel. Nous pouvons donc supposer que la grille de Chappaz agit également sur une meilleure rétention des apprenants, qui s'avère un pas dans la direction de la persistance.

Dans notre étude, qui porte sur un bassin restreint, il est intéressant de considérer la notion de « territoire » car en terme sociologique, les peuples occidentaux sont de plus en plus sédentaires et doivent donc trouver tout ce dont ils ont besoin à l'intérieur même de leur territoire. Le mot-clé : besoin. Répondre aux besoins dans un territoire donné.

Mais pour ce faire, l'étudiant doit savoir identifier ses besoins et aussi les communiquer. Cette analogie utilisant la métaphore des organismes vivants (étudiants) et de leur territoire (Université) de Morgan (1989) et la notion d'environnement qui doit s'adapter (institution) de Chappaz (1989) peut être une introduction aux forces de cette recherche , soit un processus longitudinal qui permet l'analyse d'un modèle d'encadrement local qui répond à certains besoins et augmente la rétention des étudiants s'inscrivant pour la première fois en formation à distance. La possibilité d'intervenir tôt, soit lors de la première session, devient un point fort qui permet à l'étudiant de s'estimer comme apprenant parce qu'il a accès à des outils qui lui permettent de réussir. Il est normal, qu'on enseigne aux novices de quoi ils doivent se nourrir et où ils peuvent trouver cette nourriture.

Il semble qu'ainsi se construit le lien « étudiant-université » qui est alors présent et pertinent pour les étudiants. Les forces de la recherche, soit l'observation terrain des réactions face à un objet d'étude, mène à une relecture constante de l'environnement. Rapidement, il est possible de réajuster, de recréer des conditions favorables et de mettre de côté les interventions qui ne fonctionnent pas tel que prévu. Par le biais de cette métaphore, il pourrait être

intéressant d'énoncer une hypothèse afin de préciser pourquoi l'apport des pairs ne semble pas avoir l'effet souhaité, malgré le fait que les étudiants à distance se plaignent souvent de leur isolement. Dans la nature, les animaux qui vivent en groupe, le font généralement pour leur survie. Donc, même si l'encadrement par les pairs n'a pas eu le succès escompté, il est intéressant de constater ce résultat « in vivo ». Ce qui est assez étrange et intéressant à la fois, serait que c'est justement l'élément « groupe » qui attire la clientèle à s'inscrire à la formation en non présentiel.

Les données de la recherche sont riches en observations, mais beaucoup d'autres paramètres auraient eu avantage à être évalués en cours de route. Les étudiants ont été reçus en entrevue et ont répondu à un questionnaire une seule fois. Sachant que les caractéristiques évoluent en cours de route, nous aurions pu valider à toutes les sessions si les éléments de ce modèle avaient la même importance que lors de la première enquête. En terme statistiques et méthodologique, il aurait été également intéressant d'enquêter davantage sur les causes d'abandon pour corroborer la littérature déjà existante.

La FAD est une activité de transmission et d'apprentissage de connaissance mise en œuvre en dehors d'une présence physique du formateur et du formé dans un même lieu tout au long de la formation.

La formation ouverte à distance s'est rapidement développée par ses formes, ses techniques, ses stratégies, ses moyens et ses nouveaux métiers... A.-J. Deschênes, Bruno Devauchelle et Serge Agostinelli ont abordé dans leurs articles plusieurs caractéristiques de la formation à distance. On peut les résumer ainsi :

L'accessibilité

Avec la formation à distance le problème d'accès difficile aux publics est résolu en proposant des situations d'enseignement –apprentissage qui tiennent compte des contraintes individuelles de chaque apprenant (contraintes spatiales, temporelles, technologique, psychosociale et socioéconomique) qui bloquent l'accès au savoir.

La contextualisation

La FAD permet à l'individu d'apprendre dans son contexte immédiat. Elle maintient ainsi un contact direct, immédiat et permanent avec les différentes composantes de l'environnement, facilitant l'intégration des savoirs scientifiques aux savoirs pratiques et le transfert des connaissances.

