

# Dédicaces

## A la mémoire de :

Ma mère, M'ma, qui n'a jamais eu la chance d'aller à l'école mais qui a enraciné en moi la valeur du savoir en me nourrissant aussi de l'immense culture populaire de notre chère Algérie,

Mon père, Abdelkader Meghraoui, si tôt disparu, mais dont l'absence n'a pourtant jamais cessé d'illuminer ma vie en me laissant l'exemple de la sienne, forgée par l'humilité et la générosité,

Mon beau-père, Lahcène Ferhani, que je n'ai pas pu connaître mais dont l'exemple m'a inspirée par son admirable sacerdoce au service de l'école algérienne.

## A l'adresse de :

Mon époux et compagnon, Ameziane, qui m'a toujours soutenue et encouragée dans la vie commune comme dans mes parcours professionnels et intellectuels,

Mes merveilleux enfants, Hassen et Dounia, dont la fierté à mon égard est l'une de mes plus fortes motivations, ainsi que ma belle-fille, Meryl,

Ma famille et mes amis dans leur ensemble dont je ne peux citer ici tous les noms, et qui, par leur présence chaleureuse, m'ont aidé à poursuivre,

Mes professeurs, depuis l'école primaire jusqu'à l'Université, auxquels je dois la reconnaissance de l'élève et de l'étudiante et les marques de cette affection exceptionnelle due aux dispensateurs de lumières,

Mes élèves des trois paliers qui, eux aussi, et à leur manière, m'ont enseigné tant de choses et convaincue, chaque fois davantage, qu'il n'est de plus belle mission que celle de transmettre.

# Remerciements

**Pour m'avoir fait l'honneur de me codiriger :**

Madame Aïcha Benamar,  
Monsieur Jean-Michel Robert.

**Pour leur aide distinguée :**

Mesdames

Malika Bensekat, Naïma Benamar, Souad Boulahia, Fatiha Bellal.

Messieurs

Saddek Aouadi, Belkacem Bentifour, Ahmed Chaalal, Abdelkader Ghellal, Khaled Kaïd, Hadj Miliani, Abdelkader Mazari, Albinou Ndecky, Christophe Rey, Mohamed El Amine Roubai-Chorfi.

**Pour leur soutien moral et leurs encouragements :**

Mes chers amis, Bacou et Fawzi, Rabéa et Sami.

Mes sœurs, Oumria, Kheïra, Zaza et mes nièces, Kouka, Souad et Sarah.

Mes belles-sœurs, Samia et Wahiba, et mon beau-frère, Yacine.

Ma sœur de cœur, Souad Bekhoucha.

**Pour leur précieuse contribution technique :**

Monsieur Rédha Djerdjjer,  
Afaf et Dounia.

# Résumé

Cette recherche s'est fixé pour but l'évaluation du dispositif mis en place en 2005 pour pallier le déficit en formation initiale de 78.000 enseignants du cycle moyen de sept filières : français, arabe, anglais, sciences naturelles, mathématiques, technologie et histoire-géographie.

Le dispositif choisi pour cette formation à distance et en cours d'emploi, inscrite dans un contexte de e-learning andragogique, est de type hybride à présentiel réduit, fondé sur l'utilisation d'un outil numérique dédié et spécifiquement conçu à cet effet, la plateforme eFAD.

Les résultats de cette analyse, obtenus par le biais de trois moyens d'investigation complémentaires, nous ont permis de mettre en évidence les forces et les faiblesses du dispositif mis en œuvre, d'ébaucher des perspectives de développement, de formuler des propositions relatives à l'accompagnement des apprenants et des recommandations pour l'amélioration des fonctionnalités de l'outil eFAD, pivot de cette opération de formation innovante en Algérie.

Mots-clés : formation à distance- andragogie – tutorat- e-learning- eFAD

Abstract:

This research has made the assessment of the system set up in 2005 to compensate for the initial training gap of 78.000 teachers of the intermediary teaching cycle through seven options: french, arabic, english, natural sciences, mathematics, technology and history-geography its fundamental goal.

The device chosen and currently in use for this distance learning, fitting in the framework of adult education e-learning, mixes face to face and distant services, based on the use of a digital tool dedicated and specifically designed for this purpose, the eFAD platform.

The outcome of this analysis, resulting from three complementary methods of investigation, have allowed us to highlight the promises and perils of the implementation, draft development prospects, give support to learners and suggest ways of improving the functionality of the eFAD tool, the core of this innovative training operation in Algeria.

Keywords: distance learning- adult education - tutoring- e-learning- eFAD

# Liste des acronymes utilisés dans le texte

CFC : Centre de Formation continue

CNEPD : Office national d'enseignement professionnel à distance

CNIIPDTICE : Centre national d'intégration des innovations pédagogiques et de développement des technologies de l'information et de la communication en éducation

EAD : Enseignement à distance

eFAD: Plate-forme spécifique à la formation des PEM

ENS: Ecole Normale Supérieure

ENSETT: Ecole Normale Supérieure d'enseignement technique et technologique

ENP : Ecole nationale polytechnique d'Oran (ex ENSETT)

FAD: Formation à distance

FOAD: Formation ouverte et à distance

IEEN: Inspecteur de l'Education et de l'enseignement moyen

INRE : Institut national de recherche en éducation

MEN : Ministère de l'Education nationale

MFP : Ministère de la Formation professionnelle

MESRS : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique

ONEFD : Office national d'enseignement fondamental à distance

PEM: Professeur d'enseignement moyen

PEP : Professeur d'enseignement primaire

PES: Professeur d'enseignement secondaire

PGS : post graduation spécialisée

UFC : Université de la formation continue

# SOMMIARE

DÉDICACES.....	1
REMERCIEMENTS.....	2
RÉSUMÉ .....	3
LISTE DES ACRONYMES UTILISÉS DANS LE TEXTE .....	4
AVANT-PROPOS .....	9
INTRODUCTION .....	10
<b>PARTIE 1 : CONTEXTE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>14</b>
<b>CHAPITRE 1 : LE SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN .....</b>	<b>15</b>
1.1. Structure et organisation du système éducatif.....	15
1.2. L'enseignement du français en Algérie .....	20
1.2.1. Rappel historique .....	20
1.2.2. Etat des lieux .....	22
1.3. Réforme du système éducatif algérien et enseignement du français .....	26
<b>CHAPITRE 2 : LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN ALGÉRIE .....</b>	<b>35</b>
2.1. La formation initiale.....	35
2.2. La formation continue.....	37
<b>CHAPITRE 3 : LA FORMATION DES PEM .....</b>	<b>41</b>
3.1. Contexte de la FAD/PEM.....	41
3.2. Visées et enjeux de la FAD/PEM.....	45
3.3. Coût et incidences financières de la FOAD/PEM.....	46
<b>PARTIE 2 :ANCRAGE THÉORIQUE .....</b>	<b>49</b>
<b>CHAPITRE 1 : L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE.....</b>	<b>50</b>
1.1. L'EAD, d'hier à aujourd'hui.....	50
1.2. L'EAD en Algérie .....	51
1.2.1. L'ONEFD .....	51
1.2.2. Le CNEPD .....	53
1.2.3. Le CNIIPDTICE.....	55
1.2.4. L'UFC .....	59

<b>CHAPITRE 2 : LA FORMATION À DISTANCE .....</b>	<b>65</b>
2.1. Définition de la formation à distance (FAD).....	65
2.2. FAD et approches pédagogiques.....	68
2.2.1. FAD et approche constructiviste de la formation .....	68
2.2.2. FAD et approche socioconstructiviste .....	74
2.2.3. FAD et approche par compétences.....	77
2.2.4. FAD et pédagogie du projet.....	81
2.2.5. FAD et pédagogie différenciée .....	82
2.2.6. FAD, pédagogie et «résolution de problème» .....	86
2.2.7. Approche centrée sur l'interaction entre les participants .....	87
2.2.8. FAD et autonomie de l'apprenant .....	92
<b>CHAPITRE 3 : LE E-LEARNING EN CONTEXTE ANDRAGOGIQUE .....</b>	<b>94</b>
3.1. L'andragogie, d'hier à aujourd'hui .....	94
3.2. Qu'est-ce-que le e-learning? .....	101
<b>CHAPITRE 4 : DISPOSITIFS DE FORMATION OUVERTE ET À DISTANCE .....</b>	<b>117</b>
4.1. Définir le dispositif .....	117
4.2. Types de dispositifs de FOAD .....	123
4.3. Dispositifs de formation hybride.....	129
4.4. La plateforme de FOAD.....	135
4.4.1. Les fonctionnalités d'une plateforme de FOAD.....	136
4.4.2. L'utilisation d'une plateforme .....	138
<b>CHAPITRE 5 : TUTORAT ET ENCADREMENT .....</b>	<b>140</b>
5.1. Définir l'accompagnement.....	140
5.2. Encadrement impliqué dans une FOAD.....	145
5.2.1. Encadrement pédagogique à distance.....	145
5.2.2. FAD/PEM et encadrement pédagogique en présentiel .....	148
5.2.3. Encadrement administratif .....	150
5.2.4. Encadrement technique .....	150
Rapport entre le cadre conceptuel et le cadre méthodologique .....	152
<b>PARTIE 3 :CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....</b>	<b>154</b>
<b>CHAPITRE 1 : DESCRIPTION DE LA PLATEFORME EFAD.....</b>	<b>155</b>
1.1. Présentation d'eFAD.....	155
1.1.1. Pages d'accueil sur eFAD .....	156
1.1.2. Page de sélection par statut des acteurs dans l'interface.....	158

1.1.3. Page de sélection par type de ressources pédagogiques .....	164
1.1.4. Page de sélection par type de fonctionnalité.....	174
1.2. Système d'évaluation mis en place sur eFAD.....	177
<b>CHAPITRE 2 : ÉVALUATION DE LA PLATEFORME EFAD.....</b>	<b>179</b>
2.1. Évaluation d'eFAD : tableau comparatif / standards .....	184
2.2. Analyse des données recueillies par questionnaire.....	195
2.2.1. Taille et représentativité de l'échantillon.....	195
2.2.2. Description de l'échantillon.....	196
2.3. Types de questions et échelle .....	201
<b>CHAPITRE 3 : ANALYSE DES DONNÉES .....</b>	<b>203</b>
3.1. Analyse des données recueillies par questionnaire.....	203
3.2. Analyse des données qualitatives .....	244
3.2.1. Analyse des données recueillies par entretien .....	245
3.3. Tableau de convergence.....	262
Limites de la recherche .....	265
<b>CONCLUSIONS,.....</b>	<b>266</b>
<b>PROPOSITIONS, .....</b>	<b>266</b>
<b>RECOMMANDATIONS,.....</b>	<b>266</b>
<b>PERSPECTIVES. ....</b>	<b>266</b>
1. Propositions relatives aux parcours de formation .....	268
2. Propositions relatives à la plateforme eFAD.....	269
Recommandations .....	273
3. Propositions relatives à l'encadrement pédagogique à distance .....	276
1. Aspect pédagogique .....	277
2. Aspect technique .....	277
3. Aspect financier.....	277
Recommandations .....	278
4. Propositions relatives à l'encadrement pédagogique en présentiel.....	280
Recommandations :.....	280
5. Propositions relatives à l'encadrement technique.....	282
6. Propositions relatives à l'encadrement administratif.....	284
Recommandations :.....	284

7. Propositions relatives à l'organisation de la FAD.....	286
8. Propositions relatives au e.learning.....	289
Recommandations .....	292
9. Propositions relatives à la conception de contenus.....	293
10. Propositions relatives à la progression et aux ressources pédagogiques .....	296
11. Propositions relatives à l'évaluation.....	303
Limites du portfolio .....	307
Recommandations .....	307
Conclusion générale, pistes de réflexion et perspectives.....	309
Perspectives pour le dispositif .....	312
<b>BIBLIOGRAPHIE CLASSÉE PAR DOMAINE .....</b>	<b>315</b>
<b>SITOGRAFIE.....</b>	<b>321</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>323</b>
<b>LISTE DES SCHÉMAS .....</b>	<b>324</b>
<b>LISTE DES CAPTURES D'ÉCRAN.....</b>	<b>324</b>



# Avant-propos

A l'entame de cette recherche, notre objectif était d'investiguer le champ des stratégies d'apprentissage mobilisées par des adultes dans un contexte de formation en cours d'emploi et à distance. Si les thèmes concernant la cognition et la métacognition ont fait et font encore actuellement l'objet de nombreuses recherches universitaires, l'apprentissage en andragogie nous apparaissait comme un domaine encore peu interrogé en Algérie. Nous avons l'intention de questionner concomitamment les théories d'acquisition appliquées à des adultes en cours d'emploi et en formation à distance médiatisée.

Le dispositif de formation à distance dédié par l'UFC- où nous avons été recrutée en 2008- aux PEM depuis 2006 et construit autour de la plateforme eFAD nous avait semblé le cadre idoine pour mener notre recherche. Nous avons commencé par la recension de la littérature spécifique aux trois domaines de recherche : théories d'acquisition, apprentissage en andragogie, formation à distance. Nos lectures nous ont servi pour rédiger une partie théorique sur les stratégies et les styles d'apprentissage spécifiques à un public andragogique distant et pour construire un questionnaire-terrain que nous avons largement distribué.

Le dépouillement des données recueillies par ce biais a fortement ébranlé nos représentations de la FAD/PEM. Nous avons alors procédé, dans plusieurs wilayas, à des entretiens semi directifs avec des panels d'enseignants de français inscrits à cette FAD. Ces interviews ont corroboré les résultats issus du questionnaire et nous ont amenée à nous rendre à l'évidence : la plateforme dédiée n'étant pas fonctionnelle, il ne peut y avoir d'apprentissage par ce moyen technologique et il ne peut, subséquemment, y avoir une quelconque mobilisation de stratégies d'apprentissage.

L'absence de matériau objectif nécessaire à la vérification de nos hypothèses et à la poursuite de l'investigation a totalement remis en question notre sujet de recherche et nous a placée face à un dilemme : changer complètement de sujet ou rester sur le thème et adapter le sujet de façon à utiliser à la fois les données recueillies et nos lectures?

Avec l'assentiment de nos directeurs de recherche, nous avons opté, pour la seconde possibilité.

# Introduction

La réussite est le credo, universellement partagé, du secteur éducatif et l'intérêt pour l'amélioration du rendement scolaire s'en va croissant. L'un des plans visant à favoriser la réussite scolaire dans les pays en voie de développement se matérialise à travers les projets de formation continue et à distance des enseignants. Concomitamment, le développement des TICE et d'Internet trouve dans la formation à distance un terrain d'application idéal doublé d'un marché<sup>1</sup> en émergence. Cette rencontre entre la technologie et les besoins immenses en formation engendre des changements radicaux dans le paysage de la formation.

Dans un contexte professionnel marqué par une réforme<sup>2</sup> systémique telle celle que connaît l'École algérienne depuis 2003, les enseignants doivent se former régulièrement, et ce, quel que soit leur niveau de formation initiale. L'exigence est plus grande encore vis-à-vis de celles et ceux qui, pour de multiples raisons que nous expliciterons dans le chapitre consacré au contexte, n'en ont pas bénéficié avant d'intégrer le monde professionnel, dont 78.000 enseignants du cycle moyen, tous profils confondus. Pour pallier ce déficit en formation académique de graduation, un dispositif hybride de formation à distance a été conçu et mis en place dès l'année universitaire 2005-2006. Si la primauté a été accordée à l'élaboration de contenus médiatisés via une plateforme, l'encadrement des apprenants a-t-il autant retenu l'attention des initiateurs du projet FAD/PEM ?

Passer d'un système basé sur la transmission en présentiel des savoirs et savoir-faire, vécu en tant qu'apprenant et reproduit en tant qu'enseignant, à un système distantiel fondé sur l'appropriation et la création de connaissances (FOAD), nécessite de la part des apprenants adultes des efforts particuliers pour changer simultanément leurs représentations sur l'utilisation des TIC dans l'apprentissage et leurs paradigmes mentaux vis-à-vis de la formation à distance médiatisée. Glikman a montré, dès 2002, l'influence du tutorat par les formateurs et des interactions inter apprenants sur l'apprentissage à distance et la persévérance des apprenants. Cette influence est-elle perceptible chez les enseignants impliqués dans la FAD/PEM, objet de cette recherche ?

Suite au développement des TIC, le modèle traditionnel d'apprentissage individuel auto rythmé, caractéristique de l'enseignement par correspondance, est de plus en plus remplacé par le modèle socioconstructiviste qui, grâce aux outils permettant la présence virtuelle des apprenants, des tuteurs et des pairs, rend possible la prise en charge des aspects relationnels et sociaux de l'apprentissage. Comme dans toute FAD, cette relation trinaire dans la construction des savoirs : apprenant/savoir, apprenant/ formateur, apprenant/autres apprenants devrait pouvoir se vérifier auprès de notre public-cible.

<sup>1</sup> Le 2ème symposium « Tarbiatech » (16 - 18 avril 2013) sur le thème « L'école algérienne à l'ère du numérique » a été organisé conjointement par le MEN, le Ministère de la Poste et des TIC et l'Algérien information and technologies association (AITA) et sponsorisé par des opérateurs tels Microsoft Algérie, Intel, Condor, Samsung, Stonesoft, Mobilis, Djaweb, tous fortement intéressés par la captation d'un marché potentiel de plus de 8 millions d'élèves.

<sup>2</sup> Aujourd'hui, il est même question de « réformer » la Réforme de 2003. Les Assises de l'Education annoncées pour juillet 2013 par le Ministre du secteur dans son discours inaugural du 2ème symposium Tarbiatech ont été reportées à une date indéterminée.

Nous avons remarqué que le taux d'abandon enregistré dans le dispositif de la FAD/PEM (94,6% pour les trois filières scientifiques de la première promotion) était très élevé. Ce constat d'échec nous a interpellée dans la mesure où les enjeux de cette formation à distance étaient préalablement connus des enseignants qui se sont portés volontaires pour la suivre. Le taux de décrochage dans les filières littéraires et en particulier en français est-il aussi important que dans les filières scientifiques ? Quelles sont les causes qui sont à l'origine de ce pourcentage plus qu'important de défections ?

Elles pourraient, a priori, résulter de divers facteurs dont les plus évidents seraient l'isolement de l'apprenant, son manque d'autonomie, sa non maîtrise de l'outil informatique, un déficit, voire un défaut d'ergonomie de l'environnement techno-pédagogique d'apprentissage...

Pour trouver des réponses aux questions que nous nous sommes alors posées, nous allons interroger les théories socioconstructivistes qui ouvrent des perspectives pour étudier les effets du tutorat individuel et des interactions inter apprenants sur l'apprentissage.

Dans le cadre de cette recherche circonscrite au contexte de la FAD, nous essaierons de vérifier les influences de l'encadrement pédagogique et celles de la collaboration entre pairs sur l'évolution de l'apprentissage et le développement de compétences chez des apprenants adultes. Nous allons, en effet, entreprendre une investigation du dispositif conçu et mis en œuvre pour mener à bien cette FAD, la première de cette importance qui ait été menée dans le pays et qui ait mobilisé les efforts conjugués de deux ministères complémentaires, le MEN et le MESRS.

La FAD suppose à la fois un ancrage technologique fort, un accompagnement pédagogique humain performant et un investissement personnel constant de la part des apprenants. Ces trois paramètres ont-ils été suffisamment pris en charge par le dispositif FAD/PEM ? L'accompagnement pédagogique en face à face et à distance a-t-il été mis en place ? Les diverses fonctionnalités permettant le tutorat à distance, qu'il soit réalisé en synchronie ou en asynchronie, sont-elles présentes sur la plateforme choisie comme support à cette formation ?

A-t-on mis en synergie tous les moyens technologiques que peut offrir une plateforme de e-learning pour provoquer, faciliter et développer le travail collaboratif et la coopération entre pairs ?

Nous allons tenter, en empruntant trois voies différentes, de découvrir les raisons objectives susceptibles d'expliquer un tel taux de décrochage chez des adultes mis face à une situation binaire : une posture d'apprenants en formation continue à distance et, en simultanéité, une posture de professeurs de l'enseignement dans le cycle moyen, tenus de s'acquitter des tâches inhérentes à l'exercice de leur fonction d'enseignants.

Les résultats issus de l'analyse des données collectées par le biais de l'évaluation outillée de la plateforme eFAD, par celui du questionnaire-terrain et par les entretiens semi dirigés avec un panel d'apprenants inscrits dans le dispositif, seront croisés dans le but d'en dégager le degré de convergence. En nous appuyant sur ces résultats, nous essaierons, dans le cadre et les limites de

cette recherche, de formuler des propositions pouvant constituer une aide à la prise de décision concernant le dispositif FAD/PEM dans sa globalité et la plateforme eFAD dans sa particularité.

Structurée en quatre parties subdivisées en chapitres, cette recherche qui a basculé pour les raisons exposées dans l'avant-propos (page 10) vers le statut de recherche-action<sup>3</sup>, a pour soubassement les théories d'acquisition et le e-learning en contexte andragogique.

Dans le premier chapitre de la première partie consacrée à la contextualisation de la recherche, nous présenterons en premier lieu la structure et l'organisation du système éducatif algérien, en second lieu nous ferons, après un bref rappel historique, un état des lieux de l'enseignement du français en Algérie et en dernier lieu, nous inscrivons l'enseignement de la langue française dans l'aire de la Réforme du système éducatif de 2003. Dans le second chapitre, nous aborderons la problématique de la formation initiale et continue des enseignants de français en Algérie et dans le troisième nous exposerons de manière détaillée les différents aspects de la formation à distance des PEM de français, objet de la présente recherche.

La seconde partie, réservée à l'ancrage théorique, est structurée en cinq chapitres. Dans le premier, nous présenterons les institutions algériennes ayant une pratique de l'enseignement à distance comme l'ONEFD, le CNEPD et, bien entendu, l'UFC. Dans le second, nous essaierons de définir le concept de formation à distance avant de le mettre en rapport avec les différentes approches pédagogiques : constructiviste, socioconstructiviste, par compétences, différenciée, par projet, etc. Le chapitre trois nous permettra d'inscrire notre recherche dans les contextes de l'andragogie et du e-learning et le quatrième, de présenter les différents types de dispositifs de formation ouverte et à distance et les plateformes numériques qui les mettent en œuvre. Dans le cinquième et dernier chapitre de cette seconde partie, nous procéderons à la présentation du tutorat et des différents types d'encadrement spécifiques à la formation à distance en général et aux dispositifs hybrides, tels que celui de la FAD/PEM, en particulier.

Le cadre méthodologique fera l'objet de la troisième partie. Dans le chapitre 1, nous entamerons, après en avoir fait la description dans un premier temps, l'évaluation outillée de la plateforme eFAD, instrument fondamental du dispositif de formation des PEM. Dans le second, nous analyserons les données quantitatives recueillies par le biais d'un questionnaire conçu à cet effet et dans le troisième, les données qualitatives issues des entretiens semi directifs que nous avons menés avec un panel de PEM inscrits dans le dispositif. Nous croiserons enfin les informations recueillies par les trois moyens (analyse en chambre, le questionnaire-terrain et les interviews de panels) dans un tableau mettant en évidence leur degré de convergence.

Nous tirerons, au moyen des résultats découlant de la triangulation des données analysées, des conclusions qui, à leur tour, donneront lieu à des propositions visant l'amélioration des performances

---

<sup>3</sup> Recherche-action est ici utilisée dans le sens de « processus par lequel les praticiens tentent d'étudier scientifiquement leurs problèmes de façon à guider, à corriger et à évaluer systématiquement leurs décisions et leurs actions (...) et vise à produire une finalité ou un changement ayant des effets dans la connaissance (...) et à résoudre un problème en posant une action ». Cf. Legendre (2005), pp : 1144-1145.

du dispositif. Ces suggestions et recommandations concernent les différents aspects du dispositif : parcours de formation, plateforme eFAD, encadrement pédagogique à distance, encadrement pédagogique en présentiel, encadrement technique, encadrement administratif, ressources pédagogiques médiatisées, progression et évaluation interne et externe. Nous terminerons ce travail, qui nous l'espérons, sera suivi d'autres recherches interdisciplinaires sur les dispositifs de FAD en Algérie, par une ouverture sur des perspectives institutionnelles ou individuelles.

Pour une meilleure commodité de lecture de ce présent travail, nous optons pour la présentation des documents et travaux annexes (Convention interministérielle, tableaux de dépouillement des questionnaires, transcription des interviews des panels interrogés, cours en ligne et sur support papier, etc.) dans un second volume.

Première partie

# **Contexte de la recherche**

## Chapitre 1 : Le système éducatif algérien

Le système éducatif algérien se compose de trois sous-systèmes sous tutelle administrative et pédagogique de trois ministères distincts :

- le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN),
- le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS),
- le Ministère de la Formation Professionnelle (MFP).

Dans le cadre de cette thèse, nous allons circonscrire notre domaine de recherche au MEN, institution dont relève l'objet de notre travail : la formation à distance des professeurs d'enseignement moyen (PEM).

Signalons seulement que le MESRS accueille les bacheliers pour une graduation et une post graduation universitaires et que le MFP reçoit tous les exclus du système scolaire<sup>4</sup> dont l'âge se situe entre 16 et 20<sup>5</sup> ans.

### 1.1. Structure et organisation du système éducatif

En Algérie, le développement du secteur éducatif est une priorité nationale et le droit à l'éducation, consacré par la Constitution est matérialisé par :

- l'accès démocratique, gratuit et obligatoire à l'instruction pour tous les enfants dont l'âge se situe entre 6 et 16 ans,
- l'algérianisation<sup>6</sup> de l'encadrement à tous les niveaux,
- la nationalisation des contenus d'enseignement,
- l'extension continue des capacités d'accueil.

En dépit des grands efforts budgétaires consentis par l'Etat, des dysfonctionnements et des insuffisances continuent d'affecter ce secteur névralgique, d'où la mise en œuvre de la Réforme<sup>7</sup> globale qui a induit la rénovation profonde de l'ensemble des aspects du système éducatif algérien.

Ce projet ambitieux consacre l'introduction et l'utilisation effective des nouvelles technologies de l'information et de la communication en éducation (TICE) pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement, l'enrichissement des curricula, la rénovation des manuels scolaires et autres supports didactiques, l'utilisation de la symbolique universelle et la terminologie bilingue dans les matières scientifiques, l'introduction de méthodes novatrices dans les processus d'enseignement et d'évaluation et la mise en place de procédures de formation continue des enseignants.

Les missions assignées au MEN sont d'assurer :

4 En 2012, l'éventail de formations proposées a attiré également des bacheliers voulant intégrer rapidement le monde du travail ou n'ayant pas pu bénéficier d'une orientation universitaire conforme à leurs vœux.

5 La limite d'âge vient d'être repoussée à 30 ans.

6 Suppression de la coopération internationale ayant permis de pallier le vide laissé dans le secteur par le départ massif des Français en 1962 et recrutement exclusif et à tous les niveaux, de personnes justifiant de nationalité algérienne aux postes administratifs et pédagogiques.

7 Réforme présentée et détaillée en relation avec l'enseignement du français ci-après, page 30

1. un enseignement préscolaire, dont la généralisation était prévue par la Réforme mais qui, à ce jour, demeure non obligatoire pour les enfants de 5 ans car soumis au prorata de places disponibles dans les écoles. Cet état de fait est en totale contradiction avec les textes officiels qui ont officialisé la suppression d'une année du cursus primaire qui n'en compte plus que cinq au lieu de six jusqu'en 2003.

Le préscolaire est assuré dans les classes des écoles relevant des communes (mairies), dans des crèches étatiques (gratuites) ou privées (payantes) ou encore dans des classes enfantines.

2. Un enseignement de base obligatoire de neuf ans pour les enfants de 6 à 16 ans révolus (5 au primaire et 4 ans au collège), sanctionné par le Brevet de l'enseignement moyen (BEM).

3. Un enseignement secondaire de 3 ans visant 50% des sortants du cycle moyen. La première année (1<sup>ère</sup> AS) est structurée en deux tronc communs qui, en deuxième année, seront scindés en plusieurs filières chacun :

- pour la série Lettres : lettres et sciences humaines, Lettres et philosophie et Lettres et langues étrangères.
- Pour la série Sciences : Sciences exactes, Sciences expérimentales, Gestion/économie, Techniques mathématiques (avec quatre options : génie civil, génie électrique, génie mécanique et génie des procédés).
- Ce cycle est sanctionné par le Baccalauréat de l'enseignement secondaire, diplôme donnant accès aux études universitaires.

Les chiffres<sup>8</sup> donnés ci-dessous montrent que le système éducatif est le plus gros client de la Fonction publique :

- 8 147 285 élèves en 2012-2013 et 8 470 007 en 2013-2014
- 410 686 enseignants en 2012-2013 et 419 133 en 2013-2014
- 217 340 administratifs en 2012-2013 et 239 308 en 2013-2014
- 23 000 établissements, en 2012-2013 et 25 646 en 2013-2014

A ces chiffres de l'école publique, il faut ajouter les 23 109<sup>9</sup> élèves (41.503 en 2013-2014) inscrits dans les 141 écoles, collèges et lycées privés (222 en 2013-2014) dont la reconnaissance officielle s'est faite suite aux dispositions fixant les règles régissant l'enseignement dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement et abrogeant par là même celles qui garantissaient le monopole public sur l'éducation et l'enseignement et de ce fait, maintenant l'enseignement privé dans une absurde clandestinité.

La mise en œuvre de l'institutionnalisation de l'enseignement privé a nécessité la création d'un

<sup>8</sup> Chiffres de 2012 et 2013 fournis par la Direction de l'enseignement primaire et moyen au MEN, cf. tableau détaillé en page 25.

<sup>9</sup> Chiffres pour l'année scolaire l'année 2008/2009, in Benbouzid, B. (2009) *La refonte de l'éducation en Algérie : enjeux et réalisations*. Casbah-Editions, Alger, p : 202-203



cadre législatif approprié servant d'ancrage à l'élaboration des textes juridiques d'application que le MEN a pris en charge et qui se traduit par :

L'Ordonnance n°03-09 du 13 août 2003 modifiant et complétant l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation,

L'Ordonnance n° 05-07 du 23 août 2005 fixant les règles régissant l'enseignement dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement,

L'Arrêté ministériel fixant le cahier des charges relatif à la création, à l'ouverture et au contrôle des établissements privés d'éducation et d'enseignement,

Le Décret exécutif n° 05- 432 du 8 novembre 2005 fixant les conditions de création, d'ouverture et de contrôle des établissements privés d'éducation et d'enseignement,

La Loi d'orientation de l'Éducation nationale du n° 08-04 du 23 janvier 2008.<sup>10</sup>

La présentation complète de cet arsenal législatif et juridique nous semble importante parce qu'il a eu des conséquences extrêmement importantes pour le renouveau et le développement de l'enseignement de la langue française en Algérie attendu que les écoles privées dispensent un enseignement bilingue, quand il n'est pas, dans les faits mais officieusement, majoritairement voire totalement francophone.

En ce concerne les fondements politiques, le système éducatif algérien est « d'essence nationale, de choix républicain, à travers ses orientations fondamentales, ses finalités et ses modes d'organisation. Démocratique et populaire, il est adapté aux besoins et aux attentes de la société, dans un strict esprit d'équité. Il est accessible à tous, sans distinction de sexe, d'origines sociales ou de conditions économiques.<sup>11</sup> »

Les finalités du système se vérifient à travers :

- a. la dimension nationale, fondée sur :
  - la préservation des constantes nationales constitutionnellement formulées : l'Islam, l'Arabité et l'Amazighité, leur promotion et leur consolidation par le biais des contenus et des choix pédagogiques.
  - Le sentiment d'appartenance à la terre algérienne, l'amour de la patrie, la référence aux sacrifices des générations antérieures.
  - La connaissance du patrimoine culturel, civilisationnel et historique de l'Algérie, avec la volonté de l'entretenir, de le développer et de l'ancrer dans la culture universelle comme bien de l'humanité.
  - Le maintien de l'Algérie avec son identité et ses valeurs dans la nouvelle configuration du monde.

<sup>10</sup> In Benbouzid, op.cit. p : 200-201

<sup>11</sup> Extrait du site officiel du MEN, op. cit.

b. Le caractère démocratique, fondé sur le développement d'une culture démocratique à travers son organisation, ses contenus et ses modalités de fonctionnement, l'acceptation de la différence, l'ouverture sur l'extérieur, l'aptitude au dialogue, la tolérance et le progrès.

c. Le caractère scientifique et technique, basé sur la valorisation de l'esprit scientifique, la recherche et la quête du savoir scientifique et de ses applications pour le bien-être de la société, la maîtrise des langues étrangères pour accéder au savoir universel et participer efficacement aux échanges scientifiques.

d. Le caractère humaniste et universaliste tend à développer un engagement critique pour la promotion des droits universellement admis (Droits de l'Homme), une mobilisation effective pour la préservation de la nature et des ressources à travers une éducation à l'environnement et au développement durable, des attitudes positives en vue de promouvoir la culture de la paix.

La mise en œuvre de la réforme du système éducatif a nécessité des ressources humaines et matérielles conséquentes et des actions d'appui et de renforcement de divers types.

Les quatre institutions d'encadrement et de soutien créées ont pour mission d'accompagner la réforme et de favoriser sa réussite par des actions spécifiques.

1. Le Conseil National de l'Éducation et de la Formation (CNEF), créé par décret<sup>12</sup> présidentiel, est un « organe national de concertation, d'étude et d'évaluation en matière d'éducation et de formation. »<sup>13</sup> regroupant les personnels des différents secteurs du système national d'enseignement, les représentants des partenaires sociaux (syndicats agréés) et des secteurs de l'activité nationale concernée.

