



HAL
open science

Quand les étudiants créent l'hybridation... analyse d'un dispositif de formation ouverte et à distance dans une université d'Afrique australe

Emmanuelle Croze

► **To cite this version:**

Emmanuelle Croze. Quand les étudiants créent l'hybridation... analyse d'un dispositif de formation ouverte et à distance dans une université d'Afrique australe. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2013, Grenoble, France. hal-02002317

HAL Id: hal-02002317

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02002317>

Submitted on 31 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

QUAND LES ETUDIANTS CREENT L'HYBRIDATION... ANALYSE D'UN DISPOSITIF DE FORMATION OUVERTE ET A DISTANCE DANS UNE UNIVERSITE D'AFRIQUE AUSTRALE

Emmanuelle Croze

Université Grenoble Alpes, Laboratoire Lidilem

Résumé : Dans la littérature scientifique des pays du Nord, de nombreuses recherches dans le champ de l'autoformation posent la question de l'autonomie et de son corollaire, l'accompagnement des étudiants, de manière cruciale. Notre communication vise à examiner, en nous fondant sur des enquêtes, réalisées en mars 2013 dans une université du Sud, l'*Open University of Tanzania*, à quels sens mais aussi à quelles réalités cette question correspond, dans le dispositif institutionnel, mais aussi et surtout au niveau des pratiques d'apprentissages. Nous montrerons plus particulièrement comment les étudiants par une réappropriation, et mise en œuvre d'une d'hybridation informelle du dispositif institutionnel, développent leurs capacités d'apprentissage.

Mots clés : hybridation, autoformation en contexte universitaire, autonomie, pratiques d'apprentissage.

1. Introduction

Cette communication s'inscrit dans le contexte d'une recherche doctorale qui porte sur l'analyse systémique d'un dispositif d'enseignement/apprentissage du français à distance et en ligne mis en place à l'Open University of Tanzania (désormais OUT) en novembre 2011. L'objectif de l'étude exploratoire, que nous présentons en partie dans cette communication, vise l'analyse des pratiques d'enseignement et d'apprentissage à l'OUT. La réflexion fondée sur un travail d'enquête qui s'est déroulé de décembre 2012 à mars 2013 permettra de situer le dispositif et d'établir des pistes de réflexion pour l'analyse du dispositif de français et in fine, un réajustement. Notre recherche s'inscrit dans le cadre des travaux effectués sur l'autoformation en contexte institutionnel et de manière plus spécifique, pour ce qui concerne cette présentation, se rattache aux réflexions menées sur le changement de paradigme, de l'instruction à celui de l'apprentissage pour reprendre les termes de B. Albero (2000). Car la question de ce « déplacement/changement » de paradigme se pose à l'OUT de manière prégnante, l'institution proposant un dispositif de formation très différent du système éducatif traditionnel tanzanien. Nous souhaitons ainsi montrer comment dans un contexte d'« *autoformation proclamée* », où l'autonomie est « *décrétée* » (Barbot & Jacquinet-Delaunay, 2008 : 146), les étudiants de première année développent leurs compétences d'apprentissage, en se réappropriant le dispositif de formation de

l'institution, par la mise en place d'un système d'apprentissage informel. Nous présenterons en premier lieu le système de fonctionnement de l'OUT, en lien avec quelques éléments liés au domaine de la formation ouverte et à distance, puis la méthodologie adoptée pour collecter nos données, suivie de leur présentation et analyse.