La flexibilité. La FAD offre une possibilité d'assouplir les organisations de formation et d'enseignement en utilisant des approches qui permettent à l'apprenant de planifier dans le temps et dans l'espace ses activités d'étude et son rythme d'apprentissage. De plus, elle peut concevoir des activités offrant à l'apprenant des choix dans les contenus, les méthodes et les interactions et ainsi prendre en compte les caractéristiques individuelles de chacun (Deschênes 1991, Moore, 1977). Monique Commandré utilise la notion de souplesse pour désigner la flexibilité en l'association à la souplesse dans le mode d'organisation pédagogique. » Cette souplesse, dit l'auteur, peut se manifester sous différents aspects dans :

- La localisation des séquences pédagogiques,
- L'articulation entre temps de formation, temps de travail et temps de loisirs,
- Le rythme de progression et d'acquisition des compétences,
- La capacité offerte à chacun d'avoir la maîtrise de son propre parcours de formation.

La diversification des interactions (notion de groupe). En rapprochant le savoir des apprenants, la FAD reconnaît que l'apprentissage ne résulte pas essentiellement de l'interaction entre le professeur et l'apprenant ou entre ce dernier et d'autres apprenants mais aussi entre l'apprenant et l'ensemble des individus qui l'entourent (famille, communauté, travail...)

La désaffectivité du savoir.

Dans tout processus d'enseignement les contenus sont formalisés de sorte à transmettre des connaissances, des cognitions et une connaissance affective qui semble s'imbriquer dans la situation elle-même. Mais la distance ne permet

pas à l'enseignant de s'adapter aux représentations, à la pensée et aux démarches de l'apprenant, on parle ainsi de désaffectation du savoir, plusieurs chercheurs se sont rendus compte de ce problème et proposent des formations hybrides qui articulent présence et distance. « Les institutions de formation à distance ont progressivement introduit des formes de présence comme les séances de regroupement et le travail entre pairs afin de faire sortir l'apprenant de son isolement tant socio-cognitif que socio-affectif, souvent considéré comme la principale cause de découragement et en conséquence d'abandon. »

Dans le schéma du tétraèdre pédagogique de la FAD, on attribue au pôle « Apprenant » les verbes suivants : apprendre, participer, se former.

Le processus « participer » s'exprime à l'intérieur du groupe car le dispositif mutualise automatiquement toute information qui y circule, met à la disposition des outils d'organisation (agenda partagé, perception de l'activité, liste de diffusion...) et cloisonne le travail entre les apprenants.

SUGGESTIONS

Après analyse et discussion, nous proposerions quelques recommandations à l'égard du pôle « apprenant » celui de groupe afin renforcer le travail entre les pairs (étudiant-étudiant). Ainsi, nous suggérerions d'abord au :

Pôle apprenant

Le pôle « Apprenant » s'avère d'une grande importance dans le dispositif de formation à distance étant donné les différents problèmes qu'il pose. Cependant pour la conception et la mise en œuvre du dispositif, il est indispensable de :

- Intégrer la motivation et l'autonomie des apprenants en :
 - Favorisant autant que possible l'engagement volontaire des apprenants dans la formation.
 - Mettant en œuvre les mécanismes d'autonomisation, durant la formation, pour les apprenants (Choisir avec l'apprenant de façon négociée, le

parcours de formation adéquat, une activité pédagogique plutôt qu'une autre-Prévoir explicitement les moments de régulation de formation-Mettre en place, avec les apprenants, des outils (carnets de bord, dossiers personnels, journaux...)

- Concevoir un dispositif cohérent et varié en :
 - élaborant un projet pédagogique cohérent qui pourra comporter le choix d'une dominante pédagogique : collaborative, transmissive ou tutorial
 - variant les situations pédagogiques (alterner les formats pédagogiques : collaboratif, transmissif, tutoral)
 - prenant en garde à la cohérence entre activité/modalité pédagogique et outils de communication. (la visioconférence sera privilégiée dans le cadre de travaux en petits groupes et sur des séances de courte durée)
- Réorganiser des espaces-temps en invitant les apprenants surtout peu autonomes à réorganiser leurs activités professionnelles et personnelles en fonction de leurs activités de formation, ce qui permet d'avoir un équilibre entre le professionnel et le formatif. (ne pas se déconnecter de la formation et ne pas se subordonner du dispositif)
- Rompre l'isolement par :