L'Observatoire national de L'Éducation et de la Formation (ONEF)<sup>14</sup> est une structure publique nationale de concertation et de régulation ayant pour missions l'expertise, l'étude, le suivi et l'analyse prospective du système d'éducation et de formation. »<sup>15</sup>

2. Si le responsable de l'observatoire a été nommé par décret et les structures de l'institution mises en place, ses actions sur le terrain n'ont pas encore commencé ou n'ont pas du tout été médiatisées.

3. Le Centre National Pédagogique et Linguistique pour l'Enseignement de Tamazight (CNPLET)<sup>16</sup> est un établissement public à caractère administratif, doté de personnalité morale et d'autonomie financière, placé sous la tutelle du ministre chargé de l'Éducation nationale. Il est dirigé par un directeur, administré par un conseil d'orientation et doté d'un Conseil scientifique.

4. Le Centre national d'intégration des innovations pédagogiques et développement des technologies

<sup>12</sup> Décret n° 03-407 du 5 novembre 2003.

<sup>13</sup> Site officiel du MEN : [www.educnet.dz](http://www.educnet.dz)

<sup>14</sup> Décret présidentiel 03-406 du 5 novembre 2003

<sup>15</sup> In Benbouzid op.cit. p : 222

<sup>16</sup> Décret présidentiel n° 03-470 du 2 décembre 2003

de l'information et de la communication en éducation (CNIIPDTICE<sup>17</sup>) est également un établissement public à caractère administratif, doté de personnalité morale et d'autonomie financière, placé sous la tutelle du ministre chargé de l'Éducation nationale. Il est en charge des missions d'étude, de recherche, de consultation, d'élaboration et de diffusion des innovations pédagogiques et des TICE. Opérationnel depuis 2005, il a été doté d'un siège à l'INRE.

A ces structures de grande envergure, sont rattachées des structures de soutien ayant pour mission de contribuer de manière efficiente à la mise en œuvre de la réforme.

1. L'Institut National de recherche en Éducation (INRE) a remplacé en 1996 l'Institut National Pédagogique (IPN) et sa contribution dans le cadre de la réforme revêt des aspects multiples :

- homologation de moyens didactiques (manuels scolaires et guides de l'enseignant).
- Formation à l'homologation de moyens didactiques (manuels scolaires du secondaire).
- Evaluation des examens nationaux officiels (examen de 5<sup>e</sup> AP, BEM et Baccalauréat).
- Evaluation des manuels scolaires de la réforme (pour les trois cycles).
- Etudes et recherches relatives au domaine de l'éducation.
- Organisation d'événements (colloques, séminaires, symposium, etc.) et édition d'une revue<sup>18</sup> consacrée au domaine.

2. Le Centre national de documentation pédagogique (CNDP) est chargé « d'assister les éducateurs pour élargir leurs connaissances scientifiques et améliorer le rendement pédagogique. »<sup>19</sup>, mission qu'il concrétise par la diffusion depuis 2004 d'une revue pédagogique « L'éducateur » qui traite des sujets inhérents à l'éducation, avec un numéro spécial sur la réforme et un autre sur « la loi d'orientation 04/08 sur l'éducation nationale. »

3. L'Office national d'alphabétisation et d'enseignement pour adultes (ONAEA). Créé en 1964, et fondé à l'époque sur le volontariat et l'apport de la coopération internationale, l'ONAEA a réussi, grâce aux nombreuses actions entreprises, à faire baisser le taux d'analphabétisme de 84 % en 1962 à 31, 66 % en 1998<sup>20</sup> puis à 19, 5 % en 2013,<sup>21</sup> le but visé étant de ramener ce taux à 11 % en 2015.

L'Algérie a souscrit à tous les engagements internationaux visant à éradiquer l'analphabétisme d'ici à l'année 2015. Dans ce cadre, et en application des décisions du Conseil des ministres du 30 avril 2002, une stratégie nationale d'alphabétisation élaborée en 2004 a été adoptée lors de la journée d'étude organisée le 30 janvier 2005 et examinée en Conseil interministériel en date du 18 novembre 2006.

17 Décret présidentiel n°04-471 du 2 décembre 2003

18 Educrecherche, Revue de la recherche en éducation éditée par l'INRE Algérie, N° d'ISSN 2253-0282

19 In Benbouzid, op. cit. p : 230-232

20 Source : ONS/ Résultats du recensement général de la population et de l'habitat de 1998.

21 Déclaration faite le 15 mai 2013 à la radio chaîne 3 par Mme Aïcha Barki, présidente de l'association « Iqra ».

## 1.2. L'enseignement du français en Algérie

### 1.2.1. Rappel historique

La langue française a été introduite en Algérie par la colonisation de peuplement entreprise à partir de 1830. Conçue comme un instrument au service de l'administration coloniale, il était inévitable qu'elle soit perçue par la population algérienne en tant que telle, d'autant qu'elle s'accompagnait de mesures restrictives ou prohibitives des langues vernaculaires, arabe (darija) et variantes de Tamazight considérées alors comme des dialectes, s'inscrivant ainsi dans une stratégie de déculturation que Charles André Julien<sup>22</sup> définit comme « l'absorption d'une civilisation, jugée inférieure et même barbare, par une civilisation émérite et policée. »

A la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, la conquête militaire s'étant largement étendue, les autorités coloniales commencèrent à envisager la formation d'élites locales destinées à servir d'interface avec la population et à renforcer le dispositif d'encadrement et de contrôle. Mais, contrairement à ce qui s'est souvent dit, la mise en œuvre d'un enseignement en direction des Algériens sera constamment contrariée par la logique coloniale. Les Communes européennes d'Algérie déclarèrent : « Si l'instruction se généralisait, le cri unanime des indigènes serait : l'Algérie aux Arabes ! » et les Délégations financières contrôlées par les colons renchérirent : « Si la France entend intensifier l'instruction des indigènes, que deviendront nos fermes ? Où irons-nous recruter la main d'œuvre ? »

L'Ecole normale d'instituteurs voit le jour en 1865 mais demeure ouverte aux seuls candidats d'origine européenne et la loi de 1883 appliquant à l'Algérie les lois scolaires françaises ne connaîtra jamais de véritable application. De fait, en 1914, l'élite algérienne formée à l'école française se limitait à un millier d'individus. Pour exemple, citons qu'en 1947, au lycée Fromentin d'Alger, sur trois classes de 6<sup>ème</sup> d'une trentaine d'élèves chacune, il n'y avait qu'une seule Algérienne, Zohra Drif<sup>23</sup> qui témoigne : « En d'autres termes, lorsque je suis entrée en 6<sup>ème</sup> (...) nous étions quatre indigènes sur les deux mille élèves que comptait le lycée, soit 2 pour mille, c'est-à-dire 0, 2% ! Je passerai sept années dans ce lycée et durant toute ma scolarité, notre nombre n'a jamais dépassé les huit (8) indigènes (...). »

En novembre 1954, quand éclate la guerre de libération, on ne comptait dans les écoles que 12, 75% des enfants algériens scolarisables.

En dépit des restrictions, une petite élite se constitua et la langue française se répandit dans la population algérienne sous ses formes orales et, dans une moindre mesure, écrites. L'attitude des Algériens, d'abord hostile à la langue française, évolua vers une approche utilitaire justifiée par les nécessités sociales (trouver un bon emploi pour la plupart, s'intégrer à la société pour quelques uns) et renforcée par l'idée que le combat contre l'occupant devait utiliser les propres armes de celui-ci.

22 Julien, Ch-A., Courtois, C. et Le Tourneau, R. (1994) *Histoire de l'Afrique du Nord*, Broché.

23 Drif, Z. (2013) *Mémoires d'une combattante de l'ALN*, Zone autonome d'Alger. Chihab Editions, p : 40

C'est ainsi que le mouvement national, apparu au début du XX<sup>ème</sup> siècle, s'exprima largement en français, produisant des tracts et des bulletins dans cette langue, rédigeant même dans cette langue ses procès-verbaux et instructions. La Déclaration du 1<sup>er</sup> novembre 1954 qui marque le début de la lutte armée fut d'ailleurs rédigée en français avant d'être traduite en arabe. Ces éléments éclairent la célèbre phrase de l'écrivain Kateb Yacine pour qui « la langue française est un butin de guerre ».

Durant les premières années d'indépendance, le départ massif des Français avait entraîné une forte déperdition de l'encadrement éducatif et pour l'état algérien, il s'agissait avant tout d'assurer le fonctionnement de l'école afin d'y accueillir tous les enfants, de recruter des enseignants, d'organiser les établissements alors privés d'encadrement, de moyens et d'administration.

Durant cette première période post indépendance, les programmes antérieurs furent conservés, débarrassés seulement de leurs références coloniales dont le fameux « nos ancêtres les Gaulois » était le symbole le plus représentatif. La langue française continua ainsi à être enseignée comme par le passé, pendant que s'affirmaient les trois directions essentielles que les autorités algériennes voulaient imprimer à l'École :

- la démocratisation par laquelle il s'agissait de garantir comme un droit fondamental l'accès gratuit à l'enseignement pour tous les enfants,
- l'arabisation, conçue comme un processus de recouvrement d'une identité spoliée,
- l'algérienisation de l'école, d'abord celle de l'encadrement pédagogique et administratif, ensuite celle des programmes d'enseignement.

Mis en œuvre de manière hâtive, volontariste sinon forcée, ces principes se traduisirent par des mesures qui affectèrent le niveau général d'enseignement : recrutement massif d'instituteurs élevés à ce rang par simple décision administrative ou par des concours purement formels, appel à la coopération arabe, notamment égyptienne, souvent constituée d'enseignants peu ou pas du tout formés.

Il faut ajouter à cela que la constitution des administrations centrales (ministères, organismes nationaux...) et territoriales (instances départementales et communales), des grands services publics (postes, douanes, médias...) et des entreprises, absorba un nombre important d'enseignants formés à l'école française.

Le lieu commun selon lequel l'arabisation a entraîné une « défrancisation » mérite d'être reconsidéré. En fait, la baisse du niveau de l'enseignement du français ne résulte pas de l'introduction de l'arabe puisqu'on a assisté à une baisse générale du niveau d'enseignement et que, dans bien des cas, le niveau en arabe était et reste encore médiocre. Était-ce le tribut à payer pour le passage brutal d'un enseignement élitiste lié au système colonial à un enseignement qui, se voulant démocratique n'a pu être que massif ?

- La langue française n'a jamais été autant enseignée, quantitativement parlant, qu'après l'indépendance. Ce paradoxe s'explique par la scolarisation massive soutenue par la démographie

qui a fait que la réduction des programmes de français s'est accompagnée d'une augmentation considérable du volume des cours et du nombre d'élèves concernés par l'apprentissage de la langue française. Il est possible d'avancer que celle-ci a connu en Algérie un statut hybride qui l'a servie et desservie : constitutionnellement langue étrangère, elle a continué à bénéficier d'un statut particulier, visible notamment par rapport aux autres langues étrangères. Réduite dans les programmes suite à l'arabisation des matières scientifiques, elle a toutefois été plus massivement enseignée que durant la période coloniale et son repositionnement volontariste dans l'Ecole algérienne s'est trouvé en décalage avec son usage dans la société et les institutions administratives et financières.

- Il en a résulté particulièrement une conception des programmes qui, clamant un statut de langue étrangère, continuait pourtant à recourir à des approches et des méthodes de langue maternelle ou seconde

### 1.2.2. Etat des lieux

L'Algérie compte actuellement plus de 8 millions d'élèves répartis sur les trois cycles comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau N° 1 : Nombre <sup>24</sup> d'élèves par cycle

Cycles	Nombre d'élèves		
	Année 2009-2010	Année 2012-2013	Année 2013-2014
Préparatoire		420 301	423 606
Enseignement primaire	3 307 910	3 580 856	3 751 614
Enseignement moyen	3 052 523	2 648 249	2 690 003
Secondaire	1 171 180	1 497 879	1 604 784
Total	7 531 613	8 147 285	8 470 007

Sources MEN

Il est vrai que ces chiffres font l'honneur de l'Algérie, pays où le taux de scolarisation atteint les 98, 12% (selon les sources du MEN, 74% selon celles de l'UNESCO) mais il faut cependant signaler que près de 500.000 élèves<sup>25</sup> quittent l'école chaque année sans diplôme ni qualification, dont 33% avant le cycle moyen. Il faut noter également que seuls 33% des élèves réussissent au brevet d'enseignement moyen BEM et 25 à 30% obtiennent le baccalauréat, exception faite pour l'année 2011 où, pour des raisons politiques, le taux de réussite a atteint 62, 47% <sup>26</sup>, un niveau que l'école algérienne n'avait plus connu depuis la fin des années soixante. Les causes

24 Chiffres actualisés en septembre 2012, en avril 2013 et en décembre 2013.

25 Doumandji, G Et Ziane, S. (2006). Déscolarisation, pauvreté et travail des enfants et jeunes adolescents en Algérie. In *Revue Science Humaines*. n°25, Juin 2006, pp.19 - 35

26 Le diplôme de cette promotion a été qualifié de « bac Benbouzid » et a servi à éviter un éventuel « printemps arabe ».

de ces échecs – dont certaines sont relatives au manque ou à l'insuffisance de la formation des enseignants – sont exposées dans le rapport du CNES<sup>27</sup>.

Pour comprendre les spécificités de cette rentrée scolaire (2012-2013), nous proposons en Annexes 14 et 15, les deux articles<sup>28</sup> de Farid Benramdane qui se font écho, à quatre ans d'intervalle, sur les incohérences du système dont le phénomène de surcharge des classes qu'a connu la 1<sup>ère</sup> année secondaire.

**Tableau N°2 : Effectifs enseignants toutes filières / enseignants de français**

Cycles	Nombre total d'enseignants pour l'ensemble des filières			Nombre d'enseignants de français		
	2009-2010	2012-2013	2013-2014	2009-2010	2012-2013	2013-2014
Primaire	143.037	171 507	174 551	21866	23782	25 389
Moyen	138.559	149 297	150 433	21733	22510	23454
Secondaire	69.549	89 882	94 149	6705	8773	9312
Total	351.145	410 686	419 133	50304	55065	58155

Sources MEN

**Tableau N°3 : Encadrement pédagogique**

	Nombre total d'inspecteurs	N/ d'inspecteurs de français	Nombre total d'inspecteurs	N/ d'inspecteurs de français
	2012-2013	2013-2014	2012-2013	2013-2014
Primaire	2.050	234	2.276	290
Moyen	959	170	1085	201
Secondaire	922	72 + 9 IEN <sup>1</sup>	992	86 + 18 IEN
Total	3931	485	4353	573

Sources MEN

Le tableau N°3 permet de constater que l'encadrement des enseignants s'est beaucoup amélioré depuis ces trois dernières années et tend à se rapprocher de plus en plus des normes en vigueur dans les pays avancés. En effet, suite au recrutement qui a repris en Algérie après le gel imposé par le FMI, on compte aujourd'hui un inspecteur pour 101 PEP, un pour 130 PEM et un pour 107 PES. A titre comparatif, en 2006, on ne dénombrait sur tout le territoire que 17 inspecteurs de français pour le secondaire et les circonscriptions se composaient alors, non pas de communes comme c'est le cas actuellement, mais de wilayas.<sup>29</sup>

27 Cf Doumandji et Ziane, op.cit.

28 In El Watan du 04-10-2008 et du 20-01-2012. Cf. vol 2, pages 107-110 et 111- 117

29 A titre d'exemple : entre 2001 et 2003, notre propre circonscription se composait de 3 wilayas : Oran, Naâma et Tindouf.



Tableau N°4 : Volumes horaires de français aux cycles primaire et moyen

Le volume horaire annuel est calculé sur la base de 32 semaines pour les cycles primaire et moyen.

	Classes	V. H/ hebdomadaire	V.H/annuel
Enseignement primaire	Troisième année	3h	96 h
	Quatrième année	4h30	144 h
	Cinquième année	4h30	144 h
	Total 384h		
Enseignement moyen	Première année	5h	160 h
	Deuxième année	5h	160 h
	Troisième année	5h	160 h
	Quatrième année	5h	160 h
	Total 640 h		

Dans le secondaire, le volume horaire annuel est calculé sur la base de 30 semaines. En effet, depuis quelques années déjà, deux semaines sont octroyées aux élèves de 3<sup>ème</sup> AS pour effectuer leurs révisions<sup>30</sup> à l'approche de l'examen et pour passer le bac sportif. En réalité, même si la situation est décriée par les parents, les cours s'arrêtent dès la fin avril et même les élèves de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> AS en profitent, ce qui entraîne un déséquilibre flagrant dans le découpage de l'année scolaire.

Dans les faits, c'est le secteur des cours particuliers qui tire bénéfice de cette désertion précoce des bancs de l'école.

30 En 2013, les cours se sont arrêtés le 18 avril, le bac blanc a eu lieu du 21 au 25 avril 2013 et le bac a été fixé au 2 juin. En 2014, les épreuves du baccalauréat débiteront le 1<sup>er</sup> juin et celles du BEM le 9 juin.



Tableau N°5 : Volumes horaires de français au cycle secondaire

Années	Filières	Volume horaire/semaine	Enseignement secondaire	
				Volume horaire/année (30 s)
1 <sup>ère</sup> année secondaire	Tronc commun Sciences	3 h		90
	Tronc commun Lettres	5 h		150
2 <sup>ème</sup> année secondaire	Mathématiques	3 h		90
	Sciences de la vie	3 h		90
	Sciences et technologie	3 h		90
	Gestion/ Economie	3 h		90
	Sciences humaines	4 h		120
	Langues étrangères	5 h		150
3 <sup>ème</sup> année secondaire	Mathématiques	3 h		90
	Sciences de la vie	3 h		90
	Sciences et technologie	3 h		90
	Gestion/ Economie	3 h		90
	Sciences humaines	4 h		120
	Langues étrangères	4 h		120

La lecture de ces tableaux nous permet d'affirmer que l'Algérie introduit très tôt l'enseignement des langues étrangères : le français en 3<sup>ème</sup> AP, l'anglais en 1<sup>ème</sup> AM et l'italien, l'allemand et l'espagnol (au choix) en 1<sup>ère</sup> AS pour la filière Langues étrangères.

A la fin de la terminale, un élève ayant obtenu un baccalauréat série sciences et n'ayant jamais redoublé aura totalisé 1294 heures de français, ce qui constitue, en principe, un capital suffisamment conséquent pour entamer des études universitaires en français dans les filières suivantes : sciences médicales (médecine, pharmacie, chirurgie dentaire), sciences physiques, chimiques et technologiques, sciences de la nature et de la vie, architecture, informatique, commerce, statistiques et planification, banque et finance, etc.

Un bachelier littéraire comptabilisera quant à lui 1414 heures et un élève ayant obtenu son bac série Lettres et langues étrangères pourra se prévaloir d'un capital de 1444 d'heures, volume qui lui permettra aisément d'intégrer l'École normale supérieure, un institut des langues étrangères au sein de l'université, et jusqu'à ces dernières années, l'École nationale d'administration (l'ENA), l'École supérieure de journalisme ou l'institut de traduction et d'interprétariat<sup>31</sup>.

On peut ainsi considérer que, sur le plan quantitatif du moins, le volume horaire alloué à l'apprentissage du français est un facteur exogène à la réelle ou prétendue baisse tant décriée

31 Depuis trois ans, la licence est requise pour intégrer ces filières.

du niveau de maîtrise de cette langue et « la responsabilité doit être partagée entre les maillons de la même chaîne : politiques, concepteurs de programmes, chefs d'établissements scolaires, enseignants, élèves, parents, etc. ».<sup>32</sup>

### 1.3. Réforme du système éducatif algérien et enseignement du français

L'enseignement-apprentissage de la langue française en Algérie a connu des changements importants liés à la mise en œuvre d'une réforme globale du système éducatif. Dès lors, pour situer les fondements de ces changements, en apprécier la pertinence et en mesurer l'ampleur, il est indispensable de considérer la discipline dans la dynamique générale qui anime l'Ecole algérienne depuis la fin des années 90.

En 1995, un groupe formé de 50 acteurs du secteur pédagogique (enseignants et inspecteurs) a suivi une formation de 4 mois à l'Université de Montréal sur les thèmes suivants :

- L'évaluation des programmes scolaires (groupe formé de 18 éléments)
- L'évaluation des manuels scolaires (18 également)
- L'évaluation du rendement scolaire (pour 14 personnes et leur formation s'est déroulée dans les locaux du MEQ à Québec-ville)

Dès leur retour, la plupart de ces personnes ont démultiplié la formation acquise, ont participé à la vaste opération d'évaluation des programmes et des manuels qui a eu lieu en 1997 et ont intégré les GSD après l'installation de la CNP que nous présenterons un peu plus en aval.

L'installation, en mai 2000, de la Commission nationale de réforme du système éducatif (CNRSE) a constitué le premier acte des réformes initiées par le président Bouteflika. Plus connue sous le nom de Commission Benzaghrou, du nom de son président, mathématicien et Recteur de la plus grande université<sup>33</sup> algérienne, cette instance était composée d'intellectuels, d'universitaires, de pédagogues et de représentants des différents secteurs d'activités et de la société civile.

Pour Benramdane<sup>34</sup>, « (...) il s'agissait, pour la CNRSE et la CNP, à la sortie de la crise sanglante, de trouver, penser et poser une entité nationale, scientifique et culturelle, sortant des frustrations historiques, des culpabilisations idéologiques, des stigmatisations linguistiques, des stratégies régionalistes, des incantations prophétiques et des rhétoriques romantiques... à l'effet de trouver le cadre conceptuel, voire systémique, le plus général possible, unitaire et non uniforme en mesure de prendre en charge le comportement d'une entité complexe et son évolution, mais une évolution-intégration sans fracture, sans violence, ni schisme, prenant une configuration d'ensemble plus grande, mettant à profit la capitalisation historique de quatre décennies, à expérience et dominante monolithique et intégriste. »<sup>35</sup>

32 Fari Bouanani (2008) L'enseignement/apprentissage du français en Algérie : état des lieux, Synergies Algérie n° 3 pp : 227-234

33 Université des sciences et de la technologie Houari Boumediène. [www.usthb.dz](http://www.usthb.dz)

34 Op.cit.

35 [http://www.elwatan.com/contributions/programmes-scolaires-en-algerie-une-confusion-deux-courants-trois-postures-et-le-reste-28-01-2012-156645\\_120.php](http://www.elwatan.com/contributions/programmes-scolaires-en-algerie-une-confusion-deux-courants-trois-postures-et-le-reste-28-01-2012-156645_120.php). Texte intégral proposé en Annexe 14, vol.2 p : 108

Contrairement à ce qui en a été souvent retenu, la mission de la CNRSE ne se limitait pas aux programmes et méthodes d'enseignement mais portait sur la totalité du monde scolaire : organisation des structures éducatives, architecture des cursus, statuts des enseignants, interactions avec l'université et la vie active, intégration au nouvel environnement économique, social et culturel, etc., que l'on peut retrouver dans cet extrait du discours présidentiel : « La mission que je confie à votre honorable commission est certes lourde mais Ô combien exaltante car il s'agit d'une œuvre qui va engager le devenir de la nation<sup>36</sup> (...) ».

Cette haute instance consultative s'appliqua, dans un premier temps, à dresser un état des lieux, aussi exhaustif que possible et fondé, en grande partie, sur des missions de terrain et des auditions des divers acteurs ou utilisateurs. Une fois avalisées, ses conclusions et recommandations ont été transmises à une nouvelle instance, la Commission nationale des programmes (CNP) dont dépendaient les Groupes spécialisés de disciplines (GSD) chargés de traduire les nouvelles orientations sous forme de programmes, d'outils pédagogiques et de manuels scolaires.

Au plan des langues, le travail de ces structures ad hoc s'est inscrit directement dans les orientations du président de la République qui avait notamment déclaré, lors du discours<sup>37</sup> d'installation de la Commission nationale de réforme du système éducatif que : « (...) la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. C'est à cette condition que notre pays pourra, à travers son système éducatif et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies, notamment dans les domaines de l'information, la communication et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer de nouveaux rapports de force. »

Cette démarche a souvent été mise en relief par les médias. La focalisation sur les langues étrangères pouvait se justifier dans la mesure où la volonté d'ouverture, ainsi exprimée, constituait une rupture marquée avec le système éducatif précédent. Cela explique, sans doute, qu'elle ait été perçue et considérée comme un symbole de changement dépassant le seul cadre scolaire, au moment où l'Algérie, après une décennie tragique, revenait sur la scène diplomatique et s'engageait dans un processus d'intégration économique internationale<sup>38</sup> à travers des négociations en vue de son adhésion à l'Organisation mondiale du commerce (OMC).

36 Benbouzid, B. (2009). La refonte de l'éducation en Algérie : enjeux et réalisations. Casbah Editions, Alger.

37 Discours prononcé au Palais des nations, Alger, samedi 13 mai 2000. Site Web de la présidence de la République.

Source : [www.el-mouradia.dz](http://www.el-mouradia.dz). Texte intégral proposé en Annexe 13, vol.2 p : 99

38 Accord d'association avec l'Union européenne, entré en vigueur en 2005

Les langues étrangères étaient considérées jusque-là comme les parents pauvres de l'enseignement. Cela se vérifiait au niveau des établissements scolaires où l'intégration de ces matières dans les emplois du temps se faisait en dernier lieu, au point que les enseignants les qualifiaient familièrement de « matières bouche-trous ».

Par ailleurs, ces disciplines ne jouissaient, vu leurs faibles coefficients, d'aucun prestige auprès des élèves et de leurs parents. Ce n'est, par exemple, qu'en 1992 que le français fut rétabli aux épreuves du baccalauréat des séries scientifiques (Sciences de la nature et de la terre, Sciences exactes et techniques), après une interruption de sept ans, d'autant plus dommageable qu'à l'université, de nombreuses filières (médecine, pharmacie, chirurgie dentaire, architecture, école polytechnique, école vétérinaire, etc.) dispensaient - et dispensent encore - leurs enseignements en français.

Dans ces limites communes aux langues étrangères, nous signalerons que le français jouissait néanmoins, avant la réforme, d'un statut relativement privilégié. Son enseignement débutait alors en troisième année primaire tandis que l'anglais n'était introduit qu'en deuxième année de collège, et ainsi que nous l'avons mentionné plus haut, l'allemand, l'espagnol et l'italien (au choix) en deuxième année au lycée, dans la filière « Lettres et langues étrangères ».

La Réforme a ainsi conservé au français son statut de première langue étrangère, compte tenu du facteur historico-linguistique et de ses éléments les plus évidents : un usage répandu du français dans l'économie et la société algérienne, la présence en France d'une forte communauté algérienne, de nationalité ou d'origine, le volume et l'intensité des échanges bilatéraux de tous ordres, une presse francophone diversifiée, une documentation diversifiée, etc.

Cette démarche s'est inscrite dans une reconsidération globale de l'apprentissage linguistique à travers la rénovation de l'enseignement de la langue arabe, l'introduction de tamazight<sup>39</sup> à l'école primaire, l'introduction de l'anglais en première année moyenne, de l'allemand, l'italien ou l'espagnol en deuxième année secondaire. Les changements introduits dans l'enseignement du français sont d'ordre quantitatif et qualitatif, mais il est remarquable que ce soit les premiers qui aient été mis en évidence au détriment des aspects de contenus et de méthodes, dont les changements nous paraissent fondamentaux et potentiellement porteurs d'une amélioration significative de l'enseignement et du niveau de maîtrise de cette langue. L'introduction à la rentrée 2003-2004, du français en deuxième<sup>40</sup> année primaire, et qui a fait long feu, est l'illustration de cette médiatisation inopportune.

Pour autant, les aspects quantitatifs ne sont pas négligeables puisqu'à l'issue de son cursus, ainsi que le montrent les tableaux des pages 19 et 20, un élève de classe terminale série Sciences de la nature et de la vie devrait capitaliser 1294 heures de français, celui de la série Lettres et sciences humaines 1414 et celui de la série Lettres et langues étrangères, 1444 heures contre 1176

39 Le *tamazight* désigne l'ensemble des langues dites « berbères » en usage (kabyle, chaoui, mozabite, tamachek, etc.)

40 Décision annulée l'année suivante par décret ministériel qui reporte l'introduction du français en 3<sup>ème</sup> année primaire.

heures auparavant. Ce gain de 118, 238 et 268 heures supplémentaires selon les filières peut être différemment apprécié. De fait, certains le trouvent insuffisant et d'autres excessif. Vain débat, à notre sens, si l'on considère que le volume horaire n'exprime ni la part la plus importante, ni surtout la plus décisive, d'un enseignement.

En observant le tableau suivant qui met en regard les volumes horaires d'enseignement du français en Algérie et ceux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), nous remarquons que dès la fin du collège où ils comptabilisent 640 heures, tous les élèves algériens atteignent, sur le plan quantitatif du moins, le niveau B2 qui requiert un volume horaire compris entre 541 et 698 heures et qui constitue le seuil<sup>41</sup> minimal d'admission exigé des étudiants étrangers par les universités françaises.

**Tableau N°6 : Volumes horaires par cycle en Algérie/ volumes niveaux CECR**

Niveaux CECR		Nbre d'heures	Cursus algérien	Nbre d'heures
Supérieur (Maîtrise ou autonomie)	Niveau 6	834 - 900	Niveau 3 <sup>e</sup> AS	1294 - 1444
	Niveau 5	699 - 833	Niveau 2 <sup>e</sup> AS Niveau 1 <sup>e</sup> AS	
Intermédiaire (avancé ou indépendant) Niveau seuil	Niveau 4	541 - 698	Niveau 4 <sup>e</sup> AM Niveau 3 <sup>e</sup> AM Niveau 2 <sup>e</sup> AM Niveau 1 <sup>e</sup> AM	
	Niveau 3	361- 540		
Elémentaire (de survie ou découverte)	Niveau 2	204 - 360	Niveau 5 <sup>e</sup> AP Niveau 4 <sup>e</sup> AP Niveau 3 <sup>e</sup> AP	348
	Niveau 1	69 - 203		
Introductif	Niveau 0	0 - 68		

Ainsi, dans le cas de l'école algérienne, il nous semble que ce n'est pas tant le fait que l'on dispense plus ou moins d'heures de français, que celui de les enseigner précocement qui fera la différence. Il n'est point besoin ici de rappeler les bienfaits prouvés et universellement reconnus de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère, de même que ceux d'un apprentissage simultané de plusieurs langues.

Les écoliers algériens ont la possibilité de passer, dès la troisième année primaire, à une situation de diglossie (arabe/ français) puis de triglossie<sup>42</sup> en quatrième année (arabe, français et tamazight)

41 Les Ecoles d'architecture ont un niveau d'exigence supérieur, celui du C1.

42 Signalons toutefois que Tamazight n'est pas enseignée sur l'ensemble du territoire algérien.

pour aboutir à une polyglossie au collège avec l'introduction de l'anglais, et d'une langue supplémentaire au lycée, pour ceux de la filière Lettres et langues étrangères.

La progressivité de l'accroissement horaire du français au cycle primaire a été essentiellement motivée par la nécessité de gérer la transition : recrutement et formation des enseignants, rénovation des programmes et des manuels scolaires, organisation en conséquence des établissements scolaires par rapport à une réforme qui concerne, rappelons-le, l'ensemble des disciplines enseignées. L'adaptation du « terrain » était indispensable et les décideurs ont veillé en l'occurrence à ne pas précipiter la mise en œuvre de la Réforme pour lui assurer les meilleures chances de succès.

Les dimensions considérables de l'École algérienne et sa répartition sur un territoire de plus de 2 400 000 kilomètres carrés attestent de l'ampleur de la tâche. Avec un taux de scolarisation de 96%<sup>43</sup>, ce sont plus de huit millions d'élèves qui prennent chaque matin le chemin des 17 000 écoles primaires, 5000 collèges et 1500<sup>44</sup> lycées du pays, sans compter les établissements en construction et les 222 de l'enseignement privé, agréé depuis 2005.

Le MEN emploie un demi million de personnes, tous corps confondus, et dispose du deuxième budget de l'Etat avec 264 milliards<sup>45</sup> de dinars. Dans un corps aussi imposant, l'ajout d'une seule heure au volume horaire prend un cours exponentiel.

A ces enjeux, disons physiques, de la Réforme, s'ajoute le fait que l'école algérienne n'avait pas connu de changement important depuis l'introduction, en 1981, de l'École fondamentale, considérée par d'aucuns comme la source de tous les maux que connaît le pays.

Alors que l'Algérie connaissait durant les décennies précédentes des modifications radicales et une période pour le moins difficile de son histoire, et que le monde évoluait à une vitesse surprenante, cet immobilisme s'est traduit par une sclérose<sup>46</sup> certaine de l'école, au plan des programmes et des méthodes, un encroûtement des habitudes chez ses différents acteurs et, en conséquence, une difficulté objective à injecter massivement du changement. Ceux qui reprochent à la Réforme de ne pas avancer plus vite devraient considérer à la fois le poids du passé et l'envergure des changements attendus, et mesurer, à titre d'illustration, le gap à combler entre le vécu étriqué de l'élève au sein de l'école et son ouverture débridée au monde dans le cybercafé situé, parfois dans la même rue.

Nous ajouterons qu'il ne s'agissait pas seulement de réformer, au sens de changer, mais également de remettre à niveau un enseignement dont la vertu légitime de démocratisation s'est traduite par des concessions trop larges à la qualité et notamment au niveau du recrutement des enseignants.

43 Source : MEN. Site Web : [www.meducation.edu.dz](http://www.meducation.edu.dz). A noter cette remarque du président Bouteflika : « (...) malgré les taux de scolarisation affichés, il est établi que les poches de non-scolarisation et les phénomènes de déscolarisation persistent et continuent de s'élargir, en particulier au détriment des filles et des catégories sociales à faible revenu (...). » Op.cit.