2. OUT et ses principes méthodologiques

L'OUT est une institution assez emblématique dans la région d'Afrique australe tant au niveau de son expansion (ouverte en 1992, avec 4400 inscriptions en 1998, elle compte aujourd'hui 50 000 étudiants tanzaniens et de pays voisins et 30 centres régionaux (Mbwette, 2012 : 2) que de la modernité affichée de son dispositif de formation, qui évolue depuis quelques années vers l'utilisation des TICE et qui plus récemment, intègre à son dispositif l'usage des ressources éducatives en libre accès (OER). L'université compte cinq facultés – droit, arts et sciences sociales, éducation, commerce et management et sciences – et deux instituts proposant des formations continues en informatique et éducation. Au niveau du dispositif pédagogique, la démarche adoptée par l'université consiste essentiellement en une mise à disposition sur sa plate-forme, de plans détaillés des différentes formations (« *outlines* »), comportant les objectifs, le descriptif des contenus de cours, les modalités d'évaluation, et une bibliographie. En complément, l'institution propose des ressources sous la forme de compilations d'articles et d'extraits de livres accessibles en bibliothèque et dans les centres régionaux, pour les étudiants des facultés d'art et de sciences sociales et de commerce et management et, des manuels dans les facultés d'éducation, de droit et de sciences. Toutefois la disponibilité et l'utilisation de ces matériaux demeurent encore à confirmer, les étudiants interrogés sur le campus de Dar es Salaam ayant souvent évoqué aux cours des enquêtes leur manque de ressources et/ou le temps qu'ils devaient consacrer à leur recherche. Ce constat pourra être aussi relié à la nouvelle orientation de l'OUT, qui depuis 2011 s'oriente davantage vers l'utilisation des TIC, et ne propose plus d'imprimés, ainsi que l'indique le vice-président des études aux étudiants, lors de son discours de rentrée, en novembre 2013

« The continuing students are aware that from last year we did not print any new Literate. [...] Books are static in knowledge, and we want you to start learning using dynamic knowledge sources, such as e-learning, and e-resources such as CD-ROMS, internet, MP3's, Open Education resources, etc. » (Bisanda, 2013 : 3).

Or cette décision suppose en effet du côté des étudiants des compétences dans ce domaine, (« *It is not expected therefore, that anyone amongst you will be computer illiterate.* » (Ibid.)), ce qui n'est pas le cas pour la majorité des nouveaux inscrits, selon les résultats des enquêtes effectuées en décembre 2012 et mars 2013.

Au niveau de l'accompagnement des étudiants, l'université propose d'une part un ou deux regroupements annuels au cours desquels ils peuvent se préparer à l'aide d'un portfolio, et pour interroger les enseignants sur des questions d'organisation ou de cours, et d'autre part un suivi par les enseignants. Toutefois ce dernier est en réalité très faible, voire inexistant (les résultats des deux enquêtes montrent en effet que l'interaction enseignant/étudiant est minimale), n'étant pas considéré comme

fondamental dans le dispositif. Les étudiants en sont avertis dès le discours de rentrée prononcé par le vice-président des études :

« I wish to remind you that learning at this level in the 21st century, is no longer driven by the teacher. With so much information around, which is available easily through the internet and other ICT systems, you will soon discover that most teachers are more ignorant than their own students. »
(Ibid.)

Car ce qui est au cœur du dispositif de l'institution se situe du côté des étudiants, auxquels il incombe de prendre en charge leur apprentissage et ainsi de développer leurs compétences d'apprentissage :

« The learning process is self driven by the learner. Therefore, studying at OUT demands a lot of self discipline and dedication. [...] You must be able to realise tangible learning outcomes, acquire certain knowledge and understanding, cognitive skills, practical skills, and transferable skills. »
(Ibid.)

Le dispositif d'autoformation de l'OUT se situe donc davantage du côté d'une « ingénierie du système [...] élaborée sur le principe selon lequel l'autonomie est un pré-requis et les capacités d'autoformation dépendent de la personnalité de l'individu [...] ». » (Albero, 2003 : 140). Le « principe de nouveauté » inhérent à tout dispositif d'autoformation s'avère donc particulièrement important pour les nouveaux inscrits habitués au mode traditionnel transmissif, et de surcroît, peu familiers de l'ordinateur et d'internet. En regard des différentes acceptions visant à définir l'autonomie, l'apprentissage à l'OUT tendrait en effet vers une définition assez proche de l'auto-direction, telle que définie par F. Carton (2011 : 3) si l'on excepte la définition des objectifs et l'évaluation des acquisitions :