Le choix d'une dominante pédagogique collaborative et/ou communautaire qui pourrait réduire les risques de l'isolement. En effet, un travail est jugé collaboratif s'il implique un engagement mutuel des participants dans un effort coordonné pour résoudre ensemble un problème. « Ce niveau d'imbrication entre les participants est souvent considéré comme très propice à l'apprentissage pour des raisons variées. A une extrémité se positionnent des théoriciens qui considèrent d'abord l'aspect social de l'apprentissage (l'individu apprend des savoirs et savoir-faire pour s'insérer dans une communauté de pratiques). A l'autre extrémité, les pédagogues cherchent, en plongeant les apprenants dans des tâches collaboratives limitées, à créer des situations de

conflits cognitifs permettant à l'individu d'actualiser ses connaissances en les confrontant o l'autre, de dépasser ainsi ses limites personnelles. »

- La proposition d'un regroupement de tous les apprenants en début de formation au siège de l'institution qui conçoit la formation.
- La négociation autant que possible, avec les apprenants, les modalités sociales des activités (exemple : projet individuel tutoré à distance, ou projet binôme organisé autour d'un travail présentiel).
- Offrir aux apprenants des outils divers pour échanger, ou pour susciter des espaces partagés de stockage de documents.

Au pôle groupe, il est impérieux de le définir avant de penser à quelques recommandations.

Dans le tétraèdre pédagogique, le pôle « groupe » est né pour faire combattre le sentiment d'isolement dans un dispositif de la FAD et pour faire naître le conflit socio-cognitif permettant d'échanger, d'interagir et de s'aider mutuellement .C'est dans la perspective constructiviste que ce pôle permet de rendre compte des processus spécifiques aux apprentissages collaboratifs. Ainsi, en considérant le groupe comme un pôle à part entière on le distingue d'un ensemble informel d'individus. Il commence à exister lorsque ses membres s'expriment par un « nous » au lieu d'un « je ». Cette perspective constructiviste permet donc d'ajouter aux trois processus classiques : apprendre, enseigner, former trois autre processus impliquant le groupe : participer, partager, faciliter.

Etant donné l'importance du groupe dans l'apprentissage collaboratif, et la charge du travail qui incombe au tuteur dans le maintien de la « conscience » de la présence virtuelle du groupe et de son attachement au dispositif, la constitution des groupes de travail, par le ou les tuteurs doit tenir compte de :

- L'absence d'une grande dissymétrie dans l'expertise des apprenants
- La motivation et intérêts communs.
- L'hétérogénéité dans la sociabilité.
- Styles cognitifs différents (si c'est possible).
- Brassage des cultures.

Pour le bon fonctionnement du groupe dans la disposition de formation à distance, il est nécessaire de :

- Encourager les apprenants à partager les informations, et les expériences entre eux, même en dehors des modules de formation.
- Choisir des outils de communication qui facilitent l'interaction et le partage entre apprenants.
- Instaurer l'esprit de tolérance, de communication entre les membres du groupe.
- Avant de choisir la plate-forme, il faut définir les exigences et les contraintes organisationnelles, économiques, pédagogiques et technologiques du projet de formation à mettre en place.
- Définir après la valeur ajoutée de l'usage de la plate-forme au lieu d'un site ordinaire (il est inutile de penser à l'installation d'une plate-forme si le projet de formation n'intègre pas une transmission de savoirs)
- Sélectionner les plates-formes existantes, les analyser selon les exigences et les contraintes déjà définies et choisir celle qui répond le mieux aux attentes du projet de formation (satisfaire les normes en vigueur, qui permet de gérer plusieurs types d'activités pédagogiques, qui n'exige pas de débits de communication trop élevés, qui n'exige pas l'installation de logiciels particuliers sur les postes des apprenants).

CONCLUSION

Comment se déroule la formation des étudiants en non présentiel au Bénin? Quel est l'impact de l'encadrement et de la collaboration entre les apprenants ? Telles sont les questions qui nous ont conduit à cette étude. Dans le souci de cerner les différents contours de la situation, nous avons choisi de faire notre recherche sur les étudiants en non présentiel afin de déterminer la manifestation du problème. Le département de la sociologie de la FLASH de Parakou a été donc choisi afin de bien mener notre recherche.

Au terme de notre recherche, nous avons remarqué que les étudiants en non présentiel ne disposent pas de temps pour suivre les cours à plein temps à l'instar de ceux en présentiel. Mais ils essaient d'avoir des correspondants qui leur fournissent le nécessaire en matière d'information et de documentation. Ils profitent du temps disponible pour étudier avec les étudiants réguliers qui deviennent en même temps leurs tuteurs. Malgré l'irrégularité des rencontres et grâce à l'ouverture d'esprit et la confiance placée en eux, les étudiants en présentiel essaient de bien collaborer avec eux grâce aux méthodes d'encadrement à savoir : l'apprentissage collaboratif, le tutorat. Avec ces différentes méthodes à la promotion envisagée par les étudiants en non présentiel selon nos enquêtes, ces derniers bénéficient de cet encadrement avec succès.