44 Source MEN : chiffres pour 2011/2012, en augmentation pour 2012/2013 (98, 12%)

45 Budget de 2012. En 2014, ce sont 697 milliards de DA qui seront consacrés au MEN, cela représente 16, 42% du budget de l'État. Abdelatif Baba Ahmed, ministre de l'éducation nationale, a affirmé, lundi 21 octobre 2013, que « 85% des affectations du budget de fonctionnement alloué à son secteur seront destinées à la couverture des salaires et charges supplémentaires ». Cf. [http://www.apn-dz.org/apn/french/activ\\_com\\_leg7/com\\_finance.htm](http://www.apn-dz.org/apn/french/activ_com_leg7/com_finance.htm)

46 Boudalia-Greffou, M. (1989). L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov, Laphomic, Alger

Ainsi, l'enseignement du français ne peut être dissocié de celui de l'ensemble des matières, les contraintes et les faiblesses étant bien partagées du point de vue de la surcharge des classes (en moyenne 40<sup>47</sup> élèves) et des moyens pédagogiques.

En 2008-2009, pour un effectif total de 7 895 000 élèves des trois cycles, on comptait 36 280 enseignants de français pour le fondamental (primaire et moyen), soit 13,3% du corps enseignant, tandis qu'au secondaire général et technique, on comptait 5630 professeurs de français, soit 9,7% du corps enseignant de ce niveau<sup>48</sup>. Ces chiffres indiquaient dans le premier cas, une moyenne de 187 élèves par enseignant des premiers cycles et 195 élèves par professeur du secondaire. On signalera que la charge hebdomadaire de travail est de 30 heures pour l'enseignant du primaire, de 22 pour le PEM et de 18 pour le PES, volume auquel il faut ajouter celui que représentent les diverses tâches relatives aux préparations et corrections.

Si les données quantitatives demeurent importantes, les aspects pédagogiques de la Réforme restent souvent méconnus en dehors des cercles professionnels. Sa grande nouveauté est d'avoir introduit pour l'ensemble des disciplines enseignées, une entrée dans les programmes par les compétences, l'APC<sup>49</sup>.

Ainsi, après avoir pratiqué l'entrée par les contenus puis l'entrée par les objectifs, première et deuxième générations, l'Algérie rejoint le mouvement en faveur d'une entrée dans les programmes par les compétences, approche importée du monde professionnel en ces temps où même l'école doit se soumettre aux règles de compétitivité propres au secteur du merchandising. L'ambition de la Réforme consiste donc en une véritable révolution pédagogique, notamment au regard du retard accumulé au plan des méthodes et des pratiques d'enseignement et de certification.

L'Ecole algérienne découvre ainsi de nouveaux concepts et outils avec l'introduction de l'organisation du travail en projets, l'adoption de la démarche inductive, l'intégration de l'évaluation aux apprentissages, l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication en éducation (TICE) et pour ce qui est de la langue française, la réhabilitation de l'oral, auparavant utilisé comme outil de médiation pédagogique et totalement occulté en tant qu'objet d'étude.

Ces innovations se sont traduites pour l'enseignement/apprentissage du français par de nouvelles implications didactiques et pédagogiques. La relation enseignant/enseigné qui, depuis toujours, avait fonctionné selon une relation frontale de type cours magistral-application, cohabite désormais (en principe) avec des interactions de type élèves/enseignant et élèves/élèves.

Les nouveaux programmes encouragent ainsi la mise en place d'une pédagogie différenciée qui est, en réalité, rarement pratiquée en raison de l'effectif pléthorique de certaines classes et du déficit en formation continue des enseignants. La centration sur l'apprenant permet à celui-ci de

47 Moyenne de 45 pour la 1ère AS en 2012/2013 vu l'arrivée simultanée de deux cohortes aux profils différents.

48 Source MEN, op.cit.

49 L'approche par compétence est décriée par les enseignants et leurs syndicats et sera sûrement abandonnée (allusion explicite dans le discours du Ministre du jeudi 11 avril 2013 au lycée des mathématiques de Kouba à Alger, lors de la présentation des rapports régionaux concernant la réforme de la réforme) après les Assises de l'Éducation annoncées pour juillet 2013 et reportées à une date indéterminée.



construire de manière consciente ses savoirs et savoir-faire par le biais d'une démarche métacognitive s'appuyant sur l'observation, l'analyse, l'interaction et l'évaluation.

Auparavant, dans une routine aussi implacable pour les apprenants que pour les enseignants, la pédagogie du modèle imposait son sempiternel parcours : observation d'un texte modèle, étude des points de langue et restitution du modèle par les élèves au moyen d'une rédaction. Jusqu'en 1992, année des premiers réaménagements des programmes, les enseignants étaient tenus de se conformer strictement aux fiches de l'Institut pédagogique national<sup>50</sup> (IPN). A propos de ces fiches, un ancien inspecteur<sup>51</sup> de français avait lancé cette célèbre boutade : « Aujourd'hui, à cette heure-ci, à cette minute, partout sur le territoire national, d'Alger à Tamanrasset, et d'El Kala à Marsat Ben M'hidi, tous nos enfants lisent le même texte, et nonobstant quelques décalages horaires, ils doivent en être au même paragraphe. »

Il n'y avait effectivement que très peu, voire pas du tout de place pour la recherche, la découverte et l'adaptation environnementale et encore moins pour l'innovation. Ni la curiosité des élèves, ni la participation créative des enseignants n'étaient sollicitées. Les textes eux-mêmes étaient soit « fabriqués » par les auteurs<sup>52</sup> de manuels, soit repris de diverses sources (littérature algérienne et universelle, articles de presse) et adaptés, réaménagés, tronqués, parfois au point d'en faire oublier l'original. Le manuel scolaire apprenait essentiellement à lire dans le manuel et non pas à aller vers une pratique autonome et extrascolaire de la lecture.

La réhabilitation de l'oral pour l'ensemble des apprentissages linguistiques prend un poids particulier pour les langues présentes dans l'environnement social et culturel du fait des passerelles et interactions entre l'enseignement/apprentissage et la pratique en situation authentique de communication. Cela concerne, bien entendu, aussi la langue arabe et la langue tamazight car même si leurs variantes orales ne sont pas rigoureusement identiques à leurs versions académiques, elles partagent un fonds important avec celles-ci, au plan des structures lexico-syntaxiques et de l'habitus phonique.

Ce que nous pouvons désigner ainsi comme un atout de pratique extrascolaire rendu possible par la réhabilitation de l'oral, fait que la langue française devient la seule langue étrangère à en profiter, en raison de sa forte présence dans l'environnement. Elle demeure en Algérie la langue des échanges économiques et commerciaux, celles des filières scientifiques de l'université, celle des médias, à travers la presse francophone, les chaînes de radio et de télévision, nationales ou captées via les satellites, la pratique extrêmement répandue chez les jeunes,<sup>53</sup> de la navigation sur l'Internet et via les réseaux sociaux.

50 Aujourd'hui remplacé par l'Institut national de recherche en éducation (INRE)

51 Salah Chouaki, IEF assassiné par les terroristes islamistes en septembre 1994, en bas de son domicile alors qu'il se rendait à Tipasa pour y encadrer un séminaire de formation des PES.

52 Jusqu'à la mise en place de la Réforme, les auteurs de manuels étaient devenus des fonctionnaires détachés à l'IPN, complètement coupés de la réalité du terrain puisqu'ils avaient cessé d'enseigner, certains depuis très longtemps.

53 La télévision algérienne dispose d'une chaîne satellitaire, Canal Algérie, émettant en français. La chaîne 3 de la radio algérienne émet en français, 24h/24 sur plusieurs fréquences (GO, FM et OM) et sur Internet. On estime à plus de 8000 le nombre de cybercafés en Algérie. Les panneaux indicateurs, enseignes et éléments de signalétique sont généralement bilingues (arabe/français).



Par ailleurs, certains éléments de la langue française se voient largement utilisés par l'arabe dialectal et les langues tamazight, sur le mode du code switching ou alternance codique.

A l'école, les prescriptions du programme se traduisent par la quasi-équivalence en volume et en activités de l'oral et de l'écrit et permettent aujourd'hui d'exposer l'apprenant à des documents sonores authentiques (enregistrements audio d'émissions, chansons, discussions...), ouvrant à la découverte des variantes orales de la langue, à la meilleure compréhension des accents, etc. Par ailleurs, l'apprentissage du français n'est plus –comme c'était le cas auparavant, rappelons-le – figé dans la monopolisation de la parole par l'enseignant, qu'il ne concédait que pour des réponses à ses questions. La prise de parole sollicitée ou spontanée, les échanges au sein de binômes ou de groupes restreints, l'exposé, les jeux de rôles, et, d'une manière générale, l'expression des élèves et entre élèves, sont préconisés dans les programmes et explicités dans les documents d'accompagnement.

Les diverses activités de lecture sont menées sur des supports authentiques (extraits d'œuvres littéraires, articles de presse, publicités, iconographies commentées...). Grande nouveauté, la bande dessinée fait son entrée à l'école tandis que l'abandon des textes dits « adaptés de » marque l'émergence d'une immersion de l'élève dans les pratiques réelles de la langue et dès le primaire, les élèves sont exposés à tous les types de discours et de textes.

Et, pour la première fois, dès le primaire, l'œuvre complète entre dans le programme et a droit de cité en classe sous toutes ses formes (comptine, conte, poème, nouvelle, roman, pièce de théâtre...) l'objectif étant d'amener l'élève à découvrir la cohérence interne d'un texte, à se familiariser avec les différents genres et, in fine, à acquérir et développer une capacité autonome de lecture.

Les activités de la langue ne doivent plus être enseignées pour elles-mêmes. Ainsi, la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe sont désormais liés à des objectifs définis. Ils deviennent, à l'oral comme à l'écrit, les outils d'une finalité qui les rend non seulement opportuns, mais visibles et utilisables par les élèves en situations scolaires ou en situations authentiques de communication.

Sur le plan de l'écrit, les nouveaux programmes ont sonné le glas des clichés sur le « don d'écriture ». L'écriture est rétablie en tant que processus de construction par essai-erreur, erreur-remédiation, remédiation-réécriture, etc. Les élèves qui, auparavant, devaient pasticher, souvent maladroitement des modèles, découvrent alors plusieurs types d'écrits : écriture de reformulation (résumé, synthèse), écriture utilitaire (liste, mode d'emploi) et écriture d'invention (créations littéraires ou autres). De même, les programmes introduisent l'écriture collective sous forme de projets de groupes et projets de classe.

L'évaluation n'est pas en reste ; si les évaluations diagnostique et sommative conservent leur place, la Réforme donne plus de poids à l'évaluation formative. En français, cela se vérifie dans l'expression écrite où la consigne d'écriture s'enrichit de mise en situation, de critères d'évaluation

et de seuils d'exigence. Alors qu'auparavant, l'orthographe déterminait quasi exclusivement la note attribuée, aujourd'hui, les idées, l'argumentation et la cohérence des textes produits deviennent des indicateurs d'intégration des apprentissages en mesure de déboucher sur des activités individuelles ou collectives de remédiation.

Nous signalerons également que le recours aux TICE apporte un souffle nouveau à l'apprentissage du français, notamment dans un pays où la navigation sur Internet constitue un véritable phénomène de société, aussi bien en milieu urbain que rural.

Les nouveaux manuels scolaires de français reflètent, dans leur majorité, cette nouvelle approche de l'enseignement-apprentissage. En dépit de quelques maladroites, dues aux délais de conception extrêmement courts, à l'inexpérience des concepteurs et au caractère radicalement nouveau des programmes qui les sous-tendent, ils se distinguent des anciens par la richesse de leurs contenus, la variété des activités proposées et par une meilleure qualité graphique et iconographique.

Mais l'enjeu le plus important de la réforme réside dans la préparation des enseignants, tant dans l'adaptation des formations initiales relevant de l'enseignement supérieur (ENS et Instituts des langues étrangères dépendant des facultés de lettre) que des formations continues, relevant des compétences exclusives du MEN.

Parallèlement au relèvement des critères de recrutement qui sont actuellement de Bac+3 pour les PEP, Bac+4 pour les PEM et Bac+5 pour les PES, le ministère a ouvert un énorme chantier, celui de la formation à distance de 120 000 enseignants, dont 78. 000 PEM parmi lesquels se trouvent les 16.228 PEM de français qui constituent à la fois l'élément déclencheur de notre présente recherche, le pourvoyeur d'informations pour la réaliser et le destinataire privilégié de ses résultats.

Ce nombre est porté à plus de 20.000 dans la nouvelle Convention- cadre, signée le 17 novembre 2013 par M. Abdelatif Baba Ahmed, MEN et M. Mohamed Mebarki, MESRS, entérinée par la Fonction publique, relative à la FOAD, par l'UFC, de 64.000 enseignants des deux cycles primaire et moyen qui débutera fin février 2014.

## Chapitre 2 : La formation des enseignants en Algérie

Il aura fallu ce passage de l'allocution du Président Bouteflika, au Palais de Nations, le 13 mai 2000 lors de la cérémonie d'installation des membres de la CNRSE<sup>54</sup> : « Tout l'édifice que vous allez bâtir repose, on ne le soulignera jamais assez, sur l'enseignant, le maître ; il faut appeler les choses par leur nom. L'enseignant occupe une place centrale dans le système éducatif. Il y joue un rôle majeur, irremplaçable. La qualité de l'enseignement dispensé et le niveau de la formation dépendent avant tout de la compétence des enseignants, du sens de leurs responsabilités, ainsi que de leurs qualités humaines et pédagogiques » pour que soit effectivement pris en charge le problème de la qualification des enseignants.

La formation et le perfectionnement pédagogique constituent, en effet, un pôle important du programme de la Réforme du système éducatif et cela se traduit concrètement par une série de mesures :

- l'amélioration du système de formation initiale des enseignants par son alignement sur les standards internationaux,
- la mise en place d'un nouveau dispositif de formation en cours d'emploi destiné spécifiquement aux enseignants en poste dans les cycles primaire et moyen,
- le perfectionnement continu de tous les personnels pour les préparer à mieux accompagner les actions de la réforme,
- la restauration de l'agrégation au profit des professeurs de l'enseignement du secondaire.<sup>55</sup>

### 2.1. La formation initiale

- De 1970, date de leur création, jusqu'au milieu des années 90, les Instituts de technologie de l'éducation (ITE) ont pris en charge la formation initiale des enseignants des deux cycles de base. Y accédant sans baccalauréat, même à partir de la troisième<sup>56</sup>, les enseignants<sup>57</sup> du primaire destinés à encadrer les élèves du cycle primaire y suivaient une formation accélérée d'une année pour les instructeurs et de deux ans pour les instituteurs.
- Pour les professeurs de l'enseignement moyen, dont la formation a commencé en 1973, ils devaient justifier d'un certificat de scolarité de terminale, et avec ou sans bac, après un an de formation, ils rejoignaient leurs postes dans les collèges.
- Les professeurs du secondaire, étaient – et sont toujours – formés au sein des quatre Ecoles normales du pays.

<sup>54</sup> Op.cit.

<sup>55</sup> Aujourd'hui encore, cette dernière action n'a toujours pas de décret exécutif et reste à l'état de projet.

<sup>56</sup> Actuellement 4<sup>ème</sup> année moyenne.

<sup>57</sup> Au primaire exerçaient des moniteurs, des instructeurs et des instituteurs. Les deux premiers corps étaient constitués de personnes n'ayant pas dépassé le niveau de 3<sup>ème</sup> des collèges.

- Avec l'avènement de la Réforme, de nombreux principes<sup>58</sup> directeurs ont été retenus. Pour ce qui relève de l'organisation, il a été décidé que/ qu' :
  - la formation des formateurs constitue une filière de formation spécifique, finalisée à tous les niveaux requis,
  - elle ne pouvait en aucun cas concerner les non bacheliers,
  - elle ne peut être lancée sans que les conditions de sa réussite ne soient réunies,
  - elle sera prioritairement assurée par les établissements spécialisés ayant capitalisé une expérience en la matière.
- Pour les MEP, elle est prise en charge, sur une durée de trois ans, par les huit<sup>59</sup> établissements nouvellement créés, les Instituts de formation et de perfectionnement des maîtres (IFPM) et par les ENS. En 2008-2009, on comptait 2079<sup>60</sup> inscrits dans les trois filières : arabe, français et tamazight.
- Les PEM et les PES sont également recrutés sur le mode bac + concours et suivront leur cursus de formation dans les ENS, pendant 4 ans pour les premiers et 5 ans pour les seconds.
- Les statistiques du 31 décembre 2008 faisaient état de la présence, au sein des quatre ENS de 3604 étudiants PEM, toutes filières confondues, de 5383 PES, et de 1183 PEST.

En matière d'orientation des contenus, les objectifs visés par la formation initiale des enseignants peuvent être synthétisés comme suit :

- assurer aux futurs enseignants une solide culture générale et une parfaite maîtrise orale et écrite de la langue d'enseignement.
- Assurer une formation générale pour les enseignants du primaire, une formation bivalente ou spécialisée pour les PEM, une formation spécialisée pour les PES.
- Assurer une formation qui favorise le développement personnel.
- Assurer une formation pratique intégrée.

En plus de développer chez les futurs enseignants un « sens aigu de l'esprit civique, du respect de la dignité humaine et une grande sensibilité au système des valeurs qui constituent le fondement de la profession »<sup>61</sup>, la formation initiale devra développer chez eux les principales connaissances liées aux élèves, à la maîtrise du contenu disciplinaire, aux programmes et matériels didactiques disponibles, aux stratégies générales d'intervention pédagogique et au contexte éducationnel.

Pour atteindre ces objectifs, et se mettre ainsi en conformité avec la tendance mondiale, le MEN a totalement réorganisé la formation initiale des enseignants des trois cycles.

Les mesures prises sont :

- l'instauration de critères d'accès plus stricts (bac + concours),

58 Source : site officiel du MEN

59 Les IFPM se trouvent à : Alger, Béchar, Saïda, Tiaret, Constantine, Mostaganem, Ouargla et Oran.

60 in Benbouzid, op.cit. p: 150

61 in Benbouzid, op.cit. p: 146- 147

- des durées modulées en fonction des exigences de chaque cycle,
- la prise en charge par un encadrement exclusivement universitaire,
- l'intégration dans le curriculum de stages pratiques auprès des personnels spécialisés.

Pour l'année scolaire 2012-2013, on recense 2071 élèves professeurs de français en formation initiale qui se répartissent comme suit :

**Tableau N°7 : Nombre d'élèves-professeurs de français en formation initiale**

Etablissements de formation	Elèves - PEP	Elèves - PEM	Elèves - PES	Total
ENS <sup>2</sup> Bouzaréah, Alger	346	318	276	940
ENS El Koudia, Constantine	232	266	301	799
ENSET Oran	106	130	96	332
Total				2071

Sources ENS<sup>62</sup> Octobre 2012

## 2.2. La formation continue

Au lancement de la Réforme, le MEN employait 340 000 enseignants, répartis comme suit :

- Enseignement primaire : 171 000
- Enseignement moyen : 138 000
- Enseignement secondaire : 61 000

Si le niveau de qualification des enseignants des lycées est considéré comme satisfaisant puisque 95% d'entre eux sont titulaires d'un diplôme universitaire (la licence), les 5% restants représentant les PES de musique, de sport et de dessin, il n'en va pas de même pour celui des PEP et des PEM, pour les raisons que nous avons présentées plus haut.

Il est nécessaire de préciser qu'un très grand nombre de PES de français ne sont pas spécialistes de la discipline, c'est-à-dire qu'ils ont été recrutés sur la base de différentes licences ou ingénieurat d'état, à la seule condition que les postulants aient suivi des études universitaires entièrement dispensées en langue française.<sup>63</sup>

62 ENS Bouzaréah Alger, ENS El Koudia, Constantine, ENSET Oran (actuellement Ecole nationale polytechnique d'Oran).

63 A Blida, en 2002, nous avons dû (en tant qu'IEF) procéder à l'intégration de 49 PES ayant fait des études d'architecture, d'agronomie, de sciences vétérinaires, de géographie, de statistiques, etc., justifiant d'au moins d'au moins 10 ans comme vacataire de français dans un lycée et ayant réussi aux épreuves pratiques du CAPES.

Une enquête menée en 2004 par les services concernés du MEN a permis de faire le point sur la situation du corps enseignant par niveau de qualification que nous résumons dans le tableau suivant (source : Direction de l'enseignement primaire et moyen au MEN) :

**Tableau N°8 : Niveaux des enseignants du primaire et du moyen en 2004**

Niveau au recrutement	Enseignants du cycle primaire		Niveau au recrutement	Enseignants du cycle moyen	
	Effectifs	%		Effectifs	%
Niveau 3èAS	71 013	41, 45	MEF + ITE	3 820	3, 52
3èAS + ITE	39 833	23, 25	3èAS + ITE	54 639	50, 47
Bac + CAP	9 286	5, 42	Bac+CAPEM	4 507	4, 16
Bac + ITE	28 494	16, 63	Bac + ITE	29 843	27, 56
Licence	22 684	13, 24	Licence	15440	14, 26
Total	171 310	100	Total	108 249	100

Sources MEN

Ces chiffres montrent un déséquilibre énorme des profils des enseignants de ces deux cycles avec une nette tendance à la sous-qualification.

Cette situation ne pouvait laisser indifférents les responsables du secteur, d'autant plus que la réussite de la réforme qu'ils mettaient en œuvre était, en grande partie, tributaire de la qualification académique et des compétences professionnelles du personnel enseignant.

Il serait bon de signaler que le décalage entre le profil-cible des enseignements et leur profil réel n'est pas spécifique au contexte algérien et de nombreux pays ont vécu une situation analogue. Pour exemple, citons les pays européens, qui ont dû faire face, au sortir de la seconde guerre mondiale, à une forte demande d'éducation qui les a contraints à procéder à des recrutements sur des critères en-deçà de ceux appliqués auparavant et les a amenés à mettre en place, par la suite, de vastes programmes de formation en cours d'emploi pour l'harmonisation des profils.

En supposant que 85% de ces enseignants sous-diplômés soient encore en activité durant les dix prochaines années, le recours réside, évidemment, dans la formation en cours d'emploi pour amener les concernés à :

- actualiser et approfondir leurs connaissances académiques,
- améliorer leur niveau de qualification professionnelle,
- combler leurs lacunes dans les domaines scientifique et pédagogique,
- s'initier aux TIC et à leurs applications pédagogiques,
- compléter leurs savoirs inhérents à la législation scolaire et à l'éthique professionnelle.<sup>64</sup>

Pour atteindre ces objectifs, et sur la base des résultats des expertises menées par des équipes d'experts français, belges et canadiens, le MEN a mis en place des stratégies pour l'amélioration

64 Source : document interne de la Direction de la Formation (MEN)

de la situation dont un dispositif de formation à distance, en trois ans pour les MEP et en quatre<sup>65</sup> pour les professeurs d'enseignement moyen.

A la fin du plan décennal (2005-2015), le plan de formation aura concerné 214 000<sup>66</sup> enseignants dont 136 000 MEP et 78 000 PEM.

Concrétisé après de nombreuses concertations avec les représentants du MESRS, le dispositif visant la formation diplômante de ces milliers d'enseignants, selon une formule essentiellement de FAD se justifie par des raisons :

- pédagogiques : la FAD favorise la préparation de l'individu à l'autoformation,
- organisationnelles : vu l'importance du nombre d'enseignants concernés,
- économiques : elle mobilise moins de moyens que la formation résidentielle
- sociales : éviter la séparation de leur famille pour les enseignant (e) s marié (e) s.

Conformément aux dispositions réglementaires en vigueur, la formation est obligatoire pour les enseignants de moins de 40 ans mais demeure ouverte à ceux qui ont dépassé cet âge. Elle sera encadrée par les professeurs des IFPM pour les MEP et par ceux des ENS pour les PEM.

La formation se construira sur «la base de cours et d'exercices autocorrectifs imprimés et transmis régulièrement aux inscrits par l'intermédiaire des organismes et des administrations du secteur de l'éducation nationale. D'autres supports pédagogiques sont préconisés : cours transposés sur CD-ROM, documents divers mis sur l'Intranet (la plateforme eFAD de l'UFC) et sur l'Internet.»<sup>67</sup>

La formation sera consolidée par des regroupements périodiques d'animation pédagogique visant l'enrichissement et l'approfondissement des connaissances des concernés et qui seront «encadrés, au niveau de chaque wilaya par les formateurs des IFPM et des ENS, mais surtout par les enseignants dépendant de l'UFC qui dispose d'annexes (CFC) dans toutes les wilayas du pays.»<sup>68</sup>

Pour permettre aux bénéficiaires de progresser à leur rythme propre, la flexibilité de la durée de formation a été envisagée ainsi que nous l'avons indiqué dans le tableau n°8 page 48 mais ils seront soumis aux mêmes procédures de contrôle que ceux de la formation initiale, sur des épreuves conçues par les encadreurs des IFPM et des ENS et administrées et corrigées par les enseignants des CFC.

La formation est sanctionnée, pour les titulaires du baccalauréat, par une licence, diplôme identique à celui qui est délivré aux étudiants en formation initiale au niveau des IFPM et des ENS.

Pour les non bacheliers, ils se verront délivrer par l'UFC une attestation de succès, équivalant à une licence professionnelle qui leur ouvre droit à une promotion résultant d'une meilleure classification sur l'échelle des corps des fonctionnaires.

65 Durée revue à la baisse (3 ans) depuis l'adoption du système LMD.

66 in Benbouzid, op. cit. p : 161

67 in Benbouzid, op. cit. p : 159

68 Op.cit. p : 159

En dehors de cette FAD, d'autres opérations de formation continue sont régies par le décret n° 96-92 ayant institué le plan de formation annuel qui fixe un crédit de six jours de formation et de perfectionnement au profit de l'ensemble des enseignants. Ce sont les inspecteurs de l'éducation et de la formation (IEF)<sup>69</sup> qui assurent l'encadrement de ces journées pour les personnels relevant de leurs circonscriptions respectives.

En ce qui concerne l'enseignement du français depuis la mise en œuvre de la réforme, ces opérations de formation interne ont porté sur l'application des nouveaux programmes et documents d'accompagnement, l'utilisation des nouveaux manuels et des guides, l'intégration de l'évaluation aux apprentissages, l'approche par compétences, la pédagogie différenciée, la pédagogie de projet, l'utilisation des TIC, la prise en charge de l'oral en tant qu'objet d'apprentissage et pas uniquement comme outil de communication, l'introduction de l'œuvre complète comme support d'apprentissage, etc.

---

69 Dénomination actuelle : Inspecteur de l'Éducation nationale (IEN)



## Chapitre 3 : La formation des PEM

### 3.1. Contexte de la FAD/PEM

Bien que nous ayons été amenée à en parler dans les parties précédentes, nous y revenons dans ce chapitre pour situer de manière aussi précise que possible le contexte de notre recherche, en nous focalisant moins sur le côté technique comme précédemment mais en mettant en lumière les conditions objectives qui sont à l'origine de sa mise en place.

En 2001, une évaluation systémique pilotée par la Commission Benzaghoul, a mis à nu les dysfonctionnements de l'Ecole algérienne alors qualifiée dans les médias de «sinistrée». L'insuffisance – ou l'absence – de formation des enseignants a été pointée du doigt par toutes les personnes interrogées et figure en tête des points négatifs recensés, et c'est le niveau intermédiaire des trois cycles de l'enseignement (primaire, moyen et secondaire) qui a été désigné comme le point névralgique du marasme scolaire. Priorité est donc donnée au collège pour toutes les actions à mener dans le cadre du passage d'une logique quantitative à une logique qualitative.

Les conclusions de la Commission Benzaghoul ont justifié la mise en place de la Réforme du système éducatif engagée en 2003. Celle-ci a mis à jour le caractère urgent de la mise à niveau d'une grande majorité d'enseignants n'ayant pas la formation initiale requise pour l'exercice de la fonction.

L'une des premières décisions destinées à réhabiliter et à re-crédibiliser le secteur consiste en la réalisation d'un projet bipartite regroupant le Ministère de l'Education nationale (MEN) et le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS) et dont le fondement juridique est la Convention du 12 septembre 2005, complétée par la Convention du 08 juillet 2007.

La finalité assignée à ce projet est l'amélioration de la formation académique de 78.000 enseignants du cycle moyen pour toutes les filières : langues (arabe, français, anglais), histoire-géographie, mathématiques, sciences naturelles, et physique-chimie. Tous les professeurs de l'enseignement moyen (PEM), non détenteurs d'une licence d'enseignement ou d'un titre équivalent, sont concernés d'office, à l'exclusion de ceux dont l'âge dépasse 45 ans, pour qui la formation demeure facultative.

En 2005-2006, la formation des PEM par le réseau des ENS et de l'UFC s'est inscrite dans le cadre du système classique selon un schéma de quatre promotions, mais compte tenu de la mise en place du système LMD elle a été reprogrammée en six cohortes<sup>70</sup> à partir de la rentrée 2007/2008, selon les dates et les effectifs consignés dans le tableau<sup>71</sup> suivant :

70 Définition de l'OLF (1998) : ensemble des élèves fréquentant la même classe (le même programme d'études) au cours du même intervalle de temps. Equivalent : promotion.

71 Benbouzid, B. (2009) La réforme de l'éducation en Algérie : Enjeux et réalisations, Casbah-Editions, Alger, p : 161

Tableau N° 9 : Effectifs des cohortes de PEM par année d'entrée et de sortie

N° d'ordre	Effectif de la cohorte	Date d'entrée en formation	Date normale de sortie	Sortie différée d'une année	Sortie différée de deux ans
1	4.000	Sept 2005	Sept 2009	Sept 2010	Sept 2011
2	25.000	Sept 2006	Sept 2010	Sept 2011	Sept 2012
3	12.000	Sept 2007	Sept 2010	Sept 2011	Sept 2012
4	13.000	Sept 2008	Sept 2011	Sept 2012	Sept 2013
5	12.000	Sept 2009	Sept 2012	Sept 2013	Sept 2014
6	12.000	Sept 2010	Sept 2013	Sept 2014	Sept 2015

Le défi est de taille vu la superficie de l'Algérie et le nombre faramineux d'enseignants à former. Les chiffres en notre possession à l'heure actuelle font état de la présence de 54.000<sup>72</sup> PEM en FOAD, dont 30.063 dans les deux filières de langues étrangères : 13.835 en anglais et 16.228 en français, public qui nous intéresse au plus haut point et qui a motivé le choix du thème de notre recherche.

Dans les tableaux ci-après, nous présentons les effectifs du système classique dans trois filières scientifiques et deux filières de langues étrangères, par année de cursus et par année universitaire. Le taux d'abandon dans les cinq filières est frappant, et il est fort probable que les autres disciplines connaissent la même situation.

Le décrochage touche autant les apprenants inscrits dans les grandes villes que ceux qui résident dans les villages reculés, mais plus les femmes que les hommes, autant ceux du LMD que ceux du système classique avant sa suppression, autant la première promotion composée exclusivement de bacheliers que les promotions suivantes constituées de bacheliers et de non bacheliers.

Pour illustrer ces propos, prenons deux exemples que nous détaillons dans les tableaux 9 et 10 ci-dessous :

Tableau 9 : la première promotion qui a inauguré la formation dans les filières français et anglais : en 2006, on dénombrait 310 inscrits en première année, en 2009, il n'en restait plus que 124, soit moins de la moitié. Le pourcentage de déperdition entre le nombre total d'inscrits (toutes promotions confondues) et le nombre de diplômés (toutes promotions confondues également) est de 74, 64% pour le français et de 81, 81% pour l'anglais.

Tableau 10 : Les deux premières promotions des filières scientifiques (mathématiques, technologie et sciences naturelles) du système classique pour lesquelles le taux d'abandon est énorme.

Ces chiffres auraient pu interpeller les responsables du MEN et de l'UFC si une évaluation d'étape avait été menée en cours d'implantation de la formation.

72 Ibidem, page 165

Tableau N° 10 : Effectifs des promotions des filières : français et anglais

Années	Français				Anglais			
	1ère	2ème	3ème	4ème	1ère	2ème	3ème	4ème
2006	310				475			
2007	2393	264			1934	225		
2008	2415	749	169		2161	680	198	
2009	1720	762	607	124	1626	716	546	169
2010	1727	895	651	559	1237	426	511	390
2011	770	534	573		730	292	360	
2012		546	360			193	153	
Total inscrits	9335				8143			
Total Diplômés	2367				1581			
Total abandon	6968				6662			
	25, 35 %				19, 41 %			
	74, 64 %				81, 81 %			

Sources recoupées : CFC, ENS, MEN

Tableau N° 11 : Effectifs des promotions 1 et 2 / filières scientifiques

Système classique / Première promotion : entrée en 2005/2006, sortie en 2009					
Effectifs	Filières	Mathématiques	Technologie	Sciences naturelles	Total
1-Nombre d'inscrits en 2005			1260	629	1889
2-Nombre d'inscrits en 4 <sup>ème</sup> année		36	17	50	102
3-Nombre de diplômés		36	14	41	91
Taux d'abandon	De 1 à 2	95, 79 %		92, 05 %	94, 60 %
	De 1 à 3	96, 03 %		93, 48 %	95, 18 %
Système classique / Deuxième promotion : entrée en 2006/2007, sortie en 2010					
Nombre d'inscrits en 2006		1786	1709	1708	5203
Nombre d'inscrits en 4 <sup>ème</sup> année		217	173	367	727
Nombre de diplômés		202	168	335	705
Taux d'abandon	de 1 à 2	87, 84 %	89, 87 %	78, 51 %	86, 02 %
	de 1 à 3	88, 68 %	90, 16 %	80, 38 %	86, 45 %

Source : Sous-Direction de la FAD et des relations extérieures, ENS Kouba, 13-03-2013

Bien qu'ayant légèrement baissé pour la seconde promotion, le taux de décrochage dans ces trois

filières est aussi élevé qu'incompréhensible attendu que selon la Convention régissant cette FAD, la motivation du public concerné est suscitée par deux enjeux :

- l'obtention d'une licence professionnelle d'enseignement pour les bacheliers et d'une attestation de suivi de formation pour les autres,
- la promotion interne dans le corps des PEM (+ deux grades supplémentaires) avec une incidence financière et des opportunités d'évolution de carrière.