« relèvent de l'auto-direction des dispositifs qui conduisent l'apprenant à organiser son activité d'apprentissage. Celui-ci n'est pas organisé à l'avance, l'apprenant développe son apprentissage en le dirigeant lui-même : définir ses objectifs ; gérer l'apprentissage (rythme, durée, lieu) ; choisir des supports et des tâches d'apprentissage ; évaluer les acquisitions (modalités et critères) et la manière dont l'apprentissage s'est déroulé. »

On peut aussi rapprocher l'approche méthodologique de l'OUT de l'apprentissage « autodirigé » selon Holec :

« la totalité des rôles d'apprentissage peut être assumée par les apprenants eux-mêmes, individuellement ou à plusieurs [...] dans lequel, en somme, l'apprenant apprend en étant son propre enseignant. » (1991 : 2).

Le dispositif étant ainsi fondé sur une autonomie pré-requise des étudiants, nous nous sommes interrogés sur les capacités des étudiants à prendre en charge leur apprentissage, et par conséquent en premier lieu, sur leurs pratiques d'apprentissage, confrontant ainsi le dispositif « idéal », et son fonctionnement, tel que voulu par les décideurs, au « vécu » (Albero, 2010 : 68).

3. Méthodologie

L'approche méthodologique est essentiellement qualitative, elle repose sur les déclarations officielles des responsables de l'université, des questionnaires, ainsi que sur des entretiens semi-directifs effectués auprès des enseignants de l'OUT, mais aussi d'enseignants privés et d'étudiants de première année. Au total les enquêtes effectuées en décembre 2012 et en mars 2013 comprennent 135 personnes interrogées, ce qui peut sembler assez ténu au regard de la population cible, qui compte en novembre 2012, 8845 étudiants inscrits en première année et environ 500 enseignants toutes catégories confondues. Toutefois la convergence d'une majorité de réponses tant du côté des enseignants que des étudiants a permis l'exploitation des données. La première enquête effectuée en décembre 2012, consistant en l'administration de 92 questionnaires, auprès de 58 étudiants et 34 enseignants toutes facultés confondues, visait à examiner les représentations des enseignants et des étudiants de première année (en choisissant les étudiants de première année nous souhaitons appréhender le processus d'adaptation des nouveaux inscrits au plus près de leur expérience), de la formation ouverte, ainsi que leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage. L'analyse a permis de mettre à jour quelques tendances fortes et questions qui ont pu être confirmées et approfondies au cours des entretiens conduits en mars 2013, et sur lesquels nous proposons de fonder principalement la présente analyse. Le corpus a été constitué sur la base de 26 entretiens semi-directifs d'une durée d'environ 20 minutes chacun, réalisés sur une période de 10 jours, et conduits auprès d'étudiants de première année et d'enseignants privés, auxquels nous ferons référence sous la forme « E + numéro de l'interrogé », pour les étudiants, et « EP + numéro de l'interrogé » pour les enseignants privés. L'échantillon étudiant comprend 10 étudiantes et 13 étudiants de toutes les facultés, hormis celles de sciences qui compte peu d'inscrits, 9 en Commerce et Management, 6 en Arts et Sciences sociales, 4 en Éducation, et 4 en Droit. Sur la totalité des répondants, 7 étudiants avaient un emploi. Les entretiens étaient orientés par six questions, dont quatre qui visaient à approfondir les premiers résultats collectés au cours de la première enquête concernant les pratiques d'apprentissage, une cinquième portait sur leurs attentes vis-à-vis de leurs enseignants, une sixième sur leur représentation de l'enseignement/apprentissage en ligne. Les entretiens ont été enregistrés sur le campus de Dar es Salaam où les étudiants ont l'habitude de venir travailler, dans des salles inoccupées et dans le bureau de français. Leur transcription intégrale est encore en cours, et nous nous sommes essentiellement attaché aux éléments pertinents pour cette communication.