L'autre facteur de la réussite est cette motivation manifestée en eux. Et puisque les moyens sont disponibles de même que les conditions, les étudiants en non présentiel ne manquent pas de tirer profit de l'encadrement. Il ressort de cette recherche que grâce à l'effet du tutorat, de l'apprentissage entre pairs et par les pairs, les étudiants professionnels bénéficient de l'apprentissage de ceux en présentiel et parviennent à obtenir si possible la promotion envisagée, but de leur étude.

BIBLIOGRAPHIE

- Baudrit A, 2002, le tutorat, Richesse d'une méthode pédagogique, Bruxelles, de Boeck université, pratiques pédagogiques 168p, Isbn 9782-8041-5598-8
- Baudrit A. 1999, tuteur, une place, des fonctions, métier ?
- Baudrit A. 2000, le tutorat dans les universités Anglo-Saxonnes ; des idées pour des universités francophones ? Paris : L'harmattan 192p isbn2738494978.
- Baudrit A.2010 .le tutorat : une solution pour les élèves à risque ? Bruxelles : de Boeck. Pratiques pédagogiques.128p ISBN 978-2-8041-3320-7
- BOURGAGES, L. 1996, La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance. Québec : Revue distance, vol 1, n°1, pp. 51-67.
- Céline Bellot, Jacinthe Rivard (2007). L'intervention par les pairs : un enjeu, multiple de reconnaissance.
- CHRISTINE GAUCHER, 200 « Un modèle d'encadrement favorisant la persistance dans un contexte de formation à distance » Recherche-active menée au CEGEP de GRANBY HAUTE-YAMASKA, présentée à BOURGAGES
- DESCHENES, A-J 1996. Un programme d'initiation à la formation à distance de type constructiviste : un réseau de communication pour l'apprentissage. Québec : Revue Distance, vol n°2 pp 15-34.
- LAVAL, C, et B. RAVON (2005) « Relation d'aide ou aide à la relation. In J. Ion (Ed, le travail social et formation 163 p, isbn 2-13-049742-x.
- Roy, B 2005. L'encadrement par les pairs en formation à distance, Essai en formation à distance, non publié, Télé-université. Québec.
- TINTO V. Goodsell, A & Russo, p. 1993. Collaborative, learning and new college students and Cooperative Learning and college teaching, vol n°3 p.9 -10.
- TOURIGNY, M., M-C. LAUENDEAU, G-GAGNON F. BEAUREGARD (1989). Evaluation d'un programme de pairs aidant implanté auprès de deux populations étudiantes, en concertation avec les ressources du milieu, DSC Hôpital général de Montréal.

ANNEXES

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

Cible : Etudiants en non présentiel

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche en sciences de l'Education devant permettre la rédaction d'un mémoire de fin de formation pour l'obtention du diplôme de maîtrise en es-sciences de l'Education, option : Psychopédagogie de la formation et de l'Education à l'Université d'Abomey-Calavi. Notre thème de réflexion s'intitule : « *La motivation et la formation des étudiants en non présentiel au Bénin : Quel est l'impact de l'encadrement et de la collaboration entre les apprenants ?* ». Votre contribution est très importante afin et donner une empreinte scientifique au présent mémoire.

Merci d'y participer sans réserve

I- IDENTIFICATION

1- Département d'étude

Sociologie

Anglais

Autres

2- Année de formation

1^{ère} année 2^{ème} année 3^{ème} année 4^{ème} année

3- Position par rapport à l'université

Proche

Loin

II- DISPONIBILITE DE L'ETUDIANT

1- Quelles sont vos disponibilités à échanger avec les étudiants en présentiel

. La semaine en matinée

. La semaine en soirée

. La semaine en plein temps

. En Weekend

2- Combien de cours en moyenne par session suivez-vous ?

1 2 3 4 5

3- Avez-vous un ordinateur avec lien Internet ?

Oui Non

III- COLLABORATION AVEC LES ETUDIANTS EN PRESENTIEL

1- Avez-vous des amis étudiants réguliers au cours ?