En effet, comme mesure incitative, le MEN a promulgué un décret <sup>73</sup> stipulant que les enseignants du cycle moyen ayant achevé leur formation avec succès auront l'avantage d'être versés dans le corps des PEM, classés à la catégorie 12 (ils sont actuellement à la 11) avec la possibilité d'une promotion au grade de professeur principal qui leur fera gagner encore une catégorie supplémentaire.

Vu le nombre des non diplômés et vu l'incapacité du Ministère à les remplacer pendant la durée de la formation (quatre ans pour le système classique et trois pour le LMD), le choix institutionnel s'est porté sur une formation ouverte et à distance (FOAD), confiée à un réseau regroupant l'Université de la Formation continue (l'UFC) et les quatre ENS en fonction de leurs spécialités :

- ENS Bouzaréah, Alger : français, anglais, arabe, et histoire-géographie
- ENS Kouba, Alger : mathématiques, sciences naturelles et sciences physiques
- ENSETT Oran : technologies avec les différentes spécialités

L'ENS Constantine n'a pas assuré de cours mais s'est vu confier la responsabilité de toute l'organisation administrative et pédagogique : gestion des cours, plannings des examens, sujets d'examens et leurs corrigés, etc.

Les raisons qui ont présidé au choix de l'UFC comme opérateur principal de cette formation sont au nombre de quatre :

1. L'UFC a une grande expérience dans le domaine de l'enseignement à distance (EAD) qu'elle dispense depuis plus de vingt ans, en graduation, à tous les recalés du système éducatif dans de nombreuses filières, en particulier les sciences économiques et les sciences juridiques. Elle propose également une vaste gamme de post-graduations spécialisées (PGS) dont celle sur l'Intelligence économique, une première en Algérie.

2. Avec ses 53 centres de formation continue (CFC), disséminés à travers tout le territoire national, y compris le Grand-Sud, l'UFC possède le réseau universitaire le plus étendu du pays. Elle est l'institution idoine qui, en abolissant les distances, rapproche la formation du formé, où qu'il se trouve.

3. L'UFC est dotée d'une grande expérience dans le domaine des cours médiatisés. Elle possède, en effet, des créneaux horaires, à la Radio et à la Télévision algériennes pour diffuser et télédiffuser des cours à destination des publics ciblés. Elle est donc la seule institution nationale à être outillée

<sup>73</sup> Décret n°08-315 du 11 octobre 2008

pour ce type d'enseignement en non-présentiel partiel ou total. Elle vient d'ailleurs de concrétiser un projet de grande envergure, celui de la mise en place de la Chaîne du Savoir<sup>74</sup>.

4. L'UFC représente une entité à part dans le paysage universitaire national attendu qu'elle jouit d'un statut particulier avec un budget spécifique, et de ce fait, elle est en mesure de recruter des encadreurs de valeur dans tous les domaines. En 2009<sup>75</sup>, elle comptait dans ses rangs 828 enseignants dont 72 permanents de rang magistral et 756 enseignants associés et vacataires. Du fait de cette capacité de recrutement, l'UFC peut faire face à une demande de formation pour plusieurs milliers de personnes.

Le dispositif sélectionné est un dispositif hybride, à présentiel réduit se caractérisant par un regroupement hebdomadaire le samedi (précédemment le jeudi), journée de repos pour les élèves, et un regroupement trimestriel d'une semaine ou plus lors des vacances scolaires. Cette formule illustre bien le concept de « formation en cours d'emploi ».

Toute FOAD vise autant la réduction des distances que l'amélioration de la qualité même de la formation proposée. La souplesse, la diversité et la multiplication des échanges pallient l'absence physique des formateurs. Un regroupement hebdomadaire en présentiel en fait une formation hybride vu qu' « il s'agit avant tout en introduisant ces différentes formes de flexibilité d'optimiser la distance transactionnelle<sup>76</sup> en manipulant la distance physique afin de tirer parti des outils cognitifs mis en œuvre pour assurer la mise à distance de certains aspects de la formation. Ainsi, selon cette conception, on peut très bien introduire des activités à distance dans un cours qui réunit physiquement les étudiants chaque semaine pour élargir et diversifier les possibilités d'échanges entre les apprenants ainsi qu'avec le tuteur. » <sup>77</sup> (p.205)

### 3.2. Visées et enjeux de la FAD/PEM

Les visées pour la mise en place d'un dispositif de formation porté par une plateforme sont multiples et en ce qui concerne la FAD/PEM, les deux principales sont : accroître l'accessibilité à la formation et diminuer le coût de celle-ci.

Permettre au plus grand nombre de PEM<sup>78</sup> d'améliorer leur qualification académique en accédant à une graduation universitaire tout en restant en poste, tel est le défi de la formation prise en charge par l'UFC à travers la plateforme eFAD. L'accessibilité à des études supérieures aux PEM de l'ensemble du territoire et surtout à ceux du Grand Sud et des régions des Hauts-plateaux, géographiquement éloignés des universités, est la visée première. Elle se conjugue à une visée

74 Son inauguration, prévue début mai 2013 a été reportée suite à l'hospitalisation du président de la République et n'a pas encore eu lieu à ce jour.

75 En 2013, l'UFC compte plus de 1000 enseignants permanents.

76 Sur la notion de distance transactionnelle, voir l'article d'A. Jézégou sur les archives ouvertes Edutice : [http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/31/47/PDF/Jezegou\\_AREF\\_07.pdf](http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/31/47/PDF/Jezegou_AREF_07.pdf)

77 Depover, C, Karsenti, T, Komis, V, (2009), Enseigner avec les technologies, Québec : Presses de l'Université du Québec.

78 78.000 selon la Convention interministérielle du 12 septembre 2005 et 64.000 selon la Convention-cadre du 17 novembre 2013.

économique puisque l'activité professionnelle des enseignants concernés n'est pas interrompue : ils se forment en cours d'emploi.

L'institution commanditaire est bénéficiaire sur un double plan : d'abord, elle évite les dépenses induites par le remplacement de ces milliers d'enseignants, ensuite, elle récupère à moyen terme des enseignants qualifiés dont le niveau va se répercuter positivement sur la qualité de leur enseignement et sur le rendement scolaire de leurs élèves.

Si les objectifs immédiats de la plateforme eFAD sont connus, (cf. Convention bipartite en Annexe 1, vol.2, page 3) son évaluation nous a permis de constater que son évolution n'a pas été envisagée. Notre investigation sur ce plan n'a permis de trouver aucun document attestant que des perspectives à moyen et à court terme ont été tracées, même sommairement. La recherche de sources susceptibles de nous aider à répondre aux questions que nous nous posons sur le sujet s'étant révélée infructueuse, nous avons été amenée à reconsidérer l'angle d'attaque et plutôt que de les inventorier en mode négatif dans cette partie, nous prenons la décision de les transférer dans la quatrième partie relative aux propositions d'amélioration de la plateforme. Les enjeux d'une FOAD via une plateforme sont institutionnels, organisationnels, pédagogiques et techniques et étroitement liés au contexte de celle-ci. L'enjeu le plus important est inhérent aux compétences des formateurs. En effet, « la formation à distance, la pratique des technologies de l'information et de la communication induisent des changements réels dans les activités, les métiers. Ces changements seront perçus comme d'autant plus grands que les visées ou les objectifs impliquent des actions nouvelles, originales, inédites. »<sup>79</sup>

L'enjeu technique d'une plateforme implique la mise en place d'une infrastructure, d'équipements lourds, d'une technologie maîtrisée que ne possède pas forcément l'institution commanditaire. C'est le cas du MEN qui a passé commande à l'UFC, seule institution possédant un réseau de 53<sup>80</sup> centres de formation implantés sur l'ensemble du territoire, pour prendre en charge la formation des PEM.

La valeur ajoutée d'une plateforme correspond aux liens créés entre des contextes séparés et entre des personnes géographiquement éloignées, aux choix pédagogiques unissant formateurs et formés, aux possibilités de conjuguer apprentissages collectifs et apprentissages individuels.

### **3.3. Coût et incidences financières de la FOAD/PEM**

L'estimation financière du plan de formation des 78.000 PEM, basée sur un coût unitaire moyen de formation de l'ordre de 40.000 dinars algériens par an et par candidat fait apparaître un besoin global de 46 milliards<sup>81</sup> de dinars pour la période s'étalant entre 2005 et 2015 en vue de couvrir le financement du plan de formation mis en place et que nous synthétisons dans le tableau suivant :

<sup>79</sup> Ecoutin, op.cit. Page 6

<sup>80</sup> Un CFC par wilaya (48) et 5 CFC à Alger (Faculté centrale, Bab-Ezzouar, Ben Aknoun, Bouzaréah et Caroubier)

<sup>81</sup> In Benbouzid, op.cit., page 163

Tableau N° 12 : Enveloppe financière répartie par année

Année scolaire	Estimation financière (en millions de DA)	Année scolaire	Estimation financière (en millions de DA)
2005-2006	400	2010-2011	8400
2006-2007	2360	2011-2012	7160
2007-2008	4320	2012-2013	5200
2008-2009	6320	2013-2014	3200
2009-2010	7440	2014-2015	1120
TOTAL	45 920		

Ces sommes extrêmement élevées sont le symbole de la volonté de l'Etat d'améliorer le niveau académique des enseignants du cycle moyen.

En investissant autant dans le domaine de la formation en général et de la formation continue en particulier, le Ministère de l'Education montre que le temps est venu de passer d'une logique quantitative à une logique qualitative.

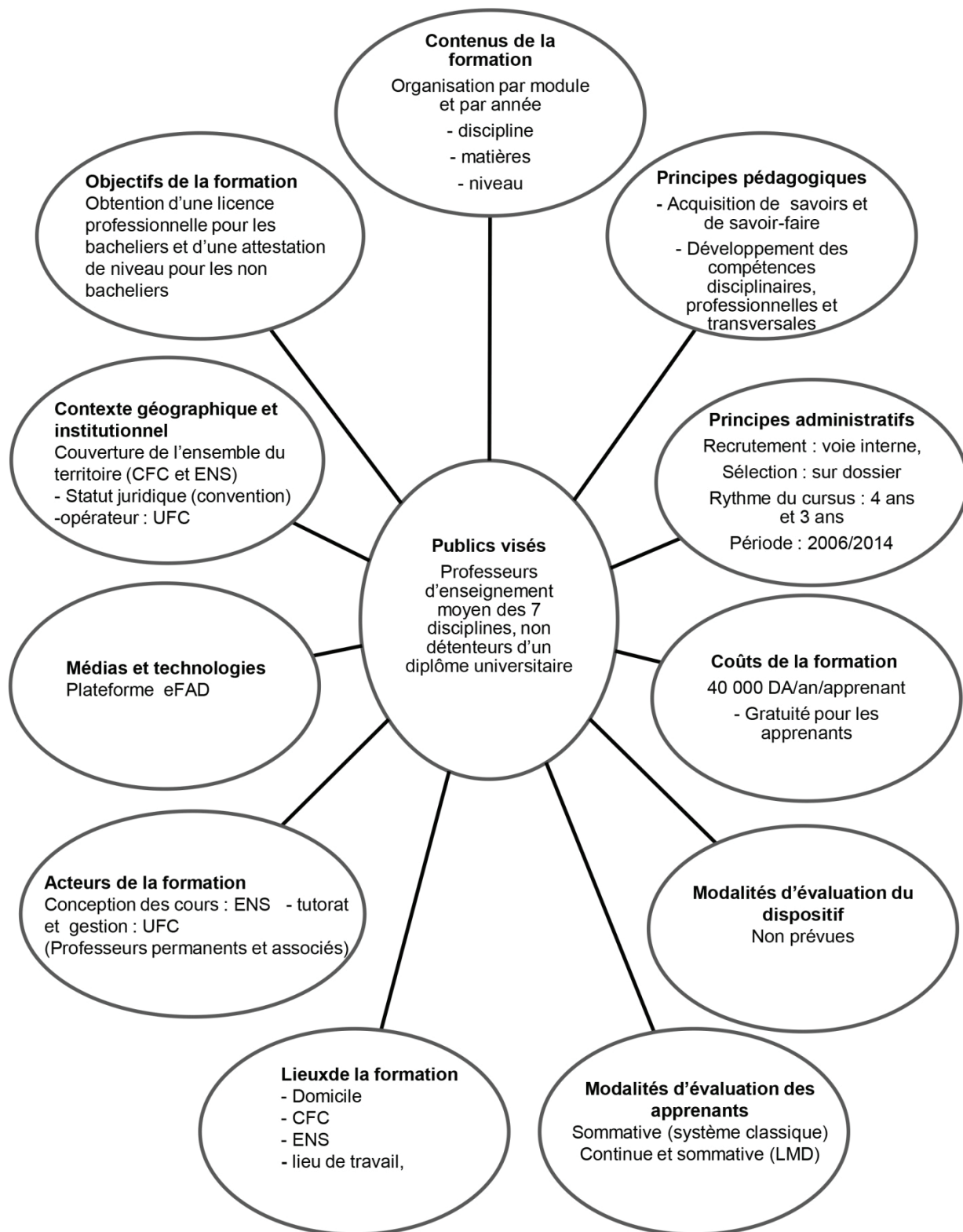
Après avoir fixé le critère de recrutement des enseignants à bac+3 pour les PEP, bac+4 pour les PEM et Bac+5 pour les PES, il se donne les moyens de ne plus compter dans ses effectifs d'enseignants non titulaires d'une licence d'enseignement et parmi ces moyens, celui qui nous intéresse ici, la formation à distance des PEM non gradués, recrutés pour faire face à la massification de la scolarisation.

Pour synthétiser cette présentation de la formation à distance des PEM, nous nous sommes inspirée de Glickman<sup>82</sup> pour proposer ce schéma qui en donne un aperçu récapitulatif.

En Annexe 21, vol.2, page 148, nous proposons un organigramme en 2014 par les initiateurs du dispositif.

82 Glikman, V., (2002). Des cours par correspondance au e-learning, Paris : PUF.







Deuxième partie

# **Ancrage théorique**

## Chapitre 1 : L'enseignement à distance

### 1.1. L'EAD, d'hier à aujourd'hui

Sur le plan diachronique, la formation à distance débute avec l'enseignement généralisé au moyen de l'imprimé. En effet, pour opérer une rupture avec la règle d'unité de temps, de lieu et d'action similaire à celle en vigueur dans le théâtre classique, et toucher une population plus nombreuse et plus diversifiée, l'enseignement à distance (EAD) s'est d'abord développé sur le mode papier (envoi des cours et des activités imprimés, retour des « devoirs », renvoi des corrections faites par les enseignants) avant d'utiliser ensuite les mass-média (radio et télévision) et enfin les nouvelles technologies de l'information et la communication (les réseaux numériques *on* et *off ligne*.)

Historiquement, l'EAD remonte au XIX<sup>ème</sup> siècle avec l'invention du timbre-poste en 1840 (Blandin)<sup>83</sup>. La sécurisation du courrier et la prise en charge des frais d'envoi par l'expéditeur explique la diffusion par ce moyen de la méthode de sténographie inventée par Isaac Pitman<sup>84</sup> et l'essor de la correspondance qui s'ensuivit. Cette première expérience connut un tel succès que Pitman lança une formation de comptabilité à distance destinée aux petits commerçants anglais avant de s'implanter aux Etats-Unis. Dès la seconde moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle, l'Allemagne et la France adoptent ce mode de fonctionnement et c'est ainsi que l'Institut Toussaint de Langenscherdt<sup>85</sup> a vu le jour à Berlin en 1856. Dès 1865, la France se lance dans cette voie avec les expériences de l'éditrice Camille Flammarion, d'Emile Pigier (1877) qui crée des cours de formation professionnelle par correspondance, d'Hattemer (1885) qui investit dans l'accompagnement scolaire et Léon d'Eyrolles (1891), inventeur du concept « *L'école chez soi* » pour former aux métiers du bâtiment. L'idée de cet enseignement à distance a été reprise par l'Etat français lors de la seconde guerre mondiale pour former les professionnels de ce secteur.

Aux Etats-Unis, en 1873, la ville de Boston voit naître la première « Société d'encouragement à l'étude à domicile »<sup>86</sup> qui sera remplacée en 1880 par la première université par correspondance. Cet enseignement épistolaire, devenu enseignement à distance, est défini par l'Unesco comme « un processus interactif dans lequel l'enseignement, dans sa totalité ou pour l'essentiel, est assuré par une personne éloignée de l'apprenant dans l'espace et /ou le temps, de sorte que la communication, dans sa totalité ou pour l'essentiel, entre les enseignants et les apprenants, se fait par un moyen artificiel, soit électronique, soit imprimé. Par définition, dans l'éducation à distance, les moyens de communication nouveaux ou principaux s'appuient sur des technologies. »<sup>87</sup>

Cité par Peraya<sup>88</sup> (2005), Nipper (1989) propose trois repères chronologiques pour l'EAD :

83 [http://www.crefor.asso.fr/ranfor/4/dossiers/foad2003/2conference\\_BBlandin.pdf](http://www.crefor.asso.fr/ranfor/4/dossiers/foad2003/2conference_BBlandin.pdf)

84 Source web : <http://hattemer.fr/distance/historique>

85 Coumaré, M. (2010), *Technologies et Education, d'hier à aujourd'hui*, laboratoire, CIVIIC, Rouen, pp : 143-147

86 Blandin, op.cit.

87 UNESCO, *L'enseignement ouvert et à distance, tendances, considérations politiques et stratégiques*, Paris, Division de l'enseignement supérieur, 2003, p.23

88 Disponible sur : <http://www.revue-tice.info/document.php?id=520>

- l'imprimé, support des cours par correspondance et vecteur d'enseignement et de tutorat, marque les prémices de l'EAD,
- les médias (radio, télévision, vidéo) sont utilisés dès les années 60 en vue d'atteindre un objectif pédagogique commun,
- la micro-informatique puis la télématique inaugurent, dans les années 80, l'ère contemporaine, celle d'Internet, des hypermédias et du multimédia multiutilisateurs.
- Le dispositif de l'EAD se fondait donc, au début, sur le livre qui combine texte et paratexte (photos, illustrations diverses, schémas, graphiques, dessins, cartes, etc.), ensuite sur les différentes technologies intégrant des images fixes et /ou animées, du son, permettant leur diffusion en temps réel ou différé et enfin, l'informatique et le format numérique qui ont bouleversé le monde de la formation.

Dans le point suivant, nous allons observer comment l'EAD est pris en charge en Algérie.

## **1.2. L'EAD en Algérie**

### **1.2.1. L'ONEFD**

Dans les années post indépendance, les retards enregistrés dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation étaient énormes. Pour remédier aux séquelles générées par 132 ans de colonialisme et répondre aux besoins de développement de l'Algérie, le MEN a créé en 1969, par Ordonnance présidentielle, le Centre National d'Enseignement Généralisé par correspondance, radiodiffusion et télévision (CNEG). Cette institution, opérationnelle depuis 1970, connue depuis septembre 2001 sous le nom d'Office National d'Enseignement et de Formation à Distance (ONEFD), est représentée au niveau de chaque wilaya par un Centre régional d'enseignement et de formation à distance (CREFD).

Les prérogatives de l'ONEFD se sont étendues à diverses filières de la formation professionnelle et, en plus de préparer les inscrits aux différents examens scolaires et professionnels, il s'est vu confier de nouvelles missions et tâches privilégiant les technologies d'information et de communication.

L'ONEFD est structuré en cinq départements :

- Production et évaluation pédagogique
- Programmation des examens et promotion des prestations
- Edition et diffusion
- Technologies de l'information et de la communication
- Administration générale et moyens.

A ses débuts, le CNEG avait commencé à fonctionner avec 2.456 inscrits. A la rentrée scolaire 2002- 2003, ce chiffre a augmenté de manière exponentielle puisque le nombre d'inscrits, dont l'âge varie entre 16 et 77 ans, était de 137.461. Le cursus scolaire proposé par l'ONEFD s'étale de la première année de l'enseignement moyen à la troisième et dernière année du cycle secondaire (terminale). Depuis son lancement, environ 1 800 000 élèves sont passés par cette institution. En

2009, l'Office a enregistré 350 000 personnes et 650 341 en 2012, dont le doyen est né en 1934. « Nous commençons à numériser les esprits, et ce, en initiant les candidats désireux de poursuivre leurs études avec l'outil informatique »<sup>89</sup>, explique Mohamed Bouazizi, chef du département NTIC.

Conformes aux programmes officiels du MEN, les contenus dispensés se caractérisent cependant par une spécificité propre à l'enseignement à distance. La méthodologie préconisée permet à l'élève d'acquérir des savoirs et des savoir-faire sans l'intervention directe de professeurs. Contrairement à l'enseignement en présentiel, l'apprenant est autonome sur les plans du rythme et de la gestion du temps. En principe, l'ONEFD qui dispose de toutes les infrastructures nécessaires pour apporter aide et assistance à ces élèves, prévoit une aide par des cours de soutien quand ces derniers rencontrent des problèmes d'assimilation mais nous n'avons toutefois pas pu vérifier de quelle manière cette aide se traduisait concrètement.

Avec 20 Centres régionaux d'enseignement et de formation à distance (CREFD), l'ONEFD est présent à travers tout le territoire national. Pour diffuser des contenus multimédias, cette institution envisage de créer, avec le concours des autorités locales, un vaste réseau en partenariat avec des cybercafés conventionnés mais c'est toujours à l'état de projet.

En ce qui concerne les budgets nécessaires à sa gestion, l'ONEFD a ses ressources propres, constituées de dons, legs, d'une subvention variable de l'Etat mais essentiellement des frais d'inscription des élèves, soit 2000DA (contre 1.500 DA auparavant) par élève et par an. En plus des fascicules qu'ils reçoivent en trois envois annuels, et du CDROM, les élèves ont la possibilité de consulter leurs cours via l'Internet. En vue de maintenir le contact avec les inscrits, un examen de niveau est organisé à la fin de chaque année scolaire et des attestations sont délivrées à chaque apprenant ayant satisfait aux épreuves d'évaluation.

Pour augmenter ses ressources financières, l'ONEFD a également la possibilité de faire, en sus de sa mission principale, des prestations de services dans les domaines de l'informatique, de l'audiovisuel, de l'édition et de l'impression, générant des rentrées substantielles de fonds qui lui permettent de s'autofinancer à concurrence de 80% environ.

Chaque année, l'ONEFD imprime 5 millions d'ouvrages et de recueils de cours conçus par des équipes d'enseignants et de formateurs. Réunis au sein de commissions spécialisées, ils sont chargés d'élaborer des contenus et des activités pour chaque niveau, de les actualiser, etc. Toutefois, depuis 1992, l'office fait de l'édition au titre de prestataire de services pour des clients du secteur public.

Dans le cadre de la coopération avec des pays étrangers<sup>90</sup>, l'ONEFD a conclu, dès l'année 2002, un partenariat avec :

- Le Centre national d'enseignement à distance (CNED) français pour le développement d'une plateforme d'EAD et la formation d'équipes d'enseignants et d'informaticiens,

<sup>89</sup> Extrait de l'interview de Mr A. Missoum, parue le sous le titre L'Algérie se met à l'école en ligne ! In *Le Soir d'Algérie* du 06/11/2009

<sup>90</sup> Interview de Mr M. Hadj-Djilani, DG de l'ONEFD par Easter Economic, source [www.winne.com/algeria3/to20fr.html](http://www.winne.com/algeria3/to20fr.html)

- l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP) pour ce qui concerne l'ingénierie dans le domaine de la formation et de l'enseignement à distance,
- l'Institut universitaire de la formation des maîtres (IUFM) de l'Université Aix-Marseille et avec le Centre Régional de Documentation Pédagogique français (le CRDP) pour le développement des TIC.

L'ONEFD a entrepris des projets de coopération dans le domaine des TIC et de l'EAD avec les Canadiens de SOFEG, avec l'Italien Delorenzo pour la création d'un espace technologique et avec Open University de Grande Bretagne. Le défi que l'office s'est lancé est d'améliorer ses prestations pour un meilleur rendement scolaire et d'atteindre un seuil de réussite de 30% au minimum aux différents examens scolaires.

Aujourd'hui, le taux de réussite des inscrits à l'ONFD au baccalauréat est de 15, 46 % mais la performance réalisée par ce département, et inégalée à ce jour, reste la constitution d'un fichier informatisé de quelques 650 000<sup>91</sup> candidats qui n'existe dans aucun autre ministère.

### 1.2.2. Le CNEPD

Comme l'ONEFD, le Centre National de l'Enseignement Professionnel par Correspondance (CNEPD) est une institution étatique spécialisée dans l'enseignement et la formation à distance. Sa création remonte à 1984.

Article 1 : L'article 1er du décret n°84-271 du 15 septembre 1984 est modifié comme suit :

Il est créé sous la dénomination de « Centre National de l'Enseignement Professionnel à Distance », par abréviation « C.N.E.P.D », un établissement public à caractère industriel et commercial, doté de la personnalité civile et de l'autonomie financière, désigné ci-après « le centre ». « Le centre est réputé commerçant dans ses relations avec les tiers ; il est régi par les lois et règlements en vigueur et par les dispositions du présent décret. Le centre est placé sous la tutelle du ministère chargé de la formation professionnelle. »

L'organigramme du CNEPD révèle une structure ternaire ; en effet, la Direction générale se subdivise en trois directions : celle de la pédagogie, celle de la technico- commerciale, et celle de l'administration et des finances. Il existe 9 centres de formation, ainsi répartis :

- région centre : Alger et Tizi Ouzou,
- région est : Sétif, Constantine, Annaba
- région ouest : Chlef et Oran
- Au sud : Béchar et Ouargla.

Le CNEPD. dispense des formations professionnelles de type hybride : enseignement à distance

---

91 ibidem

sous forme d'envoi par la poste de supports de cours à domicile et regroupements pédagogiques périodiques. Ses principales missions<sup>92</sup> consistent à :

1. assurer la formation par correspondance dans différentes spécialités préparant aux examens et concours organisés par les établissements publics de formation professionnelle.
2. Elaborer, conformément aux programmes établis, les documents pédagogiques et les instruments didactiques appropriés nécessaires aux formations dispensées.
3. Evaluer le travail des élèves par un contrôle régulier de leurs connaissances.
4. Entreprendre des actions de formation, de perfectionnement et de recyclage, et délivrer des certifications y afférant.
5. Assister les organismes publics et les entreprises, conformément à la réglementation en vigueur, dans les actions de perfectionnement et de recyclage.
6. Réaliser des travaux d'étude, de recherche et d'expérimentation liés à son objet.
7. Améliorer les performances pédagogiques par la mise en place de systèmes modernes d'enseignement par correspondance.
8. Entreprendre toute action de promotion et de marketing en matière de formation par correspondance.
9. Développer les échanges avec les centres de formation, nationaux et étrangers, et les organisations internationales spécialisées en vue d'améliorer les performances du système de formation.
10. Organiser des séminaires et des regroupements liés à son domaine d'activité.
11. Editer et commercialiser les documents et supports pédagogiques en rapport avec sa mission.
12. Assurer l'inscription des élèves aux examens.

Le CNEPD offre quatre types de formations :

- les formations diplômantes,
- les formations qualifiantes,
- les modules de perfectionnement,
- les formations en ligne.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous focaliserons sur la quatrième, vu son lien étroit avec la FAD/PEM.

En 2006, le CNEPD lance une première formation en ligne, celle de l'ICDL<sup>93</sup>, un dispositif de formation modulaire, individualisé et progressif, qui tient compte des aptitudes personnelles et du rythme d'apprentissage des stagiaires. C'est un standard qui a pour but initial l'uniformisation des

<sup>92</sup> Extrait de l'article 2 du décret n° 90-298 du 6 octobre 1990

<sup>93</sup> I.C.D.L : International Computer Driving Licence

connaissances et des applications en informatique et qui permet l'obtention d'une certification en informatique reconnue dans le monde entier.

Créé en 1994 par l'association finlandaise des technologies de l'information afin d'assurer la réinsertion professionnelle des demandeurs d'emploi, l'ICDL est un véritable permis de conduire de l'ordinateur. En 1996, l'ICDL a enregistré un succès immédiat en Suède. C'est ce qui a permis en 1997, à Dublin (Irlande) la création de la fondation ECDL<sup>94</sup> connue dans l'Union Européenne et le monde entier.

A l'instar de l'Union européenne, l'UNESCO soutient et reconnaît la certification des compétences en informatique des titulaires de l'ICDL/ECDL. Environ 90 centres arabes, dont celui de l'Algérie, ont été accrédités et habilités à assurer la formation et les examens de certification. La formation se déroule en trois phases :

#### 1. Information - Orientation - Inscription

Informations générales sur la formation et la certification

Affectation d'un compte utilisateur en ligne

Accès au guide d'utilisation des cours en ligne

#### 2. Formation en ligne encadrée par un tuteur du CNEPD

La formation accompagnée ou « tutorée » est ponctuée par trois regroupements pédagogiques à intervalles pré-établis :

- au début de la formation,
- à la fin des quatre premiers modules,
- à la fin de la formation (après les huit modules et avant l'examen de certification).

#### 3. Examen de certification selon un calendrier arrêté par le CNEPD

- Les tests de fin de formation se font en ligne
- A chaque module correspond un test d'environ 45 minutes

Les 7 tests peuvent être passés dans n'importe quel ordre, repassés plusieurs fois jusqu'à la certification complète.

### 1.2.3. Le CNIIPDTICE

Créé par décret exécutif n° 03-471 du 8 Chouwal 1424 correspondant au 02 décembre 2003, le Centre<sup>95</sup> National d'Intégration des Innovations Pédagogiques et de Développement des Technologies de l'Information et de la Communication en Education est un établissement public à caractère administratif, doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière.

94 E.C.D.L : Européan Computer Driving Licence pour l'Europe, ou P.C.I.E : Passeport de Compétence Informatique Européen

95 - Le siège du CNIIPDTICE se trouve à l'INRE, El Achour, Alger

Il est placé sous la tutelle du Ministre chargé de l'Éducation Nationale, a pour siège Alger<sup>96</sup> et pour mission «la mise en place des conditions humaines et matérielles pour la généralisation des TICE».

Théoriquement, et tel que présenté sur le site de ce centre, le réseau global en projet pour le secteur de l'Éducation comprend deux grandes parties :

- la partie Réseau Backbone englobant les 68 sites concernés par la première phase,
- la partie Réseau Etendu qui concernera dans des phases ultérieures les structures à caractère pédagogique (écoles, collèges et lycées).

Le Réseau Backbone présente deux caractéristiques principales :

- La topologie de réseau retenue est structurée en trois niveaux : le site central, le CNIIPDTICE, qui reçoit un lien regroupant l'ensemble des liens provenant des sites régionaux et huit sites régionaux reliés au site central. Chacun des sites régionaux concentre un certain nombre de Directions ou de Centres nationaux de l'Éducation dits «sites distants» et constituent le troisième niveau, le nombre total de sites à raccorder étant de soixante-huit (68).
- Un outil d'Administration de réseau centralisée est prévu à chacun des trois niveaux : un type de routeur dont la configuration et le niveau de performance sont en rapport avec le niveau de trafic attendu. Une plateforme d'accès sécurisé à Internet à partir du site central est également prévue. Elle doit assurer l'équilibrage de charge entre les deux liens en fonctionnement normal. En cas de problème, le basculement se ferait automatiquement vers le lien resté valide et ce, sans perte des sessions en cours.

Cette plateforme comprend :

- un routeur d'accès à Internet complètement dédié et indépendant des autres routeurs du réseau intranet.
- des équipements nécessaires à la mise en œuvre du réseau local (LAN) du Data center.
- des équipements et logiciels de sécurité nécessaires pour obtenir un accès sécurisé et protégeant les utilisateurs des menaces induites par l'ouverture à Internet (virus, intrusions, etc.).

Le réseau Backbone du MEN disposera d'une station d'administration de réseau centralisée.

Sur le plan matériel, des serveurs «blade» seront utilisés. Cette nouvelle génération de serveurs, où le serveur est une carte enfichable dans un châssis, présente plusieurs avantages :

- une meilleure intégration des serveurs permettant un gain d'espace et une plus grande facilité d'exploitation,
- une meilleure intégration de l'environnement électrique et de refroidissement induisant une grande économie d'énergie,
- une administration unifiée de tous les serveurs facilitant encore plus l'exploitation,
- deux configurations de serveurs avec des niveaux de performance différents pour mieux répondre à des besoins différenciés qui sont liés à la fonction assurée par le serveur au sein

96 - Cf. site : <http://www.cniipdtice.dz> - Cf. Annexe 23, vol. 2, p



de la plateforme, chaque serveur assurant une fonction déterminée dans la solution, par exemple : Serveur de domaine, Serveur de Messagerie, Serveur Portail, etc.

Une solution SAN (Storage Area Network) permet de :

- consolider le stockage des données sur une structure externe et indépendante des serveurs,
- d'assurer une haute disponibilité des données sur le plan physique (changement de disques à chaud) et logique avec le mode de stockage RAID qui permet de récupérer les données en cas de perte d'un ou de plusieurs disques,
- de maintenir une gestion centralisée de l'ensemble des données disponibles,
- d'utiliser la technologie Fiber Channel assurant un débit jusqu'à 4 GBps entre les serveurs et les disques,
- d'atteindre des capacités de stockage importantes. Une seule baie de disque peut aller jusqu'à 16 TB (16000 GB).