4. Présentation et analyse des données

Nous avons choisi de présenter les résultats correspondant principalement à trois questions posées aux étudiants, la première concernait les attentes des étudiants vis à vis de leurs enseignants, la seconde portait sur la manière dont les étudiants organisaient leur apprentissage et de laquelle nous avons extrait les réponses se rapportant au recours à l'enseignant privé, et la troisième interrogeait sur une pratique qui s'avère fondamentale pour les étudiants, le travail de groupe.

4.1. Quelles sont les attentes des étudiants vis à vis des enseignants ?

Nous tenons, avant de présenter les résultats, à donner quelques indications concernant cette question posée lors de l'entretien, qui n'a pas été simple tant du côté de l'enquêteur que des enquêtés. Cette dernière dans la plupart des cas n'a pas été comprise d'emblée et a dû être non seulement reformulée (« Qu'attendez-vous de vos enseignants ? » devenait « Qu'est ce que vous voudriez de vos enseignants ? » ou encore « De quoi avez-vous besoin de la part de vos enseignants ? »), mais aussi guidée avec des exemples qui proposaient quelques actions possibles de la part de l'enseignant. La confusion entre l'enseignant de l'OUT et l'enseignant privé a été également fréquente. Cette information nous paraît importante par le sens qu'elle peut aussi apporter aux résultats, certainement influencés par nos exemples.

14 des 23 répondants ont explicité leurs attentes par rapport à l'enseignant de l'OUT. Parmi ceux-ci, 8 souhaiteraient être soutenus, conseillés ou guidés, 5 souhaiteraient plus de matériel (ces réponses ne correspondaient pas toujours aux attentes concernant l'enseignant mais l'institution : « *We don't have enough [...] books .. We don't have enough [...] teachers* »¹ (E12)), et 3 des cours en présentiel ponctuels. Enfin, 3 étudiants ont répondu qu'ils souhaiteraient communiquer avec les enseignants ou les rencontrer.

Nous avons aussi parfois interrogé les étudiants sur la fréquence de leurs échanges avec les enseignants, ceci afin d'approfondir les résultats du questionnaire administré lors de la première enquête. Les résultats montrent que la majorité des étudiants ne communiquent guère avec les enseignants (ce qui correspond de plus aux résultats des enquêtes conduites auprès des enseignants) : sur 23 répondants, 6 ont répondu avoir communiqué avec leurs enseignants depuis la rentrée universitaire, 2 ont dit avoir échangé fréquemment (plus de quinze fois pour l'un, deux fois par semaine pour l'autre) et 4 quatre à cinq fois. 15 étudiants ont indiqué qu'ils ne communiquaient pas avec leurs enseignants et 2 n'ont pas donné de réponses.

Les résultats montrent donc que plus de la moitié des interrogés ne bénéficient pas d'un soutien à l'apprentissage et qu'ils ne communiquent pas avec leurs enseignants.

4.2. Mise en place d'un système de soutien à l'apprentissage par les étudiants

Pour compenser l'absence d'aide institutionnelle, les étudiants de l'OUT, ont de leur côté, organisé un système de soutien à l'apprentissage qui se présente essentiellement sous forme de travail en présentiel : des cours avec un enseignant privé avec des petites classes de trois à cinq étudiants et des groupes de discussions (« *discussion groups* »), qui se tiennent sur le campus de l'université.