Oui Non

2- Quels sont les critères qui sanctionnent le choix de ces étudiants amis ?

Origine Responsabilité Rigueur au travail

Autres

3- Quelles relations vous lient au plan académique

Information Etude Documentation

4- Le contact est-il régulier ?

Oui Non

5- Si oui, quel est votre degré de fréquentation ?

Quotidien Hebdomadaire Mensuel

Trimestriellement Pas du tout

6- Votre correspondant est-il souvent ouvert à vous ?

Oui Non

7- Si oui, qu'est ce qui favorise cette ouverture de votre correspondant ?

Besoin d'échange Motivation

IV- ENCADREMENT

1- Quelles méthodes de travail utilisez-vous ?

Réception de cours Lecture et RDV de discussions

2- Au cas où vous procédez à de prise de rendez-vous de discussions, participez-vous vivement au débat ?

Oui Non

3- Si non à quoi reliez-vous votre non participation aux discussions

Non lecture des cours Occupations professionnelles

V- IMPACT DE L'ENCADREMENT

1- Parvenez-vous à tirer profit de l'encadrement ?

Oui Non

2- Pensez-vous que d'autres éléments participent à votre succès ?

Oui Non

3- Si oui, quels sont selon vous ces éléments ?

Expérience professionnelle Motivation

Relations socioprofessionnelles

Pensez-vous que vos correspondants tirent profit de votre collaboration ?

.....
.....
.....
.....
.....

VI- MOTIVATION

1- Objectif de la formation (cochez-en un seul)

. Culture personnelle

. Perfectionnement

. Promotion

. Autres,

Précisez.....
.....

2- Soutien de l'employeur

Bénéficiez-vous de conditions motivantes de la part de votre employeur ?

Oui Non

3- Si oui en quoi consiste cette motivation ?

Nomination Reclassement Changement de corps

Autres.....
.....

Merci pour votre participation

TABLE DES MATIERES

DEDICACES	ii
REMERCIEMENT	iii
SIGLES ET ABREVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
SOMMAIRE	viii
INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE :	3
CADRE THEORIQUE ET APPROCHE METHODOLOGIQUE	3
CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE	4
Section 1 : Problématique	4
Section 2 : Clarification conceptuelle et revue de littérature	6
1- Clarification conceptuelle	6
2- Revue de littérature	16
2-1- La formation à distance et l'apprentissage collaboratif	16
2-2- D'un transfert de connaissances unilatéral.....	17
CHAPITRE II : CADRE DE L'ETUDE ET METHODOLOGIE DE	23
RECHERCHE	23
1- Cadre géographique de l'étude.....	23
1-1- Situation générale de la commune de Parakou.....	23
1-1-1- Situation géographique de la commune de Parakou	23
1-1-2- Situation démographique.....	23
1-1-3- Infrastructures et équipements	23
2- Site de l'étude : Le Département de sociologie et d'anthropologie de l'université de Parakou....	24
3- Echantillonnage et échantillon d'étude	24
3-1- L'échantillon	25
4- Type de recherche	24
5- Aspects méthodologiques de l'étude.....	26
5-1- Phase de l'étude.....	26
5-2- Phase exploratoire	26
5-3- Phase de collecte des données.....	26
5-4- Le questionnaire semi-directif.....	26
5-5- Déroulement de l'enquête	26
5-6- Méthode et technique de traitement des données	26
6- Difficultés et limites de l'étude.....	26

2^{EME}PARTIE :	29
TRAITEMENT DES DONNEES ET APPROCHE DE SOLUTION	29
CHAPITRE III : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION	30
DES RESULTATS	30
1- Présentation, Analyse et interprétation des résultats	30
1-1-1- Présentation, et analyse des résultats.....	30
a) Disponibilité et régularité des étudiants	30
b) Collaboration avec les étudiants en présentiel	30
c) Critère de choix du correspondant	31
d) Degré de fréquentation des groupes de camarades réguliers.....	32
e) Encadrement.....	32
f) Méthode de travail.....	33
g) Raison de la non-participation.....	33
h) Impact de l'encadrement des étudiants en non présentiel	34
i) Autres facteurs de succès	34
j) Motivation	35
k) Motivation de l'employeur.....	35
1-2- Interprétation des résultats	36
CHAPITRE IV : DISCUSSION ET PERSPECTIVE	40
CONCLUSION	49
BIBLIOGRAPHIE	50
ANNEXES	51