Une solution de sauvegarde des données sur cartouches est prévue. Elle permet d'assurer une récupération des informations et une reprise de fonctionnement de la plateforme en cas de problème majeur.

Du point de vue logiciel, la mise en place d'une solution de messagerie est devenue nécessaire pour le secteur de l'Education. Le nombre de boîtes aux lettres au départ est de 3000, nombre qui est appelé à croître grandement à l'avenir par l'intégration des structures pédagogiques. Cette solution doit de plus être complètement intégrée à la solution de portail collaboratif décrit dans la rubrique « Projets en cours ».

La solution de messagerie comprendra :

- la partie serveur qui assure le stockage et la gestion de la base de données de messages et assure toutes les fonctionnalités d'une messagerie d'aujourd'hui,
- le logiciel de messagerie client à installer sur le PC de l'utilisateur et qui lui permet d'interagir avec le serveur,
- l'accès à la messagerie par navigateur web est prévu pour la rendre encore plus accessible.

Dans le processus de mise en place d'un Intranet pour le secteur de l'Education, le passage obligé est le déploiement de l'outil Portail qui permet :

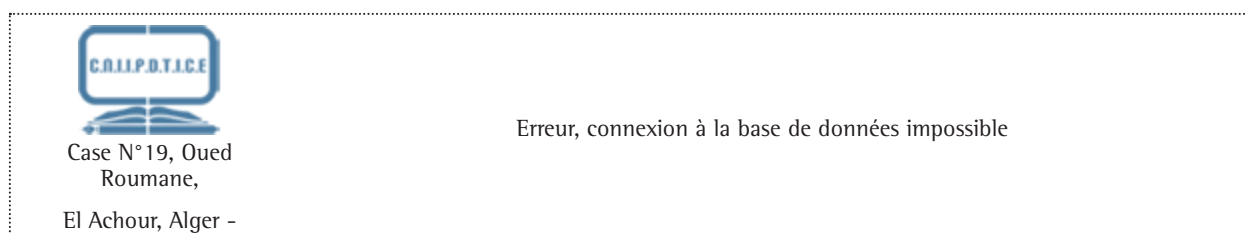
- la communication entre les différentes applications informatiques,
- la gestion et le partage du flux d'informations provenant de sources hétérogènes,
- l'accès pour les individus aux outils de collaboration et aux informations nécessaires à la réalisation efficace de leurs tâches,
- la capitalisation de l'infrastructure technique et du savoir existant au sein d'une organisation comme le MEN.

Le portail permet de fournir une infrastructure logicielle pour la gestion de la productivité, de la collaboration et des connaissances, en s'appuyant sur une architecture matérielle.

La solution de portail renfermera une solution de Gestion de Contenu permettant la mise à disposition dans les délais de toutes les ressources.

Tout ce qui précède relève encore, à l'heure actuelle, de l'ordre du virtuel. Dans la réalité, les consultations des différentes rubriques du site montrent que si de nombreux projets sont annoncés en cours de réalisation, les documents (programmes, sujets d'examen...) proposés actuellement sur leur site sont loin de répondre aux exigences de la mise en ligne : absence de liens actifs, prépondérance du texte écrit, absence de documents sonores, interactivité inexistante, etc.

Nous avons essayé à maintes reprises de prendre contact en cliquant sur «Contact», en nous identifiant (nom, prénom, mail, objet, contenu du message puis en recopiant un code) mais le message de réponse est toujours le même, dont nous avons fait une capture d'écran ci après.



Une autre aberration que nous avons constatée : le lien suivant est ...inactif. [Le CNIIPDTICE à votre écoute...](#)

Nous avons cherché des traces de coopération effective dans le domaine de la formation en ligne entre l'UFC, l'ONEFD et le CNEPD, trois institutions qui pratiquent l'EAD. Il n'y a rien à signaler en ce qui concerne le CNEPD et le CNIIPDTICE mais nous avons relevé une seule opération de partenariat entre l'UFC et l'ONEFD : l'impression par ce dernier, en 2006, dans le cadre d'une prestation de service, d'ouvrages destinés aux PEM en formation à l'UFC. On peut considérer que cette prestation de service est une coopération commerciale sans lien aucun avec l'EAD.

En conclusion, nous pouvons affirmer qu'il n'y a entre ces trois entités ni concertation, ni collaboration, ni partenariat dans le domaine qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche.

### 1.2.4. L'UFC

L'Université de la Formation continue (UFC) a vu le jour en 1990<sup>97</sup> et s'inscrit dans une double perspective :

- seconde chance pour faire une formation universitaire,
- formation tout au long de la vie.

L'institution regroupe 53 Centres<sup>98</sup> de Formation Continue (CFC) formant un réseau couvrant l'ensemble du territoire national et regroupant 166.765 étudiants dont 98.080 inscrits en EAD (chiffres de 2011/2012), encadrés par 4.200 enseignants permanents, associés et vacataires.

L'enseignement dispensé est structuré comme suit :

- cycle préparatoire ou pré-graduation
- cycle de graduation
- Post-Graduation Spécialisée (PGS)
- formations à la carte
- formations en cours du soir, en EAD et sur sites.

Le cycle préparatoire, ainsi que son nom l'indique, propose des cours à des élèves justifiant du niveau de terminale pour les amener à se présenter à « l'examen final », plus connu sous le nom de « bac UFC »<sup>99</sup> leur permettant ainsi d'accéder aux différentes formations proposées par les CFC selon deux configurations au choix : l'EAD ou le présentiel.

Les formations proposées selon le mode EAD sont au nombre de quatre :

- Droit des affaires
- Droit des relations économiques internationales
- Psychologie de l'éducation (option scolaire et professionnelle.)<sup>100</sup>
- Techniques bancaires et monétaires

Le cycle de graduation en mode présentiel s'articule autour des filières suivantes : commerce international, comptabilité et gestion financière des entreprises, management public, anglais technique, droit des affaires, français technique, etc. Dans le tableau suivant, nous présentons les chiffres correspondants aux inscrits dans les différents cycles :

97 Décret exécutif n° 90-149 du 26 mai 1990 portant création, organisation et fonctionnement de l'Université de la formation continue, paru au *Journal Officiel* de la République algérienne n°22, p 635-639

98 Cf. Annexe 24, vol.2, page155

99 L'examen porte uniquement sur les matières essentielles des filières et le diplôme ne donne pas accès à l'université « du jour ».

100 Filière très courue actuellement car permettant l'obtention de l'agrément pour l'ouverture d'une crèche (école) privée.

Tableau N° 13 : Effectifs des inscrits à l'UFC

Cycles	Année 2009-2010	Année 2012-2013	Année 2013-2014
Inscrits en pré-graduation	18.886	33.124	34.089
Inscrits en graduation	24.296	28.634	30.115
Inscrits en EAD	25.296	31.747	32.141
Inscrits en FAD/PEM (français)	10.857	12.365	9.764
FOAD/ Fonction publique	1304 (En 2011)	2050	3953
Total	80.639	107.920	110.062

Sources Vice-Rectorat chargé de la pédagogie

A ces chiffres de très grande importance, il faut ajouter le nombre des PEM des six autres filières (34.812) puisque le tableau ne donne que le chiffre des inscrits en filière « français » et également celui des inscrits en post-graduation qui sont fluctuants et varient selon la formule choisie.

D'ailleurs, la post graduation spécialisée ne relève pas du VRP<sup>101</sup> comme les autres formations figurant dans le tableau ci-dessus, mais elle est prise en charge par la Sous-direction des Relations intersectorielles<sup>102</sup> dont on peut citer les missions<sup>103</sup> :

- Identifier et analyser les besoins des administrations, entreprises, sociétés, etc. en matière de formation.
- Mettre en œuvre les projets d'action en matière de formation continue et permanente (post-graduation spécialisée, formation à la carte, séminaires, colloques, etc.).
- Assurer le suivi des actions de formation continue et permanente.
- Mettre en place et assurer le suivi des relations avec les différents secteurs : entreprises, institutions, etc.
- Elaborer les bilans périodiques de la formation continue et permanente.
- Analyser et évaluer l'impact des différents modes de formation sur la qualité de service des administrations et sur la productivité des entreprises.
- Assurer aux étudiants de l'UFC des stages auprès des différents secteurs, entreprises et institutions.

La formation en post graduation spécialisée est assurée par des enseignants algériens et étrangers (Français et Canadiens) et est sanctionnée par un double diplôme : PGS algérien et DESS français ou canadien. Elle s'étale sur une période de 12 à 18 mois selon un régime alterné (une semaine par mois, à temps plein) et coûte 7950, 00/ personne/ semaine, en hors taxes et hors hébergement/ restauration.

L'offre de formation concerne de nombreuses filières et spécialités : gestion des ressources humaines, gestion industrielle, gestion des finances publiques, gestion des entreprises, gestion de la production, droit des affaires, droit des relations économiques, finances et comptabilité, NTIC,

<sup>101</sup> Vice-Rectorat chargé de la Pédagogie

<sup>102</sup> Relevant du Vice-Rectorat de la Communication et des Relations intersectorielles

<sup>103</sup> Reprises in extenso du prospectus de la Sous-direction des Relations intersectorielles

marketing, informatique CAO/DAO, management de la maintenance, management stratégique, médecine du travail, etc. Le prospectus précise que ces formations ne sont pas exhaustives et que d'autres spécialités répondant aux besoins des utilisateurs peuvent être envisagées.

Les formations à la carte sont prises en charge par la même sous-direction et font l'objet de conventions signées entre l'UFC et ses partenaires comme le Ministère de l'Intérieur<sup>104</sup>, le Ministère de l'Energie<sup>105</sup>, le Ministère du Travail<sup>106</sup>, Ministère de la Défense<sup>107</sup>, etc.

La Sous-direction des relations intersectorielles a organisé plusieurs colloques et séminaires nationaux et internationaux dont nous citons les plus importants :

- Colloque international sur l'intelligence économique et la veille stratégique
- Colloque international sur la « Gouvernance des institutions et intelligence économique »

Les enseignements proposés par l'UFC sont répartis en 39 filières en graduation dont 11 en EAD et sont relayés par divers médias :

- la télévision UFC, chaîne ENTV, propose un programme hebdomadaire le vendredi de 10h30 à 13h00,
- la radio UFC émet 7 jours sur 7 de 13h à 17h sur OM 211m 1422 KHz.
- Le site Web créé en 1998 : <http://www.ufc.dz>

L'enseignement à distance présente de nombreux avantages :

- large choix de formation,
- souplesse et flexibilité (selon son rythme et son emploi du temps),
- disponibilité (où on veut : à la maison, au bureau, au Cyber ou dans un centre de ressources pédagogiques, et quand on veut),
- réduction des déplacements,
- multiplication des connaissances,
- pédagogie interactive, procédés d'évaluation novateurs,
- individualisation de la formation,
- méthodes actives (apprendre mieux et plus)
- interactivité entre co apprenants/ tuteur en ligne (forum, chat, messagerie, etc.).

Compte tenu de ces divers avantages, l'EAD a été pris en charge par l'UFC dès la rentrée 1990/1991 et s'est concrétisé par l'envoi aux étudiants des filières DESS Mathématiques, Comptabilité, Fiscalité et Histoire, des premiers cours par correspondance, sur support papier.

L'année universitaire 1998/1999 a vu la réalisation de cours enregistrés sur disquettes informatiques, d'abord pour les filières Droit des affaires et Droit des relations économiques internationales puis pour celle de Psychologie de l'éducation.

<sup>104</sup> Formation des 1500 PAPC (maires) nouvellement élus, formation en langues étrangères d'agents de la Sûreté nationale

<sup>105</sup> Formation des agents de Naftal et Sonelgaz

<sup>106</sup> Formation des cadres et des agents de la Fonction publique et de L'ANEM (Agence nationale pour l'emploi)

<sup>107</sup> Formation en langues (français, anglais, espagnol, italien) des agents de la Gendarmerie nationale

En 1999/2000, des cours gravés sur CD ont remplacé les disquettes pour les filières Droit des affaires et Droit des relations économiques internationales, avant de concerner également deux autres filières : Psychologie de l'éducation et Techniques bancaires et monétaires. L'insertion des cours des filières EAD sur le site web de l'UFC s'est faite en 2001/2002, précédant ainsi la mise en ligne, en 2007, sur la plateforme eFAD, de 500<sup>108</sup> cours pour les sept filières relatives à la formation des PEM.

La Sous-direction de l'EAD a fourni à l'ensemble des usagers des documents de référence comportant des préalables, des informations, des modèles, des organisations, des protocoles et des cadres fonctionnels, structurels et qualitatifs. Parmi ces documents répondant aux normes et standards EAD, nous pouvons citer :

- le règlement fixant la gestion administrative et pédagogique des inscrits en EAD,
- le cahier des charges et le guide destinés aux enseignants/concepteurs de cours écrits,
- le guide de l'animateur de regroupements,
- le guide (sous forme de conseils) des étudiants inscrits en EAD.

Pour accomplir convenablement ses différentes missions de formation continue et à distance, l'UFC a opté pour la modernisation de ses pratiques pédagogiques basées sur les TICE. Cette ouverture s'est traduite par l'organisation de divers colloques, journées d'étude et séminaires sur ce thème.

Toutes ces activités et ces manifestations organisées autour des concepts de l'EAD et des TICE, démontrent clairement la volonté de l'UFC de s'engager dans une optique de sensibilisation au départ et de développement stratégique par la suite, afin de moderniser ses pratiques pédagogiques en matière d'enseignement à distance.

La volonté de l'UFC de se positionner comme leader en la matière se révèle également à travers l'acquisition de plusieurs plateformes d'enseignement en ligne dont les deux principales :

- SAATAR ([www.ecampus.ufc.dz](http://www.ecampus.ufc.dz)), dédiée à la formation des 587.000 stagiaires appartenant à 15 grades de la Fonction publique (Convention-cadre de 2011 entre l'UFC et la DGFP). A l'instar d'autres secteurs dont le personnel enregistre un déficit de formation académique, l'institution dont relève les fonctionnaires du pays entreprend une démarche qualité qui se traduit par une opération de FOAD de grande envergure. A moyen terme, tous les employés des services publics seront détenteurs d'un diplôme de graduation. Actuellement, la plateforme propose 30 cours en ligne dans différentes spécialités.
- eFAD ([www.efad.ufc.dz](http://www.efad.ufc.dz)), dédiée à la formation des professeurs d'enseignement moyen (convention- cadre du 12 septembre 2005, entre le MESRS et le MEN complétée le 08 juillet 2007) qui compte 54000 inscrits à ce jour et pour laquelle ont été développés plus de 500<sup>109</sup> cours spécifiques aux sept filières concernées. C'est l'objet de notre présente recherche.
- FLE ([www.fle.ufc.dz](http://www.fle.ufc.dz)), dédiée à la formation continue de 45.000 enseignants de français.

<sup>108</sup> En réalité, nous n'avons dénombré que 297 cours en ligne pour l'ensemble des filières concernées.

<sup>109</sup> Chiffre officiel. Le chiffre réel est de 297 cours mis en ligne

Cette plateforme est la résultante du Projet<sup>110</sup> N° 2006-37 inscrit dans le cadre de la Coopération bilatérale algéro-française et du Fonds de solidarité Prioritaire et intitulé : Appui à l'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de français en Algérie.

D'un montant global de 2.000 000 d'euros, le projet a démarré en septembre 2006 et sur une durée de 24 mois, 450 enseignants et inspecteurs du MEN et 48 experts des ENS et de l'UFC ont été formés pour assurer la démultiplication sur le terrain. Le but du projet était de mettre en œuvre trois pôles pédagogiques de référence : les ENS pour l'expertise scientifique, l'UFC pour l'expertise technique et l'Inspection générale du MEN pour le transfert des connaissances sur le terrain.

La première composante de ce projet « Perfectionnement des formateurs intervenant dans la formation initiale et continue des enseignants de français (formateurs des ENS, de l'UFC et Inspecteurs) », appelé Groupe Référent A - dont nous avons fait partie - a réalisé trois grandes opérations ayant pour finalités de :

- développer des compétences en ingénierie de la formation : conduire un bilan de compétences, élaborer des plans de formation et construire différents types d'évaluation.
- Renforcer la capacité des formateurs à la maîtrise du processus de FOAD.
- Renforcer les compétences en didactique de l'apprentissage du français dans un milieu plurilingue : didactique de l'oral, didactique de l'écrit, français sur objectifs spécifiques.

La seconde composante « Appui à l'amélioration de la qualité de la formation initiale dans les ENS comporte également trois opérations :

- réviser les cursus de formation des élèves professeurs,
- améliorer le dispositif de formation pratique (stages),
- développer la recherche et la recherche-action en didactique du français.

Les trois opérations de la troisième composante « Appui à l'amélioration de la qualité de la formation continue » sont :

- élaborer des cursus de formation continue en tenant compte des nouveaux programmes,
- contribuer à la mise en place du dispositif de FOAD au service des enseignants de français déjà en poste dans les établissements scolaires,
- contribuer à la gestion de la documentation et des ressources en didactique du français dans le dispositif de formation continue.

La quatrième composante concerne le management du projet.

Nous avons tenu à présenter le FSP de façon détaillée pour mettre en exergue l'importance de la plateforme qui nous a servi de comparant (parmi d'autres) pour l'évaluation d'eFAD.

- MOODLE ([www.c2i-algerie.ufc.dz](http://www.c2i-algerie.ufc.dz)), dédiée à la formation des enseignants et des fonctionnaires du secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ainsi qu'à des étudiants

<sup>110</sup> Sources : Rapport de présentation, rédacteurs : M. Rolle- Boumlil et G. Claës. Mars 2006

inscrits dans le cycle LMD en vue de l'obtention du Certificat d'informatique et d'Internet (C2i) sur la base de la Convention-cadre entre l'UFC et l'Université de Compiègne, France.

Il faut également citer le Projet Campus virtuel Avicenne (UNESCO), réseau formé de 14 pays du pourtour de la Méditerranée. L'UFC a été choisie comme point focal en Algérie et dans ce cadre, 20 cours ont déjà été réalisés.

L'UFC investit également les médias lourds. En ce qui concerne la télévision, Télévision UFC diffuse des programmes hebdomadaires chaque vendredi de 10h00 à 12h30 sur la chaîne ENTV, dont nous pouvons citer les cours de français et d'anglais développés dans le cadre de la coopération avec les services culturels des ambassades de France et du Royaume-Uni et une dizaine de cours TV destinés aux PEM en formation à distance.

La Radio UFC émet 7 jours sur 7, de 13 heures à 17 heures sur OM 211m 1422 KHz. Elle diffuse différents cours des filières EAD (Droit des affaires, Droit des relations économiques internationales, psychologie de l'éducation). Nous nous sommes branchée à maintes reprises sur cette fréquence et nous avons constaté un manque flagrant d'interactivité. Le cours magistral reste la seule modalité de présentation.

Le Projet Télévisuel : système distanciel – Jonction Web TV est en cours de réalisation.

Pour mener à bien ces différentes missions impliquant les TIC, l'UFC utilise plusieurs types de connexion :

- Ligne spécialisée du CERIST dans le cadre du réseau ARN – 08 Mb et bientôt 100 Mb
- Ligne SLC – 02 Mb dédiées
- Station V. SAT Algérie Télécom 02 Mb



## Chapitre 2 : La formation à distance

### 2.1. Définition de la formation à distance (FAD)

Il n'existe pas une, mais de très nombreuses définitions de la FAD avec des spécificités selon l'angle d'attaque : la séparation physique de l'étudiant et de l'enseignant, la séparation dans le temps des activités d'enseignement et du processus d'apprentissage ou les technologies utilisées.

Dans le premier type, on identifie, en terme d' « absence » les caractéristiques de la FAD par rapport au présentiel. Dans le second, on dissocie le moment de l'apprentissage de celui de l'enseignement, or ce sont deux composantes imbriquées et inséparables du processus de formation. En mettant l'accent sur les médias, la troisième voie focalise sur une vision technologique de l'enseignement-apprentissage qui prend difficilement en compte « les questions d'accessibilité et de distance technologique » (Jacquinot)<sup>111</sup> et confond « l'approche et les moyens » (Clark, 1994).<sup>112</sup>

La littérature recensée sur ce thème définit la FAD comme un logiciel qui orchestre les apprentissages à distance et propose les diverses ressources utiles aux trois acteurs concernés : les apprenants, les enseignants et les administrateurs.

Ce dispositif doit permettre aux enseignants- concepteurs de mettre à la disposition des apprenants des ressources traditionnelles (textuelles, sonores et iconographiques) et multimédias (enregistrements, vidéos) indispensables à la réalisation des curricula correspondants à travers des parcours de formation, démultipliés en sous-unités de parcours (grains).

Les tuteurs sont des enseignants qui vont aider les étudiants à réaliser leurs parcours de formation en intervenant de diverses manières : mailing, skype, etc. dans le but de faciliter l'accès au savoir, relancer, encourager, remotiver, évaluer.

La formation ouverte et à distance (FOAD) en ligne est de plus en plus considérée comme une alternative à l'enseignement en présentiel. Les raisons de ce changement de perception à travers le monde sont multiples :

- l'évolution des mentalités : à l'ère de la communication électronique, ce n'est pas une question de mode mais de nécessité,
- la recherche prospective : on prévoit que le e-learning progressera dans les années à venir (40% des FOAD se feront en ligne, et 65% des universités en font une priorité à court terme),
- la formation en cours d'emploi : possibilité pour des travailleurs d'améliorer leurs compétences et d'évoluer dans leur carrière,
- la résolution des problèmes d'espace et de temps : éloignement des lieux du savoir, isolement temporaire (résidence à l'étranger, hospitalisation, internement...) ou durable (handicap moteur...)

111 Jacquinot, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ou les défis de la formation à distance, *Revue française de pédagogie*, 102, p.55-67

112 Cité par Jacquinot, op.cit.

- le partenariat Nord-Sud : formation des cadres dans tous les domaines, y compris les plus pointus, en vue de leur maintien dans leurs pays respectifs.

Christian Depover et Louise Marchand<sup>113</sup> ont recensé les avantages de la formation à distance que nous synthétisons et reformulons ci-dessous :

- facilitation des interactions entre apprenants/enseignants/tuteurs,
- multiplication et développement des interactions entre pairs,
- élimination des contraintes temporelles et spatiales,
- socialisation par l'intégration au groupe,
- enrichissement des connaissances par l'accès aux contenus conçus par des experts reconnus mondialement.

Ils ont également listé les contraintes et les limites suivantes :

- problèmes éventuels liés à la technologie,
- difficulté d'accès à la connexion à haut débit,
- possibilité de découragement, surtout en début de formation,
- mobilisation d'efforts, de temps, d'énergie et de fonds,
- éventualité de déception si les courriels attendus ne sont pas reçus.

Depover et Marchand<sup>114</sup> montrent que « les apprenants adultes sont étonnés de voir à quel point il devient possible de régler des problèmes par la communication électronique, négocier des éléments de contenu et prendre des décisions en équipe sans se rencontrer, malgré les divergences d'opinion et les domaines d'expertise différents. »

La définition qui fait consensus est celle qui consiste à présenter la FAD comme une « pratique éducative privilégiant une démarche d'apprentissage qui rapproche le savoir de l'apprenant », l'apprentissage étant compris comme « une interaction entre un apprenant et un objet, conduisant à une représentation mentale qui constitue un outil pour comprendre le monde (la réalité), s'y adapter ou le modifier en intervenant. » (Legendre-Bergeron)<sup>115</sup>

Pour réaliser l'apprentissage, la FAD utilise une démarche fondée sur l'accessibilité, la contextualisation, la flexibilité, la diversification des interactions et la désaffectation des savoirs.

- **L'accessibilité**

La FAD propose aux apprenants des situations d'enseignement-apprentissage qui prennent en considération les particularités individuelles, c'est-à-dire les « distances spatiale, temporelle, technologique, psychosociale et socio-économique » (Jacquinot, 1993) susceptibles rendre le savoir inaccessible.

- **La contextualisation**

<sup>113</sup> Depover, C. Et Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, Editions de Boeck Université, Bruxelles

<sup>114</sup> Op.cit. p : 20

<sup>115</sup> Legendre-Bergeron, M.-F. (1980). *Lexique de la psychologie du Développement de Jean Piaget*. Chicoutimi : Gaëtan Morin Editeur

La FAD offre à l'apprenant la possibilité d'apprendre dans son contexte immédiat, celui où seront utilisés les apprentissages. 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. (Pépin, 1994) <sup>116</sup>

- **La flexibilité**

En utilisant des approches offrant à l'apprenant la possibilité de gérer dans le temps et l'espace ses activités et son rythme d'apprentissage, en lui proposant des choix de contenus diversifiés, des méthodes appropriées et des interactions avec ses pairs et ses tuteurs, la FAD rend possible « la prise en compte des caractéristiques individuelles de chacun. » (Deschênes) <sup>117</sup>

- **La diversification des interactions**

En rapprochant le savoir de l'enseigné, la FAD a permis de reconnaître 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, etc. » (Wagner et Mc Combs, 1995) <sup>118</sup>.

La formation des PEM algériens, quels que soient leurs lieux de résidence qui, vu la superficie de l'Algérie <sup>119</sup>, peuvent être très éloignés des universités et des centres universitaires, généralement situés dans les villes de grande et moyenne importance, illustre parfaitement ces propos.

- **La désaffectation des savoirs**

Tochon <sup>120</sup>, (1992) cite Not qui écrit au sujet de l'enseignement en présentiel : « cette médiation magistrale laisse l'élève à la remorque du maître, biaisant ainsi les besoins du sujet aux prises avec l'objet à apprendre : les besoins qu'elle fait apparaître sont, en effet, ceux d'une adaptation aux représentations, à la pensée et aux démarches de l'enseignant et non ceux qui procèdent d'une recherche d'adaptation directe à l'objet ou à la situation (...) mécanisme inverse qui élimine ou diminue la charge affective de la relation enseignant-enseigné sur le savoir maîtriser. » (p. 14).

En éliminant la relation directe enseignant/enseigné, la FAD permet grâce aux technologies, la mise en œuvre d'une situation d'enseignement-apprentissage excluant une médiation qui génère « l'affectation » des contenus. On doit le terme « affectation à l'utilisation qu'en fait Tochon <sup>121</sup> (1992) pour décrire la charge affective caractérisant la relation professeur/étudiant observée dans l'enseignement en face à face. La désaffectation renvoie donc à l'absence de cette relation et de ses conséquences sur le savoir.

Des travaux de didactique liés au sujet ont fait ressortir trois aspects du constructivisme qui

<sup>116</sup> Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (1), 63-86

<sup>117</sup> Cité par Deschênes, A.-J. (1994). La conception du support à l'apprentissage dans des activités de formation à distance. La formation à distance maintenant (thème II, texte IV. Québec : télé-université)

<sup>118</sup> [cqd.telug.quebec.ca/distances/D1\\_1\\_c.pdf](http://cqd.telug.quebec.ca/distances/D1_1_c.pdf)

<sup>119</sup> 2.381.741 km<sup>2</sup>. Sources : Modot, J. (1981) *Algérie*. Hachette, collection Les guides bleus.

<sup>120</sup> [spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/1\\_MERCIER-TOCHON\\_Sp12.pdf](http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/1_MERCIER-TOCHON_Sp12.pdf)

<sup>121</sup> Op.cit.

peuvent être utilisés dans un modèle théorique pour la formation à distance : la construction des connaissances, la centration sur l'apprenant et le rôle du contexte. A propos de l'élaboration des connaissances dans l'esprit humain, Piaget souligne le fait qu'il s'agit d'un processus de « construction indéfinie » ou « construction continue ». (Piaget, 1970, p. 7).

Il a ensuite conçu un modèle théorique s'appuyant essentiellement sur cette compréhension du développement humain, l'inscrivant dans la perspective d'une construction de la réalité chez l'enfant plutôt que sur sa simple transposition cognitive dans la mémoire. (Piaget, 1977)

Nous développons le point concernant l'apprentissage dans un contexte distanciel dans le chapitre suivant.

## 2.2. FAD et approches pédagogiques

### 2.2.1. FAD et approche constructiviste de la formation

Les modèles théoriques traditionnels s'avèrent souvent inopérants lorsqu'il s'agit de formation à distance d'apprenants adultes. C'est pour cette raison que les chercheurs se tournent de plus en plus vers le constructivisme, jugé par Piaget comme des « assises du processus de construction des connaissances », pertinentes par rapport à la formation à distance.

Les travaux actuels sur le constructivisme s'inspirent de cette conception de l'apprentissage qui postule que « la connaissance est activement construite par celui qui connaît et que sa fonction première en est une d'adaptation servant à la compréhension et à l'organisation du monde. » (Pépin)<sup>122</sup>. Les apprenants seraient ainsi des inventeurs et non des découvreurs, à partir du moment où « le constructivisme ne vise pas une théorie du monde pour aider l'individu à le découvrir mais une théorie de l'organisme qui tente, lui, de se construire une théorie du monde (Larochelle et Bednarz, 1994)<sup>123</sup>.

Les auteurs ajoutent que « le constructivisme, n'en déplaise aux assoiffés et aux assoiffées de vérité et d'absolu, n'est pas une ontologie ! De manière métaphorique, c'est plutôt une invitation en bonne et due forme à examiner les fondements et les effets de nos théories et de nos pratiques éducatives de façon à accroître notre contrôle réflexif sur celles-ci et à rendre traitables les questions et les problèmes éventuellement soulevés, et ce, sans en appeler à une instance occulte. »

#### a. Construction des connaissances

Selon les constructivistes, la connaissance est activement « construite » par celui qui « apprend » dans chacune des situations où elle est utilisée. Ainsi, selon Jegede,<sup>124</sup> « la fonction de la cognition est l'adaptation et sert à l'organisation du monde qu'on expérimente et non à la découverte de

122 in *Revue des sciences de l'éducation*, vol 20, n°1, pp : 63-86

123 Larochelle, M. & Bednarz, N. (1994). Constructivisme et éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (1), 5-19.

cf. <http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html>

124 [www.unesco.org/.../unesco-col-chair-in-open-and-distance-learning-](http://www.unesco.org/.../unesco-col-chair-in-open-and-distance-learning-).

la réalité». La connaissance dépend donc de la façon dont «l'apprentissage se déroule (...) et l'activité de l'apprenant est construite en relation avec son action et son expérience du monde». (Clancey<sup>125</sup>, 1991).

Dans les approches constructivistes, la réalité est considérée comme une «construction dans la tête de l'individu grâce à l'activité mentale de celui qui veut connaître, grâce à son expérience» (Cooper<sup>126</sup>, 1993), plutôt qu'une donnée que l'apprenant doit assimiler. Cela explique le fait que le processus et les résultats d'une démarche constructiviste varient en fonction des individus et des contextes.

Les constructivistes pensent qu'il y a «suffisamment de degrés de liberté dans la structure du monde pour permettre aux individus de construire leurs propres théories et leurs environnements. Ils peuvent aussi se débrouiller et se conduire adéquatement à partir de leurs perceptions du monde, des autres et d'eux-mêmes. Les contraintes dans la construction des connaissances viennent fondamentalement de la communauté à laquelle ils appartiennent et de l'ajustement perceptuel qui permet une certaine objectivité atteinte grâce à un processus de négociation interindividuelle» (Jonassen<sup>127</sup> et al. 1995).

La connaissance d'un domaine donné est donc «constituée de l'ensemble des informations construites par les individus qui composent la communauté et qui participent aux activités de ce domaine, aussi bien les universitaires que les praticiens.» (Lévy<sup>128</sup>, 1993). On peut donc dire que la connaissance ne se résume pas à une information factuelle ou culturelle transmissible d'un individu à un autre.

#### b. Centration sur l'apprenant

Les approches traditionnelles considéraient la connaissance et la culture comme une accumulation de données que l'on emmagasine en mémoire, que l'on transmet par le biais d'un enseignement hiérarchique et que l'on mesure à l'aide d'un test. L'apprentissage ne se concevait pas en dehors de l'enseignement.

Pour les constructivistes, c'est l'apprenant qui forge la connaissance au moyen d'activités cognitives et c'est l'interaction établie entre le savoir et l'environnement qui réalise l'apprentissage à partir des représentations qu'il a sur ces composantes et qui influent sur sa perception de la connaissance. A ce propos, Clancey<sup>129</sup> (1991, 1992) affirme que «les représentations ne sont pas des structures dans la tête des individus; ce sont des structures externes observables dans le discours ou le comportement qui sont ouvertes aux débats, aux négociations et à la réinterprétation. (...) La

125 [cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D1\\_1\\_c.pdf](http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D1_1_c.pdf)

126 [cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D1\\_1\\_c.pdf](http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D1_1_c.pdf)

127 Cité par Deschênes (1994). Op.cit.

128 Lévy-Leboyer, C. (1993). *Le bilan de compétences*, Paris, Presses Universitaires de France

129 Op.cit.

mémoire, dans ce sens, n'est pas l'endroit où sont stockées des représentations mais une capacité de créer ou de combiner des phrases, des comportements.»

Greeno<sup>130</sup> affirme que les processus cognitifs sont « des interactions avec du matériel ou des personnes plutôt que des opérations sur des symboles contenus dans la mémoire de l'individu.» Pour lui, dans une situation donnée, « l'individu dégage un certain nombre d'éléments qui lui permettent de constituer une représentation de cette situation qu'il peut enregistrer cognitivement en mémoire. Ces représentations, des modèles mentaux ou de situation, pourront servir à inférer des aspects de nouvelles situations rencontrées ou simuler des situations.»