4.2.1. Le soutien des plus « anciens »

Le recours à l'enseignement privé est assez important à l'OUT. Il concerne 15 des étudiants interrogés qui bénéficient de 4 à 10 heures de cours par semaine sur le campus. L'enseignant privé se substitue à l'enseignant de l'OUT, il est à la fois tuteur et enseignant. En tant que tuteur, il donne des informations sur le fonctionnement de l'université, ainsi que des conseils d'organisation et pour trouver des ressources. Dans

¹ Les transcriptions n'ont fait l'objet d'aucune correction.

son rôle d'enseignant, il propose des cours ainsi qu'un entraînement individuel sous forme de travaux personnels pour les étudiants en difficulté, et du matériel d'apprentissage. A titre d'exemple pour le rôle de tuteur, voici comment l'un des trois enseignants privés interrogés présente le soutien qu'il apporte à ses étudiants :

EP2 : I give advice to them : « First you need to study on your own, when you are stuck, you come and ask .. you need to go to library [...] to study many books (inaudible) everyday, and also to use internet [...] try to find out others things in internet [...] to know many things on the topics you want to study and not got only one book, study only one book, to make you see other things [...]

Nous : And they know how to find material ? You show them how to find ..

EP2 : Yes I show them [...]

L'enseignant privé apporte donc son soutien sur le plan des contenus mais aussi au niveau du développement de l'autonomie d'apprentissage, « *suggér[ant] les moyens par lesquels il pourra en prendre le contrôle, c'est-à-dire qu'il sache faire des choix préparés et pertinents quant à ses objectifs d'apprentissage et à l'organisation de celui-ci.* » (Carton, 2011 : 3)

De plus, la majorité des enseignants privés sont majoritairement des étudiants de troisième année qui ont eu recours à cette forme d'assistance lors de leur première année d'étude. Cette particularité du système de formation privée à l'OUT présente de grands avantages pour les étudiants : ils sont en effet bien mieux guidés que s'ils faisaient appel à un autre enseignant ne possédant pas l'expérience vécue de cet accompagnement, comme l'indique une étudiante :

E20 : I do need him

Nous : Why ?

E20 : Well he studied here before [...] he knows how the sytem works here in Open .. here in school and he has ... knowledge of the subject I am studying now [...] I am learning what he knows, you know. I am just using that on top of what I am learning and and get more knowledge and ... basically just understanding how the school works how the system works how to tackle my subject »

La transition entre le système d'enseignement traditionnel dont sont issus les étudiants tanzanien et la situation d'autoformation de l'OUT, s'opère donc pour une partie des étudiants de première année grâce au soutien d'étudiants expérimentés, permettant ainsi de répondre au besoin des nouveaux inscrits « *celui d'acquérir des compétences à apprendre dans cette nouvelle modalité de formation.* » (Albero, 2000 : 23)

4.2.2. Le soutien des pairs

Si pour un peu plus de la moitié des étudiants de l'OUT les étudiants de troisième année constituent pour une part une solution de soutien à l'apprentissage, pour la quasi totalité des répondants, le groupe de discussions correspondant à un travail entre pairs, en est une autre qui s'avère fondamentale.

Sur la totalité des étudiants interrogés, 21 disent rejoindre chaque jour leur groupe de discussions, et 12 pour répondre à la question portant sur les compétences nécessaires pour réussir la première année, recommandent cette pratique. Aussi avons-nous interrogé les étudiants sur les avantages du travail en groupe. Pour présenter les résultats nous avons choisi de nous fonder sur les conditions « clés »

proposées par Johnson, Johnson & Smith (1998 : 30) pour la mise en œuvre d'un travail coopératif en classe, qui nous ont semblé pertinentes pour mettre en valeur les avantages cités par les étudiants sur le travail de groupe à l'OUT, confrontant ainsi ce qui est préconisé à une entreprise « spontanée ». Les auteurs proposent cinq éléments à l'enseignant pour la mise en œuvre d'un travail coopératif effectif en classe : « *Positive interdependence* », selon laquelle la réussite personnelle est liée au groupe ; « *Face to face promotive interaction* », impliquant un soutien réciproque des membres du groupe par des encouragements, une entraide, le partage des connaissances, « *Social skills* », liées à la prise de décision, la négociation, la construction de la confiance entre les membres du groupe, « *Group proceeding* » qui relève de la prise de décision pour améliorer le travail de coopération ; « *accountability* », le fait que l'enseignant doive pouvoir évaluer l'implication de chacun dans le travail qui, par conséquent n'a pas été retenue. Les résultats des entretiens mis en correspondance avec les différents éléments propres à favoriser le travail en coopération selon Johnson, Johnson & Smith, montrent que pour 19 étudiants, le travail en groupe permet par l'encouragement mutuel, l'entraide, le partage des connaissances, et la confrontation des points de vue et des expériences antérieures de chacun, de faciliter l'apprentissage. La plus haute des valeurs (14 étudiants) se rapportant aux données classées dans ce que Johnson & Johnson nomment « *Face to face promotive interaction* » correspond à des réponses portant sur le partage du savoir (« *You share ideas [...] you get different ideas so it can make your ideas to grow and to be stronger* » (E18)), suivie de celle concernant (pour 6 étudiants) l'apport que constitue les différences d'expériences des étudiants (« *There are some students that .. who did diploma .. who they have diploma they have certificate of Low and others faculties so they can help you* » (E18)).

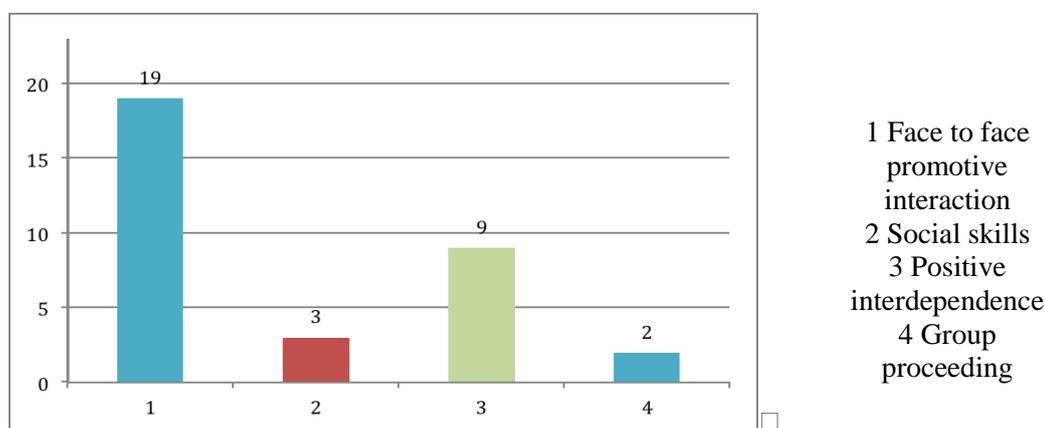


Figure 1 : Les avantages du travail de groupe pour les étudiants de l'OUT

De plus, 9 réponses concernant les avantages liés au travail de groupe se rapportent à l'interdépendance positive (celles-ci portaient essentiellement sur le besoin des autres pour se soutenir : « *If you stay alone obviously you fail* »(E2), le partage des tâches – la lecture d'un livre par exemple « *One can read lecture one, an other one lecture two an other one lecture seven so .. after that, we combine [...] the knowledge* » (E3), et l'entraide lorsque qu'un étudiant n'avait pu participer au groupe de discussion afin de rattraper ce qui avait été travaillé), 3 se rapportaient aux

compétences sociales (ne pas rester seul, interagir retrouver des amis), et 2 à la gestion de groupe (correspondant à l'emploi de temps établi avec le groupe).