Les cognitivistes, pour qui c'est la tâche globale et complexe à réaliser qui constitue l'objectif principal, recommandent le recours aux situations, tâches et supports authentiques pour réaliser le transfert et l'application des connaissances. Pour ce faire, « l'apprenant doit s'investir réellement dans la gestion et le contrôle de son apprentissage.» (Lebow<sup>131</sup>). L'apprentissage peut donc se faire « grâce à la mise en place de situations assurant que les apprenants utilisent leurs connaissances, en s'appuyant sur des processus de résolution de problèmes et en leur fournissant des activités de type métacognitif.» (Lebow, 1993)

### c. Rôle du contexte dans l'apprentissage

L'environnement social et affectif joue, selon les constructivistes, un rôle prépondérant dans le processus d'apprentissage « inscrit dans une réalité culturelle et contextualisée où la compréhension des objets et des événements est directement reliée à la forme dans laquelle elle se produit. En décontextualisant l'apprentissage, la connaissance devient inerte ou difficile à utiliser car elle se construit en interaction avec un environnement différent de celui où elle a été créée (en particulier pour les savoirs pratiques) ou de celui où elle devra être utilisée.» (Jonassen et al.<sup>132</sup>).

C'est donc par le biais de l'utilisation contextualisée et continue des connaissances que se réalise la compréhension et la situation d'apprentissage devrait « promouvoir la manipulation des connaissances dans le contexte des pratiques ordinaires de la culture cible.» (Lebow, 1993)<sup>133</sup>

Les principes du constructivisme se vérifient complètement dans l'aire d'application que représente la formation à distance. En effet, en rompant avec les caractéristiques de l'enseignement en face à face, en imposant sa façon d'appréhender la connaissance, la FAD offre une vision selon laquelle l'apprenant, qui mesure sa responsabilité dans l'activité d'apprentissage, peut acquérir des connaissances en relation avec le contexte dans lequel elles seront utilisées.

Cette proximité avec le domaine d'utilisation permet à l'apprenant de rester en contact continu avec son environnement, ayant ainsi accès aux divers savoirs pratiques nécessaires à l'élaboration d'une connaissance plus complète du domaine qu'il étudie. Au moment même où il entre en

<sup>130</sup> Cité par Christiane Moro & René Rickenmann (Eds) (2004) *Situation éducative et significations*, De Boeck Supérieur, coll. Raisons éducatives, Bruxelles.

<sup>131</sup> Cité par Deschênes, A.-J. et al. (1994) Op.cit.

<sup>132</sup> Op.cit.

<sup>133</sup> Op.cit.

interaction avec le savoir scientifique proposé par le matériel qu'on lui fournit, il demeure en interaction avec les diverses composantes de son environnement qui lui offrent des informations pertinentes à la construction du savoir.

La médiation au moyen des technologies permet la « désaffectivation » du savoir et la construction personnalisée des savoirs vu que la relation enseignant/savoir se libère de l'influence de l'enseignant. En rapprochant le savoir de l'apprenant, la FAD facilite à ce dernier le transfert - et donc la contextualisation- des connaissances immédiatement vérifiables dans son environnement.

Cette assertion se vérifie bien dans le cas des PEM en FOAD à l'UFC : l'apprenant a tout le loisir d'expérimenter, confirmer, réguler, réajuster les connaissances qu'il a construites. En effet, il a la possibilité d'utiliser immédiatement, dans le contexte de ses classes de collège où il change de statut (il redevient l'enseignant), les connaissances acquises en formation (en tant qu'apprenant). Ce transfert direct peut s'avérer facteur de motivation et constituer un élément moteur dans le processus de son apprentissage. En l'éloignant totalement du schéma enseignement-apprentissage en présentiel, la FAD modifie la relation qu'entretient l'apprenant avec ses pairs et ses tuteurs et qui constitue un aspect socio affectif non négligeable.

Ainsi, la médiatisation par les TIC permet à la fois une plus grande flexibilité dans l'accès, direct ou différé, aux connaissances et une atténuation de la dimension affective créée par la relation enseignant/apprenant en face à face et en temps réel. En s'adressant uniformément à un auditoire composé d'individus aux styles d'apprentissage et issus de contextes culturels différents, l'enseignement en présentiel ne permet pas la mise en place de modalités d'apprentissage flexibles.

Au contraire, grâce à la médiatisation des contenus et des démarches d'apprentissage, la FAD offre « des démarches pédagogiques qui peuvent être adaptées tant au plan des contenus, de la structure et des modalités d'interactions qui composent une activité de formation à distance. » (Deschênes<sup>134</sup>). Motivé par l'authenticité des tâches proposées, l'apprenant gère son activité d'apprentissage et entrevoit dès le départ l'adaptation ultérieure qui peut en découler.

Rapprocher et faciliter le savoir du plus grand nombre d'apprenants en vue de réaliser une démarche de formation est la vocation première de tous les modèles de FAD en général et devrait logiquement s'appliquer au dispositif dont la plateforme eFAD est le medium.

Accessibilité, flexibilité, contextualisation et désaffectivation sont augmentées à condition que soit évitée l'erreur de reprise du modèle académique de l'enseignement en présentiel. En effet, « le constructivisme se définit donc comme une théorie holistique qui veut prendre en compte l'ensemble des composantes de la situation d'apprentissage-enseignement et s'appuie sur une interaction étroite entre les caractéristiques des apprenants et celles du contexte d'apprentissage dans l'élaboration des connaissances. Dans cette perspective, elle peut soutenir une démarche pédagogique autonome à distance en tenant compte de l'individu en situation d'apprendre et

<sup>134</sup> Deschênes et al (1999) in *La revue de l'éducation à distance*, vol 17 n° 2, pp : 25-56



répondre aux exigences sociales de la formation en prenant appui sur le contexte immédiat d'apprentissage pour favoriser le transfert des connaissances.»<sup>135</sup>

C'est dans le cadre d'une pédagogie constructiviste que s'inscrit ce type de démarche qui nécessite un engagement volontaire dans l'apprentissage. Deschênes et al citent Che Tan et ses collaborateurs qui ont identifié huit indicateurs de cet engagement ; pour eux, « le *forum* est l'outil principal permettant des échanges favorisant la construction de savoir. » Ils citent également Altman et al<sup>136</sup> qui remarquent qu'avec l'arrivée des logiciels de formation en ligne, les étudiants et l'université doivent continuellement redéfinir la notion de *salle de cours* et d'*enseignement* et affirment que « l'utilisation des TICE modifie la perception structurelle et sociale par les étudiants et les enseignants de l'acte d'apprendre et d'enseigner (...) Le choix d'une *plateforme* doit se faire en fonction de la démarche pédagogique retenue pour un type de public défini, compte tenu des critères d'âge, de statut, de culture, d'objectif, de type de public et de type de savoirs visés. »

Par exemple, le paramètre « *public* » permet de questionner la manière dont les apprenants adultes appréhendent la formation en ligne, c'est-à-dire selon la langue, la culture et l'interculturalité, le genre, le niveau économique et social et les facilités de connexion.

Il existe, selon Manderscheid<sup>137</sup> des *savoirs neutres*, portant sur des éléments factuels n'interférant pas avec l'affect des apprenants et qui concernent le domaine des sciences (mathématiques, physique, chimie, géologie...) et des *savoirs impliquants*, susceptibles d'avoir un impact sur la personnalité de l'apprenant, tels ceux du domaine des sciences humaines en général, et de la psychologie en particulier. Les approches pour la formation en ligne seront forcément différentes.

Après une période où ils portaient quasi exclusivement sur le volet technique, les débats sur la FOAD s'étendent actuellement aux modes d'apprentissage, à la relation enseignants/ apprenants et aux procédés d'évaluation.

Les modèles théoriques ayant présidé à la mise en place de FOAD doivent être interrogés attendu que le contexte du e-learning est totalement différent de celui des cours traditionnels dispensés à l'université. En effet, la formation en ligne diffère de l'enseignement présentiel, du télé-enseignement à distance (EAD) et de l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) dans la mesure où les interactions via Internet induisent des situations totalement nouvelles. Comment se construit alors, à distance, le savoir ?

Selon Galichet<sup>138</sup>, les quatre principes de base de l'EAO associés aux lois de l'apprentissage sériées par Skinner et ses successeurs sont :

- *Un comportement nouveau s'acquiert plus aisément si l'étudiant émet des réponses et*

135 Deschênes, Bilodeau, Gagné et al (2004) in *Distances et savoirs*, vol 2, N° 2, pp : 233-254

136 Op.cit.

137 138 Manderscheid, J.-C. Et Jeunesse, C. (2007). *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles - Pourquoi? Comment?* De Boeck

138 Galichet, F. (2002). « La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol.28, n°1, pp 105- 124



non s'il est exposé à des stimuli oraux (cours magistraux) ou écrits (manuels) associés à des réponses « mentales et intériorisées » incontrôlables. Les programmes d'EAO proposent des informations requérant des réponses fréquentes de la part de l'apprenant.

- *Un comportement nouveau s'acquiert plus aisément si des renforcements appropriés sont utilisés*, ce que les behavioristes appellent « loi de l'effet ». Pour eux, les comportements les mieux appris sont ceux qui mènent à la réussite et pour être efficaces, les renforcements doivent être essentiellement positifs.
- *Un enseignement efficace doit présenter la matière à apprendre en fragments de difficulté progressivement échelonnée* de telle manière que le comportement visé soit atteint. L'écart entre les fragments doit être étudié pour ne pas compromettre l'apprentissage.
- *Les différences individuelles dans le rythme d'apprentissage sont importantes* et doivent être prises en considération dans le choix d'un programme.

Les programmes d'EAO sont donc destinés à chaque type d'intelligence, à chaque type d'erreurs commises par l'apprenant et à chaque type de difficulté dans l'apprentissage.

Galichet estime que suite au développement de nouvelles technologies, les programmes de l'EAO qui se réfèrent au behaviorisme fondé sur la théorie du « conditionnement opérant, et les principes de base (stimuli/ réponses /renforcement) sont aujourd'hui obsolètes. Il est vrai qu'Internet a généré une interactivité que Skinner ne pouvait pas imaginer. » (op.cit).

Seuls certains aspects (telle la notion de renforcement positif) de l'EAO restent pertinents pour la FOAD. Il ne s'agit, en effet, pas seulement de remplacer le cours magistral par un support en ligne mais de se focaliser sur les interactions entre enseignants et étudiants qui diffèrent des interactions d'un cours en présentiel. Le rythme d'apprentissage aussi diffère, selon que l'on se trouve en contexte d'apprentissage classique ou en FOAD.

Repenser la démarche pédagogique est indispensable lorsqu'on passe de l'enseignement présentiel à l'enseignement en ligne. En effet, les situations sont différentes en l'absence du face-à-face et l'éloignement ainsi que le sentiment d'isolement peuvent entraîner l'abandon. La dimension psychoaffective doit alors être compensée, et Chantal Dumont<sup>139</sup> suggère des pistes à ce sujet. Le sentiment d'appartenance à un groupe-classe, même si celui-ci est virtuel et si les liens tissés le sont sur la toile, peut compenser la présence physique, grâce aux messages écrits. Le regroupement présentiel ponctuel, qu'il soit hebdomadaire, mensuel ou trimestriel, permet de connaître ses pairs dont on n'avait que des représentations à travers leurs mails. La démarche la mieux adaptée à l'enseignement-apprentissage en ligne est l'apprentissage collaboratif à distance.

139 In Galichet, op.cit. Chapitre 2

### 2.2.2. FAD et approche socioconstructiviste

Longtemps concentrée sur les théories linguistiques, la didactique des langues s'est ensuite tournée vers la psychologie cognitive et socioconstructiviste et les apports des travaux de Vigotsky et Bruner dans le domaine de l'acquisition par l'interaction, pour trouver des réponses aux questions relatives à l'acquisition des langues. L'héritage vigotskyen a été repris, interprété et développé par -entre autres- Vergnaud (2000), Bronckart (2002) et Brossard (2004).

Vigotsky<sup>140</sup>, père du courant de la médiation, a étudié l'apprentissage humain à travers les interactions que l'apprenant vit dans son contexte social et qui s'approprie les outils de pensée construits avec la médiation d'autrui, puisque « l'enfant (...) peut imiter de nombreuses actions qui dépassent de loin les limites de ses capacités. Grâce à l'imitation, dans une activité collective, sous la direction d'adultes, l'enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il réussit à faire de façon autonome. ». Le rôle prépondérant du médiateur assurant la jonction entre le sujet et le savoir à s'approprier se vérifie à travers la facilitation de l'assimilation et de l'intériorisation des outils de pensée et du développement des fonctions psychiques.

Au début des années 30, Vigotsky crée le concept de zone proximale de développement (ZPD) qu'on pourrait définir comme « la distance entre le niveau de développement actuel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul, et le niveau de développement potentiel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte. »<sup>141</sup>

Au contraire du développement cognitif que l'apprenant opère en autonomie dans la résolution de problème, la ZPD représente la capacité de réalisation avec la médiation d'un tiers. La distinction opérée par Vigotsky entre développement actuel et zone proximale lui permet de préciser « le sens du développement : du social vers l'individuel. L'intervention du médiateur dans la ZPD permet à l'apprenant de dépasser ses compétences actuelles, et d'intérioriser des procédures acquises dans l'interaction sociale, pour qu'il puisse les mettre en œuvre de façon autonome. »<sup>142</sup>

Le concept de ZPD constitue un étayage primordial pour la formation à distance, attendu que les dispositifs de FAD offrent une double médiation, l'une humaine, à travers la collaboration avec les pairs et les tuteurs et l'autre, technologique d'une part, et d'autre part, parce qu' « il ne peut y avoir de différence fondamentale entre apprentissage de l'enfant et apprentissage de l'adulte, puisque dans les deux cas ce sont les mêmes mécanismes qui sont à la base de la formation des habitudes. La différence se réduit à la facilité et à la rapidité plus ou moins grande du processus d'apprentissage. »<sup>143</sup>

L'approche constructiviste-interactionniste de Bruner vient compléter les travaux de Vigotsky.

<sup>140</sup> Vigotsky (1985), in Schneuwly, B. et Bronckart, J.-P., *Vigotsky aujourd'hui*, Delachaux Et Niestlé, Neuchâtel - Paris, p : 108

<sup>141</sup> *ibidem*, p : 109

<sup>142</sup> *ibidem*

<sup>143</sup> *ibidem*, p : 113

Psychologue de formation, Bruner affirme que « le processus d'acquisition des connaissances est actif, fonctionnel, et requiert un contexte social et culturel : c'est la culture qui offre des systèmes d'amplification de tel ou tel mode de représentation. L'activité relative à l'acquisition principale de la pensée consiste donc pour un individu à extraire du sens des confrontations à l'environnement et cette propension à construire du sens est la seule constante universelle dans l'esprit humain. »<sup>144</sup>

A l'instar de Vigotsky, il pense que l'apprentissage est la résultante de l'interaction entre le sujet et sa culture. Ses nombreuses recherches sur la relation hiérarchique de tutelle dans le processus d'apprentissage sont d'une grande importance pour la recherche en didactique et socio didactique.

L'approche interactionniste, dérivée des travaux de Piaget et de Vigotsky, se fonde sur l'idée qu'il ne peut y avoir d'apprentissage en dehors de la socialisation. En effet, « l'idée d'un individu intériorisant des compétences langagières spécifiques a laissé progressivement sa place à celle d'un locuteur interagissant avec d'autres interlocuteurs et s'appropriant ainsi progressivement des ressources communicatives variables et fonctionnelles. »<sup>145</sup>

C'est dans l'interaction au sein du groupe que se réalise l'activité d'apprentissage. Toutes les recherches issues de ce courant montrent que ce sont les échanges collaboratifs inter/apprenants ou entre enseignant/enseigné qui déterminent l'apprentissage.

Selon Postic<sup>146</sup> « l'interaction est la réaction réciproque, verbale ou non verbale, temporaire ou répétée selon une certaine fréquence, par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre. Elle a lieu soit dans un système de dyade, l'action de l'enseignant affectant l'élève et réciproquement, soit dans un système plus étendu de la classe : le sujet se plaçant par rapport au groupe ou à des sous-groupes ».

Cette assertion conforte l'idée de Goffman<sup>147</sup>, qui affirmait trente ans auparavant que l'interaction représente « la classe d'événements qui ont lieu lors d'une présence conjointe et en vertu de cette présence conjointe. Le matériel comportemental ultime est fait des regards, des gestes, des postures et des énoncés verbaux que chacun ne cesse d'injecter, intentionnellement ou non, dans la situation où il se trouve. ».

La présence physique des interactants est garante de la réalisation de l'activité d'apprentissage qui s'opère dans des « situations sociales, c'est-à-dire des environnements dans lesquels deux individus, ou plus, sont physiquement en présence de la réponse de l'un et de l'autre ». <sup>148</sup>

Alors, quid de l'apprentissage à distance ? Si l'on prenait à la lettre les conclusions de ces travaux, on déclarerait inopérantes toutes les FAD. Or, nous pouvons vérifier aujourd'hui que les TIC, à

144 Bruner, J.S. & Hickmann, M. (1983) La conscience, la parole et la « zone proximale » : réflexions sur la théorie de Vigotsky, in Bruner, J.S., *Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.

145 Mondada, L., Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognitive située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? in *Aile* n°12, p : 48

146 Postic, M. (2001). *La relation éducative*, PUF, (recherches scientifiques)

147 148 Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit, 1974, pp : 43- 85

148 Ibidem

travers le tutorat synchrone et asynchrone, les foires aux questions (FAQ), forums, skype et autres outils assimilés sont aujourd'hui en mesure de pallier la présence physique des apprenants.

L'approche interactionniste reste valable même si les échanges inter/apprenants ou entre l'apprenant et le tuteur sont virtuels et médiatisés. Tout comme dans une classe traditionnelle, les membres d'une communauté virtuelle échangent, collaborent, mettent en commun des concepts, négocient, confirment/demandent confirmation du sens, interrogent/répondent à des demandes, construisent et coconstruisent des connaissances. L'interaction avec les pairs et avec le tuteur est vécue comme un levier pour l'apprentissage et la notion de ZPD, avec ses implications méthodologiques, est d'un apport considérable dans le domaine de l'apprentissage à distance, en contexte d'interaction.

En effet, les apprenants interagissent à travers une plateforme, « environnement de formation utilisant les TIC intégrant les fonctionnalités nécessaires à la gestion d'une formation en ligne. », <sup>149</sup> et, même si, à l'origine, le concept d'interactivité est lié à l'informatique, il s'applique également à une interactivité humaine, qui, selon Polity, « renvoie aux services et outils de communication permettant ou facilitant les interactions entre humains, internautes entre eux ou internautes et responsables de sites ; cela recouvrirait le courrier électronique, les groupes de discussion, les forums, les listes, le bavardage en temps réel. » <sup>150</sup>

En synthèse, nous pouvons dire que constructivistes et socioconstructivistes se rejoignent dans la définition des deux concepts suivants :

- apprendre, c'est « abandonner une représentation pour en adopter une autre »,
- l'apprentissage est « un processus dynamique ».

Les deux courants divergent sur un point : celui de l'implication des autres dans le processus d'apprentissage. Pour les constructivistes, l'élève est le « principal acteur de l'apprentissage », et les connaissances qu'il construit découlent de ses expériences sur le monde, le contexte jouant un rôle déterminant dans cette construction. Pour eux, l'acquisition de connaissances procède d'une assimilation, selon un processus cumulatif, des nouvelles informations aux anciennes puisque « l'adaptation biologique est (...) un équilibre entre l'assimilation du milieu à l'organisme et l'accommodation de celui-ci à celui-là. De même, on peut dire que la pensée est adaptée à une réalité particulière lorsqu'elle a réussi à assimiler à ses propres cadres cette réalité tout en accommodant ceux-là aux circonstances nouvelles présentées par celles-ci : l'adaptation intellectuelle est donc mise en équilibre entre l'assimilation de l'expérience aux structures déductives et l'accommodation de ces structures aux données de l'expérience. » (Piaget) <sup>151</sup> L'apprentissage se réalise donc à travers une constante réorganisation des savoirs existants, le « déjà-là » se déconstruisant-construisant continuellement avec les savoirs nouvellement acquis.

149 Godinet, H. (2003-2004), chapitre Glossaire, p : 147-161, in Charlier, Godinet, Wallet « NTIC et éducation : cours de Licence Sciences de l'éducation ». Copyright Campus FORSE

150 Polity, Yolla (2001). *Éléments pour un débat sur l'interactivité*, Communication au groupe de travail « Théories et Pratiques scientifiques (TPS) de la SFSIC, le 19 octobre 2001, [http://www.int2.upmf-grenoble.fr/RI3/TPS\\_interactivite.htm](http://www.int2.upmf-grenoble.fr/RI3/TPS_interactivite.htm)

151 Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*, Paris : Denoël/Gonthier

Mais pour les socioconstructivistes, il n'y a pas d'apprentissage solitaire et l'enseignant et les coapprenants y jouent un rôle important. Selon les tenants de cette théorie, l'enseignant doit « provoquer des interactions » et susciter chez l'élève la volonté de mettre « ses propres connaissances en interaction avec le savoir à apprendre et avec ses pairs » (Jonnaert et Vander Borgh) <sup>152</sup>.

### 2.2.3. FAD et approche par compétences

La FOAD/PEM s'inscrit, ainsi que nous l'avons exposé dans le chapitre 1 de la première partie, dans un contexte de Réforme globale du système éducatif dont l'un des fondements est l'adoption institutionnalisée de l'approche par compétences.

Dans un premier temps nous tenterons de définir le concept « compétence » par ses caractéristiques :

- elle permet de mobiliser des savoirs, des savoir-faire, et des savoir-être,
- elle se démontre par des résultats observables,
- elle est associée à la réalisation d'activités proches de celles qu'on retrouve dans des situations réelles,
- elle a une valeur sur le plan personnel et/ou professionnel.

Dans un second temps, nous allons l'interroger en tant que noyau d'un groupe nominal, à travers ses expansions :

a. Le concept de *compétence disciplinaire* assure l'articulation entre la pédagogie par objectifs et l'approche par compétences. Très proche du concept d'objectif spécifique, il ne se superpose toutefois pas exactement avec lui, pour deux raisons, selon Roegiers<sup>153</sup> dont nous retenons que :

- d'une part, les compétences disciplinaires à développer chez les élèves sont choisies en fonction des compétences terminales. Alors que les objectifs spécifiques répondaient à une logique de couverture d'un ensemble de contenus de programme, les compétences disciplinaires sont là tout d'abord pour couvrir l'ensemble des ressources nécessaires pour développer les compétences terminales : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires. Si certaines compétences disciplinaires sont à maîtriser pour elles-mêmes, dans la mesure où elles participent de la logique de la discipline, elles sont toutefois essentiellement au service des compétences terminales, car ce sont ces dernières qui leur donnent du sens et de la profondeur ;
- d'autre part, une compétence disciplinaire regroupe souvent plusieurs objectifs spécifiques. En effet, la logique des objectifs spécifiques était de découper les contenus de manière suffisamment fine pour que chacun d'entre eux puisse être acquis par chaque élève au terme d'une unité d'apprentissage. La logique était d'aller du simple au complexe. La notion de compétence disciplinaire pour sa part est associée à un souci de partir du complexe (voir les situations d'apprentissage), pour revenir au simple, avant de retourner au complexe (situations

<sup>152</sup> Op.cit.

<sup>153</sup> Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*, Bruxelles : De Boeck.

d'intégration). Autrement dit, l'installation des ressources ponctuelles chez les élèves passe elle-même par des unités de sens un peu plus fournies que les objectifs spécifiques.

Ainsi, si les compétences terminales évoquant des productions évaluables relèvent de l'ordre des fins, les compétences disciplinaires relèvent de celui des moyens. Autrement dit, elles évoquent des acquis à réaliser pour pouvoir pénétrer dans l'esprit de la discipline.

b. Les compétences *interdisciplinaires* concernent le savoir-faire, le savoir-apprendre et le savoir-être. Des dimensions recouvertes par le savoir-faire (ou aptitudes pratiques), nous retiendrons celles qui sont en rapport avec les enseignants, sujets de notre recherche :

- les aptitudes techniques et professionnelles, capacité d'exercer efficacement les actions mentales et/ou physiques spécialement exigées pour remplir les devoirs de sa tâche,
- les aptitudes et savoir-faire interculturels, capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et celle de la langue cible, ainsi que celle de mobiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'autres cultures, ou de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels.

c. Les compétences *communicationnelles* consistent en des savoirs, savoir-faire et savoir-être en situation permettant à l'apprenant de s'adapter aux situations de compréhension et de production de plus en plus variées et de plus en plus complexes.

d. Les compétences *linguistiques* sont définies comme étant « la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser. »<sup>154</sup> Elles concernent le travail sur la langue, les apprentissages linguistiques à consolider, la réactivation et l'enrichissement des connaissances acquises sur la langue et son fonctionnement.

e. Les compétences *professionnelles* constituent un terrain de recherche suscitant actuellement un grand intérêt et les études sociologiques sur les professions et montrent une évolution nette de la plupart des métiers, en particulier ceux relatifs à l'humain dont fait partie l'enseignant.

Pour répondre au défi de transformation des systèmes éducatifs, le rôle de l'enseignant connaît une évolution l'amenant à passer d'un statut d'exécutant à un statut de professionnel.

Selon Bourdoncle<sup>155</sup>, « le *professionnel* est considéré comme un praticien qui a acquis par de longues études le statut et la capacité à réaliser en autonomie et en responsabilité des actes intellectuels et non routiniers dans la poursuite d'objectifs en situation complexe. » Pour répondre à la question : quelles compétences peuvent définir un enseignant-professionnel ? Paquay et al<sup>156</sup> établissent, à partir de différents modèles et en référence à un modèle d'action rationaliste, une

154 OCDE, 2002 : 87

155 Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de Pédagogie*, 105, pp : 83-119.

156 Ouvrage cité dans la bibliographie

liste sommaire définissant ce dont un professionnel devrait être capable et que nous reprenons in extenso<sup>157</sup> ci-dessous :

- « analyser des situations complexes, en référence à plusieurs grilles de lecture ;
- faire de façon à la fois rapide et réfléchie le choix de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques ;
- de puiser, dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats, de les structurer en dispositif ;
- d'adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience ;
- d'analyser de façon critique ses actions et leurs résultats ;
- enfin, de par cette évaluation continue, d'apprendre tout au long de sa carrière. »

Cette liste, même si elle embrasse un large champ du contexte professionnel, ne rend pas vraiment compte du rôle de l'enseignant-expert en interaction avec des groupes d'apprenants et donc des « attitudes » nécessaires au métier. Elle précise toutefois que la professionnalité d'un enseignant englobe à la fois la maîtrise de savoirs divers : les savoirs enseignés, les grilles d'analyse des situations, les savoirs procéduraux relatifs à l'enseignement, etc., et des schèmes divers : de perception, de planification, d'analyse, d'évaluation, de décision, etc. lui permettant de mobiliser ses savoirs dans une situation donnée.

En résumé, nous pouvons désigner par le syntagme « compétences professionnelles » tout ensemble constitué de savoirs professionnels d'ordres cognitif, socioaffectif, conatif et pratique et de schèmes d'action et d'attitudes (engagement professionnel, connaissances de ses propres représentations, ouverture à la collaboration et à la coopération, maîtrise de ses émotions, respect de l'autre, conviction de l'éducabilité<sup>158</sup>...) mobilisés dans l'exercice du métier.

Dans *Concepts de base pour l'enseignement en ligne*, ouvrage paru sous sa direction, Galichet<sup>159</sup> affirme que la notion de compétence peut être analysée à cinq niveaux :

- niveau *technique* : être compétent, c'est disposer d'un ensemble d'outils linguistiques, de moyens intellectuels et s'en servir en vue d'un résultat escompté. La compétence est régie par les critères d'efficacité et de rendement, ce qui la rend indissociable de la dimension suivante,
- la signification *sociale* : il n'est de compétence sans reconnaissance par les autres. Pour être valide, la compétence doit être attestée, elle crée donc du lien social, et se trouve de ce fait liée à la celle qui suit,
- la signification *culturelle* : la compétence donne du sens au monde, dans la mesure où elle relève de la « compréhension, de l'intériorisation de valeurs et de significations qui renouvellent

157 Op.cit. page : 14

158 Postulat : l'éducabilité de l'être humain est l'un des fondements de l'éducation, in DAE, 2005, p : 501.

159 Galichet, F. (2007). « Concepts de base pour l'enseignement en ligne », in J-C Manderscheid et C. Jeunesse (dir), *L'enseignement en ligne*, De Boeck Université, Bruxelles.



et enrichissent le rapport au monde». Dans une FOAD, on tient compte de cette dimension interculturelle lors de l'élaboration des cursus.

- La compétence a également une signification *éthique* vu qu'elle est toujours liée aux notions de classement, hiérarchisation, jugement, appréciation, choix, etc., relevant à la fois de l'intellectuel et du moral. Acquérir une compétence, c'est aussi « accroître son autonomie, et l'on sait que cette notion d'autonomie a un sens indissociablement intellectuel et moral. » (op. cit.)

Cette dimension éthique est reliée à la signification « *existentielle* » : maîtriser des compétences, c'est « se construire comme sujet, développer et enrichir son identité personnelle. Devenir compétent, c'est augmenter sa *puissance* sur soi, sur les autres, sur le monde ». <sup>160</sup> Il serait utile de s'intéresser aux aspects subjectif et affectif de la compétence, d'étudier les changements qui s'opèrent dans la conscience de l'apprenant-compétent en matière d'estime de soi et de valorisation. Les conclusions de cette analyse peuvent être résumées comme suit :

- il n'y a pas de compétence purement spécialisée ; en effet, comme elle est transversale, la compétence induit des développements touchant toute la personnalité.
- Il n'y a pas de compétence qui serait purement reçue ou transmise. Acquérir une compétence dénote une volonté d'agir sur soi et sur le monde qui relève du projet plus que du seul apprentissage.
- Il n'y a pas de compétence qui serait purement pratique, comportementale. Cité par Galichet, O. Reboul<sup>161</sup> affirme que la compétence « se distingue du savoir-faire, aptitude à agir, et du savoir pur, aptitude à comprendre, en ce qu'elle est une aptitude à juger » et que « toute acquisition de compétence est ambivalente ».

Nous partageons entièrement ces propos parce que la compétence réduit, d'une part, l'écart entre l'enseignant et l'apprenant et, d'autre part, elle l'augmente : en rendant le second plus autonome, en modifiant ses stratégies et ses pratiques elle lui confère du pouvoir vis-à-vis du premier et même vis-à-vis de l'institution universitaire. De ce point de vue, la FAD offre des ressources nouvelles.

De nombreuses publications journalistiques<sup>162</sup> et universitaires algériennes remettent actuellement en cause l'approche par compétences et décrivent son initiateur, Xavier Rogiers.

A notre humble avis, la raison du rejet est plus imputable à la non maîtrise du concept par les enseignants qu'au concept lui-même. Ce qui est nouveau fait souvent peur et il est connu que la résistance au changement est un facteur déclencheur de rejet. Si l'adjectif « compétent » est galvaudé et que d'aucuns n'hésitent pas à se définir comme tels dans leur profession ou métier, le concept APC a soulevé une levée de boucliers que, pour notre part, nous estimons injustifiée.

Etre compétent dans son domaine, en l'occurrence celui de l'enseignement, devrait être le credo de

<sup>160</sup> Ibidem

<sup>161</sup> Op.cit

<sup>162</sup> Cf. Annexe 17, vol.2, p : 121



tous les acteurs pédagogiques qui doivent pouvoir mobiliser des savoirs (connaissances inhérentes à la spécialité) et des savoir faire relatifs aux pratiques didactiques (méthodologie adéquate pour la lecture des programmes et les soubassements théoriques qui ont guidé leur conception, l'analyse des contenus proposés dans les documents d'accompagnement, l'utilisation du manuel scolaire, etc.) pour atteindre un savoir être (concevoir des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation destinées à mener ses élèves à la réussite) en tendant toujours vers un savoir devenir (être curieux de ce qui se fait ailleurs, s'informer, actualiser ses connaissances, innover, bref, éviter la sclérose professionnelle...).

#### 2.2.4. FAD et pédagogie du projet

L'autre concept mis en œuvre dans les nouvelles pratiques pédagogiques est celui de *projet*, synthèse dynamique des notions d'objectifs et de motivation. Dans l'enseignement universitaire classique, la didactique est « calquée sur le découpage même des connaissances : la progression des apprentissages dépend de la progression logique et épistémologique des éléments du savoir ». <sup>163</sup> Le concept même de cours est synonyme de parcours, c'est-à-dire un cheminement conçu et organisé par l'enseignant, et dont l'aboutissement est ignoré des apprenants jusqu'à ce qu'ils en découvrent le terme, à charge pour eux de procéder à une rétrospective pour en saisir la finalité.

L'idée de projet est contraire à cette démarche : un projet commence par sa fin. Il se construit à partir de son aboutissement, point à partir duquel les opérations antérieures sont définies de manière régressive jusqu'au point initial. De plus, contrairement au cours, le projet se réalise dans un contexte d'élaboration collective, donc de négociation permanente.

La pédagogie du projet est-elle compatible avec la FAD ? Dans le contexte classique du présentiel, la coprésence de l'enseignant et des apprenants permet à la fois de négocier rapidement les finalités, les échéances, les moyens de mise en œuvre, de reconnaître les signes (regards, mimiques, gestes...) traduisant une contrainte, un conflit sous-jacent, etc. et d'y parer.

En FAD, la négociation est plus lente et plus lourde même si le « clavardage » <sup>164</sup> et les échanges par « Skype » permettent d'aplanir les difficultés. Le projet peut aussi pâtir du fait de la distance séparant les protagonistes astreints au travail collaboratif.

Dans le contexte de la FAD/PEM, les différences culturelles, sociales ou ethniques, freins potentiels à la réalisation du projet, n'existent pas. La question se pose également pour la démarche du formateur qui « pratique la pédagogie du projet et doit toujours gérer une tension difficile : finaliser suffisamment l'activité pour engager une dynamique positive et être capable de suspendre l'attraction de cette activité pour prendre le temps d'apprendre et déplacer ainsi la satisfaction

<sup>163</sup> Cf. Galichet (2007) Concepts de base pour l'enseignement en ligne. Vers une approche constructiviste de la formation à distance, Chapitre 1. De Boeck.

<sup>164</sup> Mot québécois composé de clavier et bavardage. Activité permettant à un internaute d'avoir une conversation écrite, interactive et en temps réel avec d'autres internautes, par clavier interposé.

narcissique d'identification dans le produit vers une satisfaction, beaucoup plus difficile à repérer, celle d'avoir compris quelque chose et grandi en intelligence.» (Meirieu)<sup>165</sup>

La formalisation du projet se fait à travers le contrat didactique qui définit les implications et les modalités de mise en œuvre, concernant notamment les exigences et les contraintes pour les étudiants. On en distingue deux types<sup>166</sup> :

- le contrat didactique *explicite* : c'est l'ensemble des recommandations, des consignes (pour la recherche documentaire, la prise de notes, la réalisation de tâches), et des indications (sur la forme des productions, leur rythme...) qui vont constituer le cadre méthodologique et institutionnel du travail pour les étudiants.
- le contrat didactique *implicite* : il concerne les exigences non formulées (et souvent inconscientes même pour l'enseignant) et les règles relevant du non-dit (que les étudiants se communiquent en dehors des cours), qui structurent la relation enseignant/étudiant. On pourrait se demander comment la FAD pourrait comporter de l'implicite attendu que la distance séparant les apprenants les uns des autres et de l'enseignant les oblige à une explicitation constante. L'expérience montre que l'implicite existe aussi à distance, bien qu'il soit plus difficile à détecter. En effet, un retard enregistré dans le rendu d'un travail, le silence d'un étudiant dans l'espace de travail collaboratif, le ton agressif de certaines demandes, sont des signaux à décrypter, même si le décryptage est difficile. Le non-dit se réalise à travers les « tuyaux », les impressions et les appréciations, c'est-à-dire ces « dits à part » que s'échangent les étudiants dans les forums dont les enseignants sont exclus.

Tout comme dans le présentiel, le contrat didactique en FAD peut évoluer. L'enseignant est parfois contraint à diminuer ses exigences initiales, que ce soit sur le nombre de corrections à effectuer ou sur l'acceptation tacite de certaines dérives. Un des problèmes en FAD consiste en la visibilité et la lisibilité par tous les partenaires, des remarques, annotations et observations faites par le formateur à chaque apprenant en particulier. La FAD provoque ainsi des effets « d'amplification » inexistants (ou à un degré moindre) dans le système classique, qu'il faudra étudier en vue de mettre en place les stratégies adéquates.

### 2.2.5. FAD et pédagogie différenciée

L'autre concept inhérent à l'enseignement en ligne est celui de *pédagogie différenciée* qu'on peut appréhender, à la suite d'Antoine de La Garanderie<sup>167</sup> sous deux angles différents :

1. l'angle *prospectif* : la stratégie de l'enseignant qui connaît l'hétérogénéité de son public consiste à préparer des activités d'apprentissage différenciées, compte tenu de certains facteurs tels :

<sup>165</sup> 165 In Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue, *Actes du colloque organisé à l'Université Lumière Lyon 2*, 29 septembre-2 octobre 1994, p.296. Dirigé par Meirieu & Develay

<sup>166</sup> Galichet, op.cit. p : 36

<sup>167</sup> In Comprendre les chemins de la connaissance, Lyon, *Chronique Sociale*, nov. 2002, p : 220

- les styles d'apprentissage qui permettent de définir des activités mentales selon les individus, en fonction de leur (s) façon (s) de s'approprier les savoirs et savoir-faire,
- le système personnel de pilotage de l'apprentissage (SPPA), fondé sur les résultats des recherches sur les stratégies des apprenants, que ce soit sur le plan des évocations mentales ou de celui des relations à l'enseignant et aux pairs, des méthodes, du rapport aux documents-supports, etc.
- la dépendance ou l'indépendance à l'égard du champ (DIC) découle des travaux américains de Witkin, repris en France par Huteau<sup>168</sup> qui a étudié l'influence des facteurs extérieurs (gestes et mimiques de l'enseignant, configuration de la salle, agencement des tables, climat affectif du cours, etc.) sur l'apprentissage, étude qui débouche sur la notion de style cognitif, croisement entre les démarches intellectuelles et les caractéristiques socio affectives de la personnalité de l'apprenant.

L'intérêt de la pédagogie différenciée en FAD, réside dans le large éventail de possibilités offertes aux apprenants en matière de supports didactiques, d'activités et de modalités de travail et que chacun pourra utiliser en fonction de ses caractéristiques propres. En cas de difficulté, l'apprenant a différentes possibilités pour la surmonter : refaire le parcours (revoir le cours, refaire les exercices proposés, recourir à une interaction verticale (enseignant/étudiant) ou horizontale (apprenant/pairs).

La pédagogie différenciée est également préconisée pour le contexte présentiel, où l'enseignant devrait, en principe, proposer aux apprenants, au choix et en concomitance, une panoplie d'activités à réaliser librement, mais dans la pratique, cette perspective relève de l'utopie. En effet, les étudiants suivent le même parcours : même cours magistral, mêmes activités, même évaluation, même si actuellement, avec la réforme du LMD, les instructions ministérielles incitent au développement des parcours différenciés mais sans offrir les moyens idoines pour les réaliser concrètement.

Par contre, la différenciation didactique et pédagogique est une pratique courante en FAD. L'enseignant allie interventions collectives et individualisées et les apprenants travaillent dans des conditions spécifiques à chacun. Mais si ces derniers ne partagent ni amphis, ni bibliothèques, ni salles de TD, ils partagent des espaces virtuels (forums, Wiki, documents partagés, etc.) qui permettent à chacun une liberté de déplacement virtuel spatial et temporel et un rythme de travail approprié.

2. L'angle rétroactif : appréhendée comme remédiation à la disparité des performances à la fin d'un apprentissage donné, la pédagogie différenciée est adaptée aux difficultés particulières à chaque apprenant. Elle dépend des échecs et des difficultés rencontrées au cours d'une formation, d'où son caractère « a posteriori ». Benjamin Bloom a défini les principes et la démarche de « la pédagogie de la maîtrise » à partir du postulat, vérifié expérimentalement, que dans « des conditions

<sup>168</sup> Huteau, M. (1987). *Style cognitif et personnalité - La dépendance-indépendance à l'égard du champ*. Presses Universitaires de Lille.

pédagogiques et didactiques appropriées, 95% des étudiants ayant les prérequis nécessaires doivent pouvoir réussir le parcours de formation.»<sup>169</sup>

Si dans l'enseignement universitaire classique, la mise en place d'activités de remédiation est quasi impossible vu le délai séparant une commande de travail, sa remise et sa restitution qui, quelquefois peut dépasser plusieurs semaines, il n'en va pas de même dans un contexte de FAD où le rythme est accéléré et où, aux nombreuses interactions «verticales» enseignant / apprenants, s'ajoutent les diverses et souvent significatives, interactions «horizontales» apprenant / apprenants. La remédiation n'est ainsi plus du ressort exclusif de l'enseignant, elle peut également être entreprise entre partenaires dans le cadre de l'apprentissage collaboratif.

La psychologie constructiviste de Piaget<sup>170</sup> est basée sur l'idée que «la connaissance du monde se conquiert par l'action matérielle ou mentale, c'est-à-dire par un changement que l'individu provoque, soit sur son environnement, soit dans sa relation à lui.» C'est par la confrontation au monde, donc aux autres, que l'apprenant élabore des schèmes à partir desquels il saisit les informations et structure ses conduites. L'apprentissage intellectuel implique donc un processus de «déséquilibre» qui amène l'individu à remettre en cause ce qui lui semblait évident car «l'activité de l'intelligence suppose non seulement de continuelles stimulations réciproques, mais encore et surtout le contrôle mutuel et l'exercice de l'esprit critique, qui seuls conduisent l'individu à l'objectivité et au besoin de démonstration.» (Op.cit.)

Ainsi, la coopération est-elle un agent fondamental du développement intellectuel et «les opérations de la logique sont, en fait, toujours des coopérations et impliquent un ensemble de rapports de réciprocité intellectuelle et de coopération à la fois morale et rationnelle». (Op.cit.) En effet, «une pensée logique est nécessairement sociale». Vigotsky<sup>171</sup> va encore plus loin en définissant «la zone proximale de développement», espace circonscrit entre deux limites «ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain».

La pédagogie de groupe repose sur un certain nombre de points qui conditionnent l'échec ou la réussite d'un dispositif. Galichet (Op.cit.) en recense six :

- problèmes liés à la constitution des groupes : taille, modalité de formation, prise en compte des paramètres interculturels, répartition des rôles...
- problèmes relatifs aux consignes : orales/écrites, succinctes /détaillées, univoques/ambigües...
- problèmes liés au rôle du formateur : degré d'interventionnisme, mobilité dans l'espace virtuel...
- problèmes liés au fonctionnement interne des groupes : conflits, phénomènes de leadership, répartition inégale des tâches...

<sup>169</sup> Cité par Manderscheid & al. (2007). *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles*, De Boeck, p : 39

<sup>170</sup> Piaget, J. (1971). *Où va l'éducation ?* Paris, Gonthier, Bibl. Médiations, p : 101.

<sup>171</sup> Vigotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris, Editions sociales.

- problèmes relatifs aux outils et moyens mis à la disposition du groupe : documents, recherche sur Internet...
- problèmes spécifiques à l'évaluation : auto-évaluation/évaluation par l'enseignant/par les pairs, évaluation collective/individuelle...

Les problèmes relatifs au fonctionnement et à l'évolution des groupes ne sont pas identiques en FAD et en présentiel. En 1993, Astolfi<sup>172</sup> a établi une typologie des groupes en fonction des apprentissages visés. Dans un tableau à double entrée, il croise les types de groupes (de découverte, de confrontation, d'inter-évaluation, d'assimilation, d'entraînement mutuel et de besoin) avec les paramètres suivants : objectif visé, logique, régulation à introduire, problème principal et dérive inscrite.

Cette typologie a soulevé de nombreuses questions concernant sa validité en contexte de formation à distance, les conditions de sa mise en œuvre, les logiciels nécessaires pour chaque type... Certains chercheurs font la distinction entre travail coopératif et travail collaboratif. Dans le premier, la concertation est suivie d'une division/répartition des tâches, chaque membre du groupe devant s'acquitter de l'une d'entre-elles. Le travail coopératif permet ainsi une articulation entre les activités individuelles et les activités collectives mais ne prémunit pas contre le risque de manque de cohérence ou l'hétérogénéité marquant le produit final puisque chaque apprenant aura réalisé sa partie selon ses paradigmes personnels et sa propre démarche.

Dans le second, la concertation est présente à tous les stades du processus, de la conception à la réalisation de la production.

Tout en permettant une articulation efficace entre les activités individuelles et les activités collectives, le travail coopératif n'exclut pas une hétérogénéité du produit final, attendu que chaque élément du groupe exécute sa tâche selon sa vision et sa démarche. Le travail collaboratif génère une certaine homogénéité mais il est chronophage et nécessite beaucoup de temps et d'énergie, ce qui n'est pas évident pour des apprenants en FAD travaillant en mode asynchrone.

Il permet cependant une implication plus grande de chaque étudiant dans le processus de conflit sociocognitif au sens que lui donne Mugny<sup>173</sup>, selon qui l'hétérogénéité est positive à condition que :

- l'apprenant en ait réellement conscience,
- les disparités de niveaux entre pairs ne soient pas trop importantes,
- les apprenants disposent de moyens concrets (possibilité de dialogue et vérification expérimentale) pour résoudre le conflit.

Ces trois conditions déterminent à la fois la conception et l'organisation du travail de groupe et il

<sup>172</sup> Astolfi, J.-P. (1993) *Placer les élèves en « situations-problèmes »*? Paris, INRP

<sup>173</sup> Mugny, G. (dir.), *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne, Peter Lang, 1985

est intéressant de s'interroger sur les modalités spécifiques selon lesquelles le conflit sociocognitif se développe dans un contexte de FAD.

Il serait tout aussi intéressant de vérifier si les PEM inscrits en FAD ont eu l'opportunité de réaliser, au cours de leur cursus de trois ans, des travaux en mode coopératif vs collaboratif ou non.

### 2.2.6. FAD, pédagogie et « résolution de problème »

La Réforme du système éducatif a introduit dans les documents officiels et dans les pratiques didactico-pédagogiques qui les mettent en œuvre, le concept de « *situation-problème* ». Dans l'enseignement en présentiel, tel que pratiqué jusque-là, on donne les réponses au moyen d'un cours magistral qui fournit les connaissances et les informations indispensables à la résolution des problèmes qui viennent après, sous forme d'applications destinées à vérifier les acquis et les consolider si nécessaire. Qu'est-ce qu'une situation- problème ?

Selon Meirieu<sup>174</sup>, il y a situation-problème lorsqu' « un sujet, en effectuant une tâche, s'affronte à un obstacle ». Le franchissement de l'obstacle doit représenter un palier dans le développement cognitif du sujet. L'obstacle est franchi si les matériaux fournis et les consignes données suscitent l'opération mentale requise. Pour effectuer une même opération mentale, chaque apprenant doit pouvoir utiliser une stratégie différente. « La conception et la mise en œuvre de la situation-problème doivent être régulées par un ensemble de dispositifs d'évaluation. On s'inscrit ainsi dans une *pédagogie du problème* et non point dans une *pédagogie de la réponse* ». (Meirieu)

Roegiers<sup>175</sup> définit la situation-problème comme suit : « La situation-problème est une situation d'apprentissage, c'est un moyen d'apprentissage et non le résultat, c'est une stratégie d'enseignement qui favorise l'engagement des élèves et permet la construction des savoirs ».

C'est donc une situation complexe, globale et signifiante pour l'apprenant. *Complexe*, vu qu'elle mobilise simultanément des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, qu'elle suscite un conflit cognitif, qu'elle représente un défi à la portée de l'apprenant, et qu'elle touche plusieurs objectifs du programme. *Globale*, parce que c'est une tâche complète avec un contexte (des données initiales), un but, qu'elle requiert plusieurs actions, procédures ou opérations à réaliser et qu'elle peut être décomposée en plusieurs parties ou éléments. *Signifiante*, car la tâche a du sens pour l'apprenant. Pour lui, elle est concrète vu qu'elle a un but (produit), qu'elle fait appel à des éléments qu'il possède déjà, qu'elle requiert l'activation de diverses ressources acquises (connaissances, techniques, stratégies) et surtout qu'elle est « en lien avec sa réalité ».

Pour Astolfi<sup>176</sup>, « la situation-problème est organisée autour du franchissement d'un obstacle par la classe, obstacle préalablement bien identifié ». L'apprentissage « s'organise autour d'une situation à caractère concret, qui permette effectivement à l'élève de formuler hypothèses et conjectures. Il ne

174 Meirieu, Ph., Avanzini, G. (1994). *Apprendre... oui, mais comment ?* Collection Pédagogies (ESF)

175 Roegiers, *Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème* cf. [Http : //www.ipm.ucl.ac.be/cahiers IPM/CompOeuvre/Comsitint.pdf](http://www.ipm.ucl.ac.be/cahiers/IPM/CompOeuvre/Comsitint.pdf)

176 Op.cit.

s'agit donc pas d'une étude épurée, ni d'un exemple ad hoc, à caractère illustratif, comme on en rencontre dans les situations classiques d'enseignement». L'apprenant perçoit la situation proposée comme une véritable énigme à résoudre et le besoin de résoudre celle-ci l'amène à mobiliser ou à s'approprier, en collaboration avec ses pairs, les instruments intellectuels nécessaires à sa résolution. Pour autant, la solution ne doit pourtant pas être perçue comme hors d'atteinte pour les élèves. Selon lui, «la situation-problème n'étant pas une situation à caractère problématique, l'activité doit travailler dans une zone proximale, propice au défi intellectuel à relever et à l'intériorisation des «règles du jeu». L'anticipation des résultats et son expression collective précèdent la recherche effective de la solution, le «risque» pris par chacun faisant partie du «jeu».»

L'élucidation de la situation-problème suscite le débat scientifique au sein du groupe et stimule les conflits sociocognitifs, la validation de la solution n'étant pas apportée par l'enseignant mais par les apprenants eux-mêmes. Le retour réflexif à caractère métacognitif sur le cheminement parcouru aide les apprenants à «conscientiser les stratégies<sup>177</sup> qu'ils ont mises en œuvre de façon heuristique, et à les stabiliser en procédures disponibles pour de nouvelles situations-problèmes.» (op. cit.)

Toutes les études didactiques menées sur le sujet ont montré que l'apprentissage devenait plus rapide et plus solide dans une telle démarche : on place l'apprenant devant une activité sous forme de problème motivant et on lui fournit les données nécessaires à la production de moyens pour le résoudre.

Cette démarche est la plus usitée en contexte de FAD où l'enseignant a la possibilité de suivre la progression de la recherche des apprenants et d'adapter ses apports et ses interventions en fonction de celle-ci.

### **2.2.7. Approche centrée sur l'interaction entre les participants**

L'interaction entre les participants se manifeste principalement par le fait de collaborer qui signifie étymologiquement travailler ensemble et implique une intention explicite de créer (ou de modifier) ensemble quelque chose. Henri et Lundgren<sup>178</sup> définissent l'apprentissage collaboratif comme étant «une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. (...) L'apprenant s'engage à travailler avec les membres du groupe en vue de la réalisation du but commun tout en conciliant ses intérêts et ses objectifs personnels. (...) Les échanges avec le groupe et la réalisation d'une tâche collective lui permettent de partager ses découvertes, de négocier le sens à donner à son travail et de valider ses connaissances nouvellement construites.»

En didactique comme en pédagogie générale, l'autonomie de l'apprenant est le corollaire de «communauté d'apprentissage» qui se définit comme une «forme d'apprentissage collectif au sein d'un groupe de personnes qui, en complémentarité et en synergie, mettent en œuvre un

<sup>177</sup> Sujet sur lequel nous souhaitons travailler à l'entame de cette recherche. Cf. Avant-propos, page : 10

<sup>178</sup> Henri, F. & Lundgren, K (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*, Presses de l'Université du Québec. P : 42



processus commun contextuellement significatif et pertinent de développement de compétences, de formation, de résolution de problèmes ou de développement local.»<sup>179</sup>

En didactique et pédagogie spécialisée, la communauté d'apprentissage est définie par Orellana<sup>180</sup> comme une «stratégie cadre qui intègre un ensemble de stratégies spécifiques ou complémentaires, qui met en œuvre et relie, à travers une dynamique interactive, les approches pédagogiques dialogique, interdisciplinaire, collaborative, coopérative, praxique, expérientielle, holistique, systémique et critique au sein d'un groupe de personnes de manière à recréer des conditions optimales afin de coconstruire des apprentissages riches, pertinents, signifiants et contextuellement appropriés.»

On comprend à travers ces deux définitions qu'on peut parler de communauté d'apprentissage ou d'apprentissage collaboratif et interactif dès le moment où, dans un groupe structuré, se met en œuvre un processus de coapprentissage selon une approche socioconstructiviste autour d'un projet commun de recherche, de résolution de problèmes, de développement et de formation.

Il s'agit ainsi de mettre à profit au maximum «le bagage professionnel, personnel et culturel de chacun, ainsi que les compétences, les habiletés, les talents et valeurs des membres d'un groupe.» Orellana<sup>181</sup>

Allaire<sup>182</sup> a défini les spécificités de la communauté d'apprentissage comme suit : centration sur l'apprentissage, apprentissage en collaboration, importance accordée aux interactions sociales, visée de développer un agir individuel et collectif responsable et engagé. Il a également recensé les caractéristiques de l'apprentissage collaboratif : approche communautaire, participation, collaboration, lien entre le processus éducatif et les réalités sociales, apprentissage en action, réflexion, approche démocratique.

Cité par Allaire, Wenger<sup>183</sup> affirme que la communauté d'apprentissage «met l'accent sur la force de la synergie pour développer des capacités de prise en charge créative et pour que chaque membre du groupe prenne conscience de son pouvoir d'autodétermination.» Selon lui, la fonction de la communauté d'apprentissage est de valoriser le développement de la confiance en soi et envers le groupe dans ses capacités de produire des changements, dans l'agir et la réflexion partagée au cours d'un parcours commun qui favorise le développement du sentiment d'appartenance, d'identité et de cohésion.

Il existe presque autant de définitions de l'apprentissage collaboratif que de recherches sur le sujet et suite aux nombreuses lectures que nous avons faites, nous avons essayé de construire la nôtre, en relation avec le cadre socioconstructiviste dans lequel nous nous inscrivons : l'apprentissage collaboratif se construit au moyen d'activités réalisées, avec l'aide d'un formateur facilitant les

179 Cf. Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 5ème édition, Guérin, Montréal, p : 235

180 Orellana, I. (2002). La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamiques et enjeux, disponible à [www.unites.uqam.ca/ERE-UQAM/membres/articles/TheseIOrrellana.2002.pdf](http://www.unites.uqam.ca/ERE-UQAM/membres/articles/TheseIOrrellana.2002.pdf)

181 Ibid. in Legendre, op.cit. p : 236

182 Cf. jallaire.csss-iugs@sss.gouv.qc.ca

183 Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. PUL.



apprentissages individuels et collectifs, par un groupe d'apprenants distants, autour d'un but commun et au cours desquelles chaque membre du groupe représente pour les autres une source d'information, d'assistance et de motivation tout en bénéficiant, simultanément, de l'apport de chacun et de la synergie du groupe.

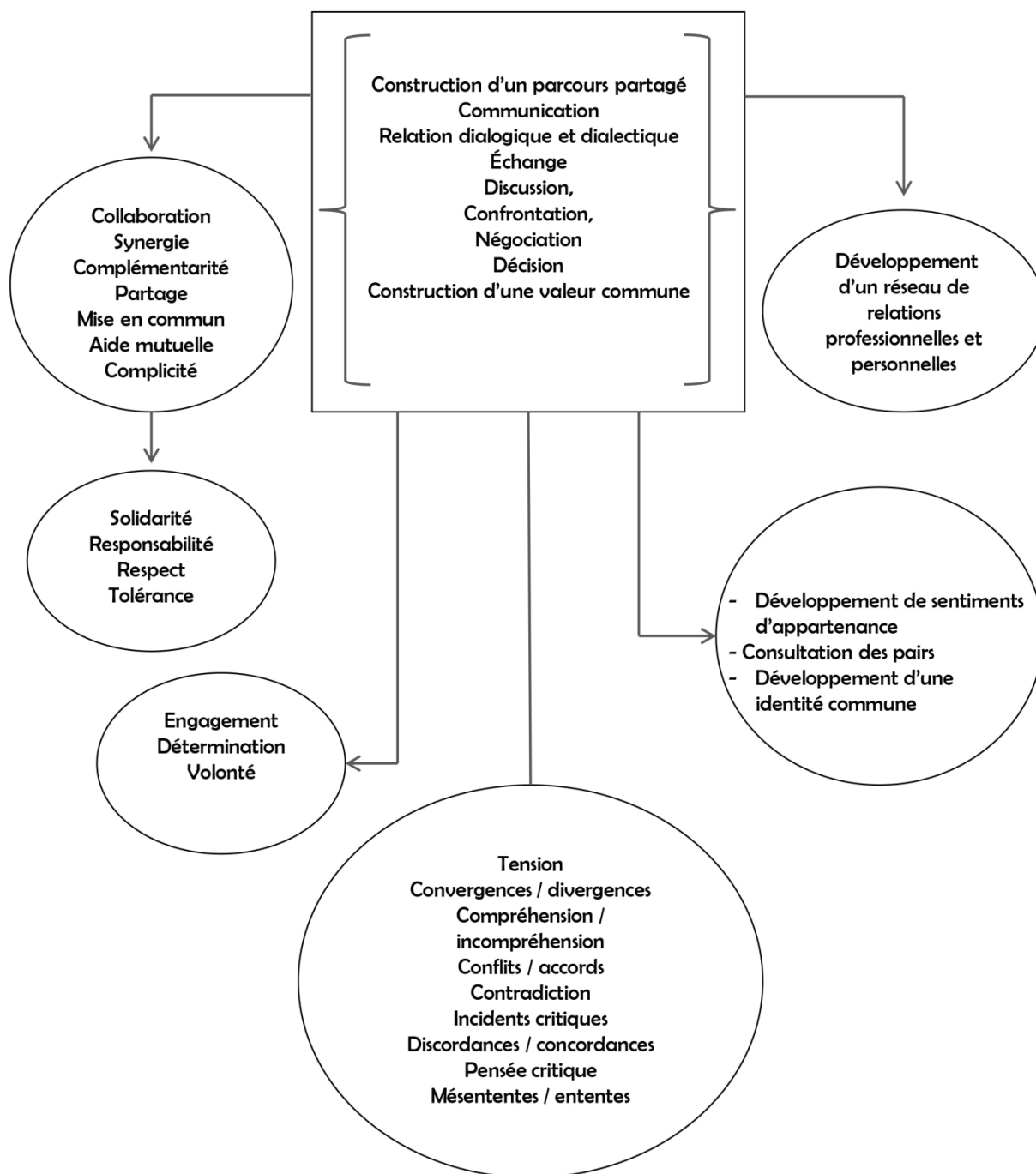
Appliqué à notre recherche, nous pouvons dire que le travail collaboratif concerne le groupe des PEM de français de toutes les wilayas reliés de manière informelle au sein du dispositif de FAD qui leur est destiné, qui ont des centres d'intérêts communs et devraient fonctionner en réseau par le biais de la plateforme eFAD, qui coopèrent et échangent leurs savoirs et leurs expériences pour créer une valeur collective, partagent des ressources au sein d'un processus collectif et parviennent à développer une culture commune tout en conservant leurs intérêts individuels.

La dynamique de la communauté d'apprentissage est le résultat d'un cheminement critique de construction, déconstruction et reconstruction collective, de raisonnement collectif, de réflexion critique et d'argumentation. Cette dynamique «se tisse au fil de multiples et complexes vicissitudes du parcours partagé».<sup>184</sup>

Le schéma suivant, que nous avons adapté de Orellana (2002) montre les interactions insufflant une dynamique à la communauté d'apprentissage.

---

184 Orellana, in Legendre op.cit, p : 236



*Adapté d'Orellana (2002)*

Les interactions se réalisent à travers les outils de communication écrite et orale de personne à personne comme le courriel (messagerie électronique, mailing), le chat (chatting, babillard) – qui présente en pédagogie plus d'inconvénients (gaspillage de la bande passante, chevauchement des réponses, dilution de la discussion, absence d'archivage, difficulté à identifier l'interlocuteur au milieu des autres intervenants, etc.) que d'avantages –, la conférence virtuelle qui, en dépit des

contraintes techniques et temporelles (disponibilité des intervenants lors de créneaux horaires bien définis) offre un intérêt pédagogique certain et bien entendu, le forum de discussion en temps réel (chat) ou en différé (poster des questions/répondre aux questions).

Le forum, outil récurrent de l'apprentissage collaboratif en ligne, puise ses fondements dans les théories socioconstructivistes selon lesquelles les savoirs ne sont pas transférables d'un individu à un autre mais se construisent par le biais des interactions initiées par les coapprenants. Il constitue ainsi un espace, apte à la subdivision en sous-espaces articulés, permettant à un groupe d'apprenants de communiquer en mode électronique, conversationnel et textuel, synchrone et asynchrone.

Les apprenants d'un groupe n'ont ni les mêmes antécédents cognitifs, ni les mêmes paradigmes mentaux, ni les mêmes styles d'apprentissage. C'est donc par la confrontation de leurs représentations sur un thème donné, par la discussion et la négociation que se fait l'appropriation de nouveaux savoirs. Le fait d'étayer son point de vue et de prendre en considération les arguments des partenaires permet à l'apprenant de modifier ses représentations si elles s'avèrent inexactes et d'amener les autres à remettre en question les leurs. Grâce au forum de discussion, les membres du groupe s'inter/influencent, et en se servant des connaissances des uns et des autres, ils développent leurs propres compétences. L'apport de chacun, participation personnelle et distincte, contribue à la construction des connaissances du groupe et le savoir qui était détenu exclusivement par un apprenant devient ainsi un savoir partagé.

Ce partage nécessite cependant une organisation qui va se réaliser à travers l'animation du forum par un tuteur (animateur, modérateur, formateur, superviseur) qui amorce le démarrage du forum de discussion par un message de bienvenue rappelant aux participants les objectifs communs, le rôle du forum dans la formation, son rôle de collaboration, d'aide, de régulation, de rétroaction ainsi que l'agenda. En effet, certains forums sont assujettis, pour moult raisons, à une programmation définie.

L'importance du rôle de l'animateur au sein du forum est inversement proportionnelle à celle des autres participants. Au fur et à mesure que les apprenants s'impliquent, l'animateur diminue ses interventions qui se concrétisent plus par la relance sur des questions pertinentes restées sans réponse, par la formulation de mises au point et par la collaboration à la rédaction des synthèses que par l'alimentation des débats. Ces interventions permettent à la fois la focalisation sur le sujet partagé et l'émergence de nouveaux questionnements.

A la fin des activités du forum, il est nécessaire de procéder à une rétroaction collective sur les objectifs énoncés au départ, destinée à faire le point sur le degré d'atteinte de ces derniers et de mettre en exergue les points qui auront été débattus sans avoir été anticipés.

Un feedback informel de l'animateur sur la participation au forum de discussion permettra aux concernés d'identifier les points forts et les points faibles de leur investissement dans les activités,

d'identifier leurs besoins relatifs à des points qu'ils aimeraient pouvoir discuter lors des forums suivants et de tirer profit de leur expérience.

Il est, en effet, reconnu que la participation effective à des forums de discussion favorise le développement des compétences de communication, de lecture, d'écriture et de compréhension/production orale pour ce qui concerne les forums vocaux.

Si les PEM des promotions précédentes n'ont pas pu interagir par eFAD interposée, il serait inconcevable que les 64.000 autres qui sont inscrits dans le cadre de l'Avenant à la Convention interministérielle de 2007, ne puissent pas utiliser les moyens qu'offrent les TIC pour construire et coconstruire des savoirs et des savoir-faire induisant un savoir-être.

Rendre eFAD opérationnelle pour que le e-learning devienne une réalité pour les PEM en FAD à l'UFC est le but de cette recherche, dans le cadre de ses limites, bien entendu.

### **2.2.8. FAD et autonomie de l'apprenant**

Le concept d'autonomie de l'apprenant se confond très souvent avec celui d'autoformation dont il est proche mais dont il n'est pas l'équivalent absolu.

Chercheur spécialiste de l'autoformation, Carré<sup>185</sup> distingue cinq courants majeurs :

- l'autoformation intégrale, qui renvoie à l'autodidaxie,
- l'autoformation existentielle, processus biocognitif visant l'apprendre à être,
- l'autoformation éducative, mise en place dans des institutions spécifiquement éducatives,
- l'autoformation sociale, qui se met en œuvre dans des groupes sociaux,
- l'autoformation cognitive, qui renvoie souvent à l'expression « apprendre à apprendre ».

C'est dans les troisième et cinquième courants listés par Carré que s'inscrit la FAD, contexte et objet de notre recherche. En effet, les PEM ne sont pas en autodidaxie puisqu'ils ont un programme, des ressources, des formateurs en présentiel (le tutorat à distance est inexistant), des regroupements hebdomadaires, des évaluations, etc.

Demaizière<sup>186</sup> cite l'exemple d'un apprenant en autoformation tutorée bénéficiant d'entretiens réguliers avec un formateur et recourant à des matériaux pédagogiques de type didacticiels tutoriels, avec réponses aux questions posées, aides et commentaires. Sa situation implique nécessairement une moins grande capacité à l'autonomie que celle de l'apprenant d'une classe en présentiel qui prend des notes à partir d'un cours magistral, notes qu'il devra reprendre, organiser et mettre en cohérence pour s'approprier les contenus du cours en question.

Il est vrai que dans la littérature spécialisée, l'autonomie est très souvent considérée comme un prérequis à l'entrée dans un dispositif d'autoformation et de nombreuses FAD proposent alors des

185 Carré, Ph. (1999). « Les mythes de l'autoformation ». *Cahiers pédagogiques*, n° 370, pp : 19-21.

186 Demaizière, F. & Foucher, A.-L. (1999) « Autoformation : relations et dispositifs ». *Le Français dans le Monde*, n° 305, juillet-août, pp 39-41.

formations préparatoires (éducabilité cognitive, « apprendre à apprendre », réflexion sur les styles ou les profils d'apprentissage).

Une autre posture consiste à considérer l'autonomie non pas comme un prérequis mais comme un objectif : le travail dans un dispositif d'autoformation guidée est alors vu comme un moyen de développer les capacités de l'apprenant à une gestion autonome de ses apprentissages.

Guy Bonvalot<sup>187</sup> (1995) en donne la définition suivante : « S'autoformer, c'est se former soi-même, à partir de ses expériences appréhendées de manière critique. Ceci signifie d'abord qu'une telle formation n'est pas dirigée par un autre que le sujet qui se forme ; ensuite que la formation n'est pas laissée au hasard : c'est le sujet lui-même qui se forme.. En ce sens, l'autoformation est l'inverse de l'hétéro formation. Dans un processus d'hétéro formation, l'élève n'est censé se former que dans la mesure où il se conforme aux intentions du maître. Il vise une forme, un modèle qui lui est prescrit de l'extérieur. L'autoformation, au contraire, est un processus finalisé, contrôlé, régulé par celui-là même qui se forme. »

Dans l'enseignement en présentiel fondé sur les idées socioconstructivistes, on recourt de plus en plus à ce type d'enseignement/apprentissage fondé sur le partenariat de deux ou plusieurs éléments d'une classe en vue de la réalisation d'une tâche. A l'intérieur du binôme ou du groupe, chaque apprenant est amené à échanger, communiquer, présenter, proposer, négocier, partager, aider...

Ce type de pédagogie qui, paradoxalement – et contrairement aux représentations de bon nombre d'enseignants- trouve sa place dans des classes à effectifs élevés, accompagne souvent de façon sous-jacente les projets dont la réalisation nécessite la conjugaison des efforts de tous dans un climat d'échanges et de confrontation des idées.

Dans l'enseignement à distance, la coopération et la collaboration dans la réalisation des tâches d'apprentissage font partie des intrants. Dans la dyade ou dans le groupe virtuel, la coconstruction des savoirs et savoir-faire est une réalité. Les interactions suscitées au sujet de la démarche à suivre, du contenu à présenter, de la forme à lui donner, du planning à respecter, de la répartition des tâches, etc., génèrent, en plus de la mutualisation des ressources, une réelle participation au développement des compétences de chaque élément du groupe.

<sup>187</sup> Bonvalot, G. (1995). « Pour une autoformation « permanente » des adultes ». *Education Permanente*, n° 122, p 139-146.

## Chapitre 3 : Le e-learning en contexte andragogique

Dans les pays en voie de développement, en particulier ceux qui ont fait de la démocratisation de l'enseignement leur credo, et spécifiquement dans le domaine de la formation continue, le e-learning constitue une alternative au présentiel. Dans ces pays, la formation des adultes est une préoccupation de tous et la formation tout au long de la vie n'est pas un vain mot. L'Algérie commence<sup>188</sup> à peine à investir ce champ et nous n'avons pas suffisamment de recul dans le domaine de la formation continue et en cours d'emploi, d'où notre questionnement : le contexte andragogique influe-t-il sur l'apprentissage chez les adultes ?

### 3.1. L'andragogie, d'hier à aujourd'hui

L'andragogie ou pédagogie des adultes date de plus de deux siècles. En France, en 1792, Condorcet, père de l'Education permanente, présente à l'Assemblée nationale son projet dont nous extrayons ce passage : « l'instruction doit être universelle, c'est-à-dire s'étendre à tous les citoyens. Elle doit, dans ses divers degrés, embrasser le système entier des connaissances humaines et assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la faculté de conserver leurs connaissances et d'en acquérir de nouvelles. (...) : on lui montrera l'art de s'instruire lui-même. » (in Mucchielli.)<sup>189</sup> Cette dernière expression est à l'origine du slogan « Apprendre à apprendre ».

Dès la fin du 18ème siècle, les Anglais ouvrent des écoles pour adultes (*Adults Institutions*) qui servent de modèle à Guizot, instituant en 1815 les premières « classes d'adultes » et en 1831 à Auguste Comte, célèbre enseignant de l'Ecole Polytechnique qui crée, à ses frais, les *Cours pour Adultes* dans les Mairies de Paris, pour y enseigner les mathématiques, l'astronomie, la physique, la chimie et la biologie. Alors qu'en Angleterre, John Ruskin fonde en 1899, à Oxford, le *Ruskin College* qui fonctionne encore aujourd'hui, en France, on assiste dès la fin du 19ème siècle, à la naissance des *Universités populaires*<sup>190</sup> et à la fin de la guerre 14-18, se développent le *Mouvement des Compagnons de l'Université Nouvelle*, les *Associations de culture populaire*, les *Universités d'été*, et les *Cours du soir*.

En 1928, la Chambre du Commerce et de l'Industrie de Paris crée une *Ecole de Perfectionnement dans l'administration des Affaires*, en relation avec la *Business School* de Harvard.

Le Gouvernement instaure en 1936 les *Collèges du Travail* et les *Ecoles Normales Ouvrières*, et, en 1948, les *Cours de Perfectionnement pour la Promotion du Travail*. En 1949, commencent aux Etats-Unis, les *Programmes de perfectionnement des Cadres* et en France, on fonde l'*Institut français pour la formation et le perfectionnement des chefs* (I.F.P.C.) et c'est lors du Congrès International de Psychologie à Paris, en 1953, que naît l'idée de « *Formation dans l'Entreprise* ».

<sup>188</sup> Par le nombre (78.000) et par l'enjeu, la FAD/PEM est la première expérience du genre en Algérie (début : 2005)

<sup>189</sup> Mucchielli, R. (1992, 8ème édition), *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Les Editions ESF, p : 5

<sup>190</sup> 47 à Paris, 48 au Conservatoire national des Arts et Métiers de Paris en banlieue et une cinquantaine en province.

Partout dans le monde, on s'occupe de l'Education des Adultes et en 1979, l'UNESCO s'enrichit d'une Division « Education des Adultes » dont le bureau est à Paris. C'est en 1956 qu'apparaît, dans le projet Billières, alors Ministre de l'Education nationale, l'expression « Education permanente », définie comme :

- un prolongement naturel de l'Enseignement,
- un perfectionnement professionnel et technique à tous les niveaux,
- un moyen de protection de l'homme contre les effets déshumanisants de la technique et des propagandes,
- une promotion du Travail et un reclassement de certains adultes.

En 1959, est publiée en France la loi du 31 juillet, charte de la Promotion sociale qui organise la *Formation continue* en trois degrés dont le troisième qui se rapproche le plus du contexte de notre recherche : « la promotion Supérieure du Travail qui permet aux techniciens de devenir ingénieurs en trois ou quatre ans ». En 1962, est créé auprès du premier Ministre, un Service spécial de la *Promotion Sociale*, chargé de l'harmonisation des initiatives dans le domaine, dont celle de Louis Armand et Michel Drancourt, qui dans *Plaidoyer pour l'avenir*, écrivaient en 1961, « Nul doute que dans l'Histoire de la Formation, la période où l'Instruction a été concentrée sur la Jeunesse sera considérée comme paléo-culturelle (...). Tous les adultes doivent être aujourd'hui concernés, et il faut repenser la manière dont sont distribuées les connaissances. Dans une première étape, il faut *apprendre à apprendre* (...). La formation permanente est le seul moyen... ».

Depuis 1967, le Conseil de l'Europe organise de nombreux séminaires et colloques sur l'éducation permanente dans les pays de la Communauté.

L'apparition des ordinateurs représente une révolution technologique comparable à l'avènement du machinisme industriel au 18<sup>ème</sup> siècle et engendre l'idée de changement accéléré, de mutation, de compétitivité et de « recyclage ». En ces temps où se rétrécit de plus en plus le décalage entre l'instant historique d'une découverte scientifique ou technique et celui de sa connaissance par une masse d'individus, se renforce le sentiment pour tout professionnel d'être « dépassé » et rend indispensable le recyclage périodique et la formation permanente.

Les lois parues en 1970 et 1971, font obligation aux organismes sociaux et professionnels français et à tous les corps de métier, d'organiser la formation permanente de leur personnel et instituent en 1972, pour les employés, le *Droit à la formation*, d'où l'inauguration, le 1<sup>er</sup> janvier 1973, de l'Agence nationale pour le développement de l'éducation permanente », en remplacement de l'Institut national de formation des adultes, créé en 1963.

Si la nécessité de former des adultes s'est imposée comme une nécessité depuis plus de deux siècles, le problème sur le plan méthodologique n'est pas encore totalement résolu. Il s'est avéré, en effet, que transposer aux adultes une pédagogie de type scolaire ou même universitaire, constituait une erreur menant à l'échec dont les principales raisons pourraient être :

- la résistance au retour à l'école,



- le sentiment que les connaissances acquises à l'école servent rarement dans la vie professionnelle,
- l'impossibilité de cloisonner les connaissances car la réalité professionnelle est interdisciplinaire,
- l'impossibilité de dissocier connaissances théoriques et comportement pratique en situation professionnelle,
- l'interdépendance entre formation et milieu professionnel.

En fait, la pédagogie des adultes diffère de celles des écoles, lycées et universités vu qu'elle tient compte du réel. Et le réel pour les adultes, c'est lorsqu'il s'agit de leur vie, c'est-à-dire leurs aspirations professionnelles, leurs responsabilités actuelles et futures, leur horizon temporel, leurs projets. Toute formation pour adultes doit ainsi s'organiser par rapport à un type de situations professionnelles concrètes et à un comportement pratique bien défini.

C'est au Canada que les travaux sur l'andragogie se sont le plus fortement développés. L'importance accordée à cette science découle de la grande flexibilité du système éducatif canadien vu que de nombreuses opportunités sont offertes à toute personne désirant reprendre ou continuer des études interrompues à un moment donné, pour une raison ou une autre, mais surtout après avoir intégré le monde du travail. La formation des adultes est prise en charge, c'est-à-dire pensée, organisée et mise en œuvre par l'Université. Des recherches sur l'apprentissage chez les adultes sont menées au sein de divers Départements dédiés à l'andragogie dans toutes les universités du pays.

Si aucune théorie relative à l'apprentissage chez l'adulte n'est universelle à l'heure actuelle, il existe néanmoins des passerelles, des rapprochements complémentaires entre les travaux scientifiques menés dans de nombreux pays. Les chercheurs s'accordent sur la reconnaissance consensuelle du modèle andragogique de Knowles<sup>191</sup> (1980) comme texte fondateur dans le domaine de l'andragogie. Il faut toutefois reconnaître l'existence de recherches antérieures à ce modèle, menées par Rogers (1969), l'«*Experiential Learning*», Houle (1961) et Tough (1967) le «*Self Directed Learning*», et de Mezirow le «*Transformational Learning*» (1991), véritables précurseurs en la matière, dans la mesure où ils ont été les premiers à détecter la différence entre apprentissage chez les enfants et apprentissage chez les adultes.

Le terme «*pédagogie*», du grec «*païda*», (enfant) et «*agogus*», (guide) désigne surtout un ensemble de théories et pratiques fondées sur l'apprentissage centré sur le professeur et la transmission du savoir. Celui d'andragogie vient du grec «*ander*» (adulte) et d'«*agogus*» (guide) et désigne l'ensemble des théories et pratiques basées sur l'apprentissage et centrées sur l'adulte.

Les premières publications dans le *Journal of Adult Education*, sur le sujet sont situées entre 1929 et 1948 et laissent deviner que la guerre est un motif prépondérant dans l'abandon des études par des générations entières. Ces articles exposent les expériences réussies menées avec des adultes, bien que ne reposant ni sur des fondements théoriques ni sur l'utilisation de standards académiques d'évaluation avérés. Née dans les années 20, la problématique du «*comment les*

191 Cf. <http://www.format21.com/pdf/andragogie.pdf>



adultes apprennent-ils ? » reste d'actualité et « quelques quatre-vingts années plus tard, on ne peut proposer ni une réponse unique, ni une théorie ou un modèle de l'apprentissage chez les adultes qui prenne en compte toutes les caractéristiques de l'apprenant adulte que nous connaissons, ainsi que les spécificités des environnements et le processus d'apprentissage en soi. » Merriam<sup>192</sup> (2001)

En Amérique du Nord, Dewey (1938) s'était beaucoup intéressé à l'apprentissage chez les adultes mais sans vraiment le dissocier du système scolaire formalisé. C'est Lindemann qui introduit le concept de l'éducation de l'adulte. Pour lui, « le développement doit être un processus qui intègre émotions, pensées et capacité d'évolution », et « l'expérience découle de toutes les situations qui accompagnent un élargissement de la pensée ». Lindemann<sup>193</sup> (1926, p: 110).

C'est en 1968 que Knowles<sup>194</sup>, s'inspirant d'un concept européen, introduit le concept d'andragogie qui décrit mieux les spécificités de l'apprentissage à l'âge adulte. Pour son modèle définissant l'andragogie comme une science attendu qu'elle « procède de manière scientifique quant à la planification, l'application et l'évaluation des interventions éducatives » et un art « imprégné d'humanisme et reposant sur le climat relationnel qui existe entre l'apprenant, le formateur et le groupe d'apprenants » qui aident l'adulte à apprendre, Knowles (1973) s'inscrit dans le prolongement du courant philosophique humaniste ayant donné naissance aux sciences sociales, avec l'éducation des adultes comme sous-domaine, et dont les grands principes sont l'autonomie et le libre-arbitre de l'être humain adulte. (Draper, 1998)<sup>195</sup>

Knowles préconise ainsi la centration sur l'apprenant adulte tout en respectant son autonomie dans l'apprentissage. Sa théorie définissant l'apprenant adulte repose sur cinq postulats :

1. l'adulte a besoin de savoir pourquoi et comment il va entreprendre une démarche d'apprentissage,
2. le concept de soi de l'adulte parvenu à la maturité l'amène à s'auto-diriger,
3. il possède un bagage d'expériences qui, bien souvent, constitue la plus riche ressource de l'apprentissage,
4. l'aptitude et la volonté d'apprendre sont renforcées si l'apprentissage est orienté vers des besoins de développement et des rôles sociaux,
5. il a des besoins éducatifs centrés sur ses intérêts pour affronter des tâches ou résoudre des problèmes.

Cette théorie va générer « des implications sur l'organisation des savoirs et les activités d'apprentissage

192 [www.cairn.info/revue-savoirs-2010-1-page-53.htm](http://www.cairn.info/revue-savoirs-2010-1-page-53.htm)

193 Cité par André Balleux (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 26, numéro 2, 2000, pp : 263-286

194 Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

195 [www.synergiescanada.org/fr/journals/erudit/ef94/ef3866/](http://www.synergiescanada.org/fr/journals/erudit/ef94/ef3866/)

et d'évaluation propres à l'adulte et susciter l'adhésion des formateurs qui aspiraient à la distinction de leur champ d'intervention de celui de la pédagogie.»<sup>196</sup>

Les controverses suscitées alors sont nombreuses autour de deux questions surtout :

- l'andragogie est-elle une théorie ?
- la distinction entre andragogie et pédagogie est-elle vraiment pertinente ?

La seconde question est induite par « le fait de la distorsion entre les deux visions antagonistes de l'éducation, celle qui classe des spécificités dans le champ éducationnel et celle qui appréhende celui-ci dans sa globalité, comme processus inhérent à l'être humain.»<sup>197</sup> (Davenport, 1985)

Certains auteurs, dont Elias<sup>198</sup> (1979), sont très critiques vis-à-vis du concept andragogie ; pour eux, aucune différence entre les enfants et les adultes ne justifie une approche éducationnelle spécifique à l'un ou à l'autre. Ils réfutent la distinction de Knowles<sup>199</sup> entre andragogie et pédagogie qui part des cinq postulats suivants :

- a. les enfants sont des êtres dépendants alors que les adultes sont indépendants,
- b. si les enfants sont des êtres sans expérience, les adultes disposent d'un réservoir d'expériences, source d'apprentissage,
- c. le besoin d'apprendre chez l'enfant est corrélé à des fonctions biologiques, alors que chez l'adulte, il relève d'un besoin d'actualisation de soi,
- d. l'apprentissage chez les enfants est centré sur le sujet (le contenu) et chez les adultes sur des cas pratiques (résolution de problèmes),
- e. la motivation des enfants est extrinsèque tandis que celle des adultes est davantage intrinsèque.

Tennant<sup>200</sup> (1986) résume comme suit les critiques et les réfutations suscitées par les cinq hypothèses de Knowles<sup>201</sup> : les enfants sont indépendants dans leur processus d'apprentissage et savent faire preuve d'imagination, de créativité, d'innovation, et de fantaisie, même si cette autonomie ne correspond pas exactement à celle définie par Knowles (identification des besoins, poursuite d'objectifs personnels etc.). Toute expérience est source d'apprentissage pour celui qui la fait, quel que soit son âge. Le contenu d'apprentissage doit, en principe, être adapté aux besoins de chaque apprenant et à son âge. Il affirme que si le besoin se faisait vraiment sentir, les enfants seraient, eux aussi, naturellement dirigés vers la résolution de problèmes concrets et que la mise en pratique des savoirs et savoir-faire acquis par apprentissage vaut autant pour les enfants que

196 Merriam & Caffarella (1991) cités par Bernartchez, P.-A. (2000), *Attitude proactive, participation et collaboration à des activités d'encadrement médiatisés par ordinateur*. UM. Québec

197 Davenport, J. & Davenport, J. A. (1985). A chronology and analysis of the andragogy debate. *Adult Educational Quarterly*, 35 (3), 152159

198 Cf. [www.cdc.qc.ca/pages/bessette.html](http://www.cdc.qc.ca/pages/bessette.html)

199 Cf. [cueep.univ-lille1.fr/pedagogie/Andragogie-pedagogie.htm](http://cueep.univ-lille1.fr/pedagogie/Andragogie-pedagogie.htm)

200 Cf. [www.umoncton.ca/repertoire/1er\\_cycle/edandesc.htm](http://www.umoncton.ca/repertoire/1er_cycle/edandesc.htm)

201 Knowles, M. (1973), *L'apprenant adulte*, Ed. D'Organisation.

pour les adultes, même si chez les enfants la motivation est engendrée par la nature même du système éducatif qui codifie récompenses et sanctions.

Les mutations économiques et sociales dans le monde ont entraîné de nouveaux besoins éducatifs d'ordre scientifique, technique et culturel, indissociables des nécessités professionnelles qui ont constitué les axes centraux des débats lors des cinq Conférences<sup>202</sup> mondiales sur l'éducation.

Les recommandations adressées aux formateurs d'adultes lors de la conférence d'Elsener portent sur la nécessité de « stimuler un véritable esprit de démocratie et de restaurer le sens de la communauté détruit par l'atomisation du tissu social ». A celle de Montréal, après avoir introduit les thèmes d'aliénation, d'inégalité et d'isolement dans les sociétés technologiques, on a préconisé aux éducateurs d'adultes de « développer une approche personnelle de la science et de la technologie ».

En 1972, à Tokyo, les thèmes débattus concernent la « nécessité de la paix mondiale et du développement du Tiers Monde », la relation environnement/questions technologiques ainsi que la prise en compte dans la formation continue des adultes des aspects éducation et qualité de vie et épanouissement dans et par le travail.

Les recommandations issues de la Conférence de Paris à l'adresse des formateurs d'adultes consistent à « définir des orientations pratiques de l'aide apportée aux adultes en vue de leur adaptation technologique, de l'éradication de l'analphabétisme (...) et d'être une ressource active favorable aux dépossédés, aux déshérités, dont les femmes et les jeunes filles ».

A Hambourg, la Conférence s'est clôturée sur la réitération du « droit d'apprendre » du fait que l'accès des adultes à l'éducation et à l'apprentissage facilite l'exercice du droit de participer à la vie économique, politique, culturelle, artistique et scientifique ainsi que l'illustre l'extrait suivant de *La Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes* qui considère l'éducation des adultes comme « un concept puissant contribuant au développement écologiquement durable, à la promotion de la démocratie, de la justice, de l'équité entre les sexes et au développement scientifique, social et économique, ainsi qu'à l'édification d'un monde qui, à la violence, préfère le dialogue et une culture de la paix, fondée sur la justice. L'éducation des adultes peut forger l'identité et donner sens à la vie. »<sup>203</sup>

Les recommandations<sup>204</sup> des cinq Conférences internationales sur l'éducation des adultes constituent les sources des messages clés que l'UNESCO doit promouvoir sur ce thème et qu'on peut synthétiser comme suit :

- l'éducation des adultes doit être considérée comme partie intégrante du système éducatif,
- il incombe aux gouvernements de lui créer des conditions économiques et administratives,
- la participation active de la société civile à l'éducation des adultes est essentielle,
- l'éducation des adultes ne doit pas être limitée au seul secteur de l'éducation,

202 Elsener (1948), Montréal (1960), Tokyo (1972), Paris (1985), Hambourg (1996)

203 [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/press/position\\_paper\\_adult\\_education\\_fr.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/press/position_paper_adult_education_fr.pdf)

204 [www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finrepfra.pdf](http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finrepfra.pdf) - France

- elle devrait répondre aux besoins des populations marginalisées, dont les femmes,
- les adultes doivent jouer un rôle majeur dans leur éducation et leur apprentissage.

La place de la théorie et de la pratique dans la formation des adultes suscite encore à l'heure actuelle des débats et donne lieu à de nombreux écrits.

Les positions des chercheurs et des experts dans le domaine de l'andragogie peuvent être, selon Hachicha,<sup>205</sup> regroupées en quatre pôles principaux :

### 1. l'andragogie/formation continue sans théorie

La connaissance pratique et l'expérience acquise sont, pour les tenants de ce courant, suffisantes en elles-mêmes et que la théorie dans le domaine de l'andragogie est superflue. Cette position, issue des premières actions de formation continue comme le compagnonnage, les mouvements coopératifs ou les formations ouvrières, est totalement dépassée aujourd'hui.

### 2. La théorie comme fondement de la pratique

Le corpus de connaissances constitué par les recherches scientifiques doit servir à améliorer la pratique. La vision positiviste fait confiance à la science, ses méthodes et ses procédés de vérification et d'évaluation et ses techniques. Selon cette vision, « la planification des actions de formation et la construction des programmes de formation dérivent des résultats de la recherche scientifique, même si cela ne tient pas compte des intérêts de l'adulte pour la formation et de ses capacités d'apprentissage. »<sup>206</sup>

Les positions les plus connues de ce courant se retrouvent dans la technologie de l'éducation et l'ingénierie de la formation.

### 3. La théorie inhérente à la pratique

Pour les tenants de cette tendance, la théorie aide le praticien à « saisir, identifier, interpréter et comprendre la situation pratique, ses éléments et la dynamique de ceux-ci faisant apparaître les connaissances tacites et les valeurs qui guident la pratique. »<sup>207</sup>

Pour faire émerger ces connaissances, l'apprenant adulte une réflexion sur ses actions pour en saisir les tenants et aboutissants. Cette confrontation, spontanée ou suscitée par le formateur selon des techniques éprouvées, entre des pratiques professionnelles et la théorie va lui permettre d'adopter une posture critique et peut-être une prise de distance avec la pratique. Au moyen de la réflexion critique, le praticien s'ouvre au changement et à ce propos, Hachicha cite Argyris et Schön<sup>208</sup>, du courant de la science-action et Kolb<sup>209</sup>, de celui de l'apprentissage expérientiel, qui

<sup>205</sup> Hachicha, S. (2006) cf. [img.rechercher.me/fichiers/andragogie\\_pdf\\_17854.html](http://img.rechercher.me/fichiers/andragogie_pdf_17854.html)

<sup>206</sup> Hachicha, op.cit. p : 22

<sup>207</sup> Hachicha, op.cit. p : 23

<sup>208</sup> [www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/.../Argyris\\_Schon\\_2002\\_A.html](http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/.../Argyris_Schon_2002_A.html)

<sup>209</sup> [www.erudit.org/revue/RSE/2000/v26/n2/000124ar.pdf](http://www.erudit.org/revue/RSE/2000/v26/n2/000124ar.pdf)

considèrent l'andragogie/formation continue comme «une activité pratique, une forme ouverte, réflexive, indéterminée et complexe de l'action humaine.»

#### 4. La théorie et la pratique pour l'émancipation

Théorie et pratique sont indissociables pour les défenseurs de cette catégorie. La finalité de l'andragogie/formation continue est la libération des croyances irrationnelles et des fausses interprétations héritées de l'habitude, de la tradition et de l'idéologie, «la connaissance, qu'elle soit construite par des praticiens ou par des théoriciens, est liée à des intérêts d'individus ou de groupes sociaux. Il revient en conséquence à l'andragogie/formation continue d'étudier, d'examiner et de comprendre la rationalité des pratiques en les replaçant dans l'histoire et dans la culture.»<sup>210</sup>

Parmi les pratiques apparentées à ce courant, on peut citer la recherche participative et les pratiques d'éducation populaire dont le Brésilien Paolo Freire<sup>211</sup> est un des précurseurs. La meilleure façon de favoriser l'articulation théorie-pratique est de pratiquer l'alternance, formule qui permet d'installer des liens concrets entre, d'une part, la pratique, le champ professionnel et le rôle que joue le formateur et, d'autre part, la théorie, le champ des idées avec ses apports réflexifs et méthodiques. En associant travail professionnel et travail théorique, les formateurs en formation peuvent travailler à partir de matériaux recueillis sur le terrain et sur des matériaux élaborés au cours des séances de formation pour aboutir à l'appropriation de compétences concernant les formateurs autant que les apprenants.

L'analyse des données que nous avons collectées par les différents biais a montré que les PEM en FAD se servaient de leur expérience d'enseignants pour la construction des connaissances inscrites dans le programme de formation qui leur est destiné. On peut présumer qu'avec les réaménagements qui s'imposent au dispositif, un transfert des apprentissages cognitifs s'opèrera du champ théorique (celui de la formation) vers le contexte professionnel (celui de l'enseignement) et vice-versa.

### 3.2. Qu'est-ce-que le e-learning ?

Bien qu'il n'ait encore fait son entrée, ni dans le DAE de 2005, ni dans le Robert de 2011, l'anglicisme «e-learning» investit le champ de la formation à distance. Le préfixe «e», forme raccourcie de «électronique» ou «en ligne» constitue une caution de modernité pour le concept puisque l'emprunt tend à désigner tout dispositif éducatif recourant aux TIC en réseau, selon les standards d'Internet.

La littérature spécialisée regorge de définitions du e-learning mais ces dernières reprennent en général les sèmes communs suivants: recours à un réseau local ou à Internet pour la diffusion du savoir, communication, interaction, accès à des sources par téléchargement ou en consultation sur le net, intervention du synchrone ou de l'asynchrone, tutorat, autoformation, contenus interactifs

<sup>210</sup> Hachicha, op.cit. p : 23

<sup>211</sup> [www.collectif-alpha.be/IMG/pdf/Paolo\\_Freire-3.pdf](http://www.collectif-alpha.be/IMG/pdf/Paolo_Freire-3.pdf)

et multimédia, supports de distribution (PC, internet, intranet, extranet), logiciels permettant la gestion d'une formation en ligne, outils de création contenus, etc.

Les Québécois, ardents défenseurs de la langue française, répugnent à utiliser l'anglicisme lui préférant le syntagme « apprentissage en ligne » défini par l'OQLF<sup>212</sup> comme étant un « mode d'apprentissage basé sur l'utilisation des nouvelles technologies, qui permet l'accès à des formations en ligne, interactives et parfois personnalisées, diffusées par l'intermédiaire d'Internet, d'un intranet ou autre média électronique, afin de développer les compétences, tout en rendant le processus d'apprentissage indépendant de l'heure et de l'endroit. »

Une des notions associées au e-learning pouvant correspondre au contexte de notre recherche est celle d'« apprentissage mixte » parce qu'elle combine les notions d'apprentissage en ligne et hors ligne.

Fondé sur des interactions (apprenant / acteurs et apprenant / ressources) relayées par un système télématique (électronique, informatique connecté par réseau), ce procédé d'acquisition de savoirs et de construction de connaissance ne peut toutefois être circonscrit dans le cadre exclusif de l'usage des TIC vu que « que le e-learning ne saurait se résumer à la seule utilisation des technologies, et qu'il n'est pas seulement la formation à distance : il s'agit de permettre à des apprenants d'être en relation avec des bases de données, et en communication - synchrone ou asynchrone- avec des enseignants-animateurs et/ou avec d'autres apprenants ». <sup>213</sup>

Dans les Actes des deuxièmes rencontres du Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance en mars 2001, on peut relever cette analyse de Bahry<sup>214</sup> qui montre bien le lien entre la formation à distance et les dispositifs médiatisés comme celui qui concerne la FAD/PEM, sujet de notre recherche : « (...) Le e-learning ne remet pas en cause les fondamentaux de la pédagogie, de l'éducation, de la formation, mais s'inscrit certes comme une étape nouvelle, concrétisée par des innovations importantes, mais dans un processus évolutif continu, si l'on considère les choses sur une période suffisamment longue. Dans notre domaine, il est illusoire de penser que le e-learning a vocation à se substituer à tout le processus éducatif et d'apprentissage classique (sauf peut-être pour le public de l'enseignement à distance). Mais il pénètre nos systèmes de formation et constitue certes un outil remarquable et à progression continue, mais surtout il est un élément qui force la restructuration d'ensemble des dispositifs sur de nouvelles bases, plus adaptées à chacun, plus économiques, plus efficaces, celles des FOAD ».

Lors de ces mêmes rencontres, Philippe Carré montre à travers la structure de son énoncé que les deux concepts sont interchangeables : « La formation ouverte et à distance, ou e-learning est un concept dont on peut dégager au moins quatre dimensions :

212 - Office québécois de la langue française (OQLF), 2005 [http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r\\_motclef/index1024\\_1.asp](http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp)

213 Lewandowski, J.-C. (2003). *Les nouvelles façons de former : le e-learning, enjeux et outils*. Paris : Ed. D'organisation (Regards croisés), 373 p.

214 2èmes rencontres du FFFOD : FOAD : transition, mutation, rupture ? E-illusions et réalités. 29 et 30 mars 2001.

- une dimension d'ingénierie pédagogique, si on considère l'angle de la gestion, technique et pédagogique,
- une dimension psychologie de l'apprentissage, dès l'instant où on regarde ce qui se passe du point de vue de l'autonomie, des perceptions et des spécificités de l'apprentissage sur écran,
- une dimension technologique, pris sous l'angle des outils et des ressources,
- une dimension sociologique ou institutionnelle enfin, du point de vue des modes d'accès.»<sup>215</sup>

Dans le domaine de la FAD, e-learning et e-formation sont souvent utilisés comme deux concepts recouvrant la même réalité alors que dans le premier on peut déceler l'occultation de la dimension «enseigner». L'ambiguïté tient au fait que l'acception du concept dans les pays francophones diffère de celle qu'il revêt dans les pays anglo-saxons.

Dans les premiers, on le limite aux dispositifs de formation reposant sur l'usage maximal d'Internet et d'Intranet., alors que dans les seconds, «le e-learning peut être défini comme des contenus ou des expériences d'apprentissage s'appuyant sur les TIC. Fonctionnellement, le e-learning peut comprendre une large variété de stratégies et de technologies allant du CD-ROM à l'enseignement assisté par ordinateur en passant par la formation délivrée par satellite et par les réseaux virtuels de formation.»<sup>216</sup>

Pour les défenseurs de cette acception plus large, l'e-formation vise deux objectifs :

- utiliser les technologies pour susciter au sein de groupes virtuels le travail collaboratif et coopératif entre apprenants.
- Proposer des contenus de formation sur de multiples supports (papier, CD-ROM, plateforme...) soutenus par des outils de communication synchrone et asynchrone et sous-tendus par des méthodes pédagogiques innovantes et attrayantes qui s'appuient sur l'interactivité et la prise en compte du processus d'apprentissage propre à chaque apprenant.

Cité par El Hajir,<sup>217</sup> Brandon Hall, spécialiste de l'e-formation, définit celle-ci comme «un programme de formation qui est accessible via un navigateur Internet ou sur l'intranet. En utilisant le Web ou le web d'un Intranet pour la formation, on fait référence par définition à l'environnement visuel et interactif propre à Internet.»

Sur le marché de l'e-formation, on recense trois modèles<sup>218</sup> :

- une formation exclusivement en ligne, sans tutorat,
- une formation exclusivement en ligne, avec tutorat,
- une formation en ligne et en présentiel, avec tutorat en ligne.

Le premier modèle ne diffère en rien d'une vidéo de formation ou d'un CD-ROM et ne présente

<sup>215</sup> Cf. <http://www.centre-inffo.fr/Actes-des-deuxiemes-rencontres-du.html>

<sup>216</sup> El Hajir, A. (2006), *La démarche de l'ingénierie de la formation au cœur d'un dispositif expérimental de e-learning*. Master professionnel Ingénierie et Conseil en formation, p: 34

<sup>217</sup> Ibidem

<sup>218</sup> <http://www.anema-formation.fr/eformation.htm>



aucune valeur ajoutée. Le second, destiné au grand public, sert de référence aux portails de formation payante et se fonde sur un programme proposé par un tuteur. Le troisième modèle, très prisé par les organismes de formation, se fonde sur la réduction du temps de présentiel, sur l'individualisation de la formation et sur la mise en ligne de contenus, de tests d'évaluation et d'autocorrection et de tutorat.

En FAD comme en contexte présentiel, enseignement, formation, apprentissage sont trois termes qui recouvrent une même réalité, à savoir le transfert de connaissances. La littérature spécialisée permet d'affirmer que trois critères permettent une classification des modes de transfert existants :

- l'encadrement plus ou moins directif de l'apprenant,
- la modularité et l'adaptabilité du cursus pédagogique,
- le nombre potentiel d'apprenants.

Dans le premier type d'apprentissage à fort encadrement, se trouvent paradoxalement à la fois les cours particuliers s'adressant à un nombre très restreint d'apprenants (de 1 à 10) et l'enseignement traditionnel de l'Education nationale, Grandes Ecoles comprises, qui s'adresse à un grand nombre. La différence réside dans le fait que le cours particulier peut s'adapter aux spécificités de l'élève et que l'enseignement traditionnel est identique pour tout le groupe (une classe de 30 élèves ou une promotion de 300 étudiants).

Le second type correspond à l'enseignement programmé et à l'enseignement universitaire qui accordent plus de liberté à l'apprenant qui a l'initiative d'organiser lui-même son apprentissage. Mais, même si la responsabilité de l'apprenant dans l'organisation de sa formation est plus grande, le parcours pédagogique reste identique pour tous.

Quant au e-learning, il présente les caractéristiques suivantes : une forte initiative laissée à l'apprenant dans l'organisation de sa formation, un cursus pédagogique modulaire adaptable à chacun, et un