Cette première approche concernant la présentation des avantages du travail de groupe permet ainsi de mettre en lumière l'importance des échanges, mais aussi, de manière plus générale, de souligner les apports d'un système informel de soutien à l'apprentissage fondé sur le « *lien social* », présenté d'ailleurs comme l'un des facteurs à prendre en compte dans la mise en place de dispositif d'autoformation. (Albero, 2003 : 147)

5. Conclusion

L'hybridation, système informel récréé par les étudiants tanzaniens au sein d'un dispositif de formation à distance où l'autonomie est « *décrétée* », (re)pose donc la question dans ce contexte éducatif, de « *l'autonomie de l'apprenant [...] au cœur de la problématique des FOAD* » (Collectif de Chasseneuil, 2000 : 3) et de son corollaire, l'accompagnement pour développer cette compétence, considéré comme crucial dans le domaine de la recherche sur l'autoformation. Car en somme, c'est bien l'absence de dispositif prévu pour soutenir les étudiants, et cette situation proche de « *l'auto-direction* » qui leur est imposé, qui fait ainsi éclore une réappropriation du dispositif de l'OUT par ces derniers, pour y introduire un soutien à l'apprentissage. A cela s'ajoute la satisfaction formulée par la totalité des étudiants interrogés, qui ont tous répondu positivement à la question « *Recommanderiez-vous l'OUT à un ami ?* ». Phénomène singulier donc, au regard des réflexions conduites dans le domaine de l'autoformation qui s'accordent sur l'idée que si l'apprenant doit « *conduire son parcours de formation ; le rôle de l'institution consiste alors à lui en donner les moyens.* » (Albero, 2010 : 75)

Nous ajouterons en guise d'ouverture une remarque concernant la réintroduction de face à face/présentiel par les étudiants dans le dispositif institutionnel. La question que pose ce système parallèle de soutien par les plus expérimentés, de même que le travail en groupe doit en effet être approfondie sur le terrain, et dans le cadre d'études conduites en sociologie de l'éducation notamment sur « *la correspondance entre un système éducatif et le type de société qui le conditionne* », comme le suggère Albero (2000 : 24), citant les travaux de Durkeim à titre d'exemple. Car le « *pamoja* »/« *l'être ensemble tanzanien* », terme fréquemment utilisé en swahili, et proche de l'« *ujamaa* », concept idéologique socialiste introduit par le président Nyerere et incitant le peuple à vivre et travailler ensemble « *qui continue de façonner les représentations du vivre-ensemble en Tanzanie* » (Europaid, 2005 : s. p.) pourrait être à l'origine des pratiques des étudiants et notamment du deuxième phénomène observé, celui des groupes de discussions.

6. Bibliographie

Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel – Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, Paris, L'Harmattan.

Albero, B. (2003). « *L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie* », dans I. Saleh, D.

- Lepage, & S. Bouyahi (dir.), *Actes de la journée d'étude Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*, Paris 12 novembre 2002, p. 139-159.
- Albero, B. (2010). « De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. », dans B. Albero & N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, p. 68-94.
- Barbot, M.-J., Jacquinet-Delaunay, G. (2008). « Des ressources pédagogiques aux usages : vers l'autonomisation de l'étudiant ? », dans G. Jacquinet-Delaunay & E. Fichez (dir.), *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*. Bruxelles, De Boeck. p. 143-222.
- Bisanda, E. (2012). « Orientation message from orientation day for academic year 2012/2013 », <http://www.out.ac.tz/>.
- Carton, F. (2011). « L'autonomie : un objectif de formation », dans V. Castellotti & J. N. Nishiyama, *Des contextualisations du CECR. Le cas de l'Asie de l'est. Recherches et Applications*, n° 50, p. 57-67, <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00576652>.
- Collectif de Chasseneuil. (2000). *Conférence de consensus, Formations ouvertes et à distance. L'accompagnement pédagogique et organisationnel*, <http://www.centre-inffo.fr/IMG/pdf/chasseneuil>.
- Europaid (2005). « Analyse culturelle et sociale. L'analyse des données sur la thématique "Héritages: croyances, coutumes, patrimoine et contexte historique" », http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/examples/exp_too_asa_for_fr.pdf.
- Holec, H. (1991). « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage », *Education permanente*, n°107, http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. (1998). « Cooperative learning returns to college: what evidence is there that it works? », *Change*. p. 26-35.
- Mbwette, T. (2012). « Statement to new and continuing OUT students during orientation for academic year 2012/13 », <http://www.out.ac.tz/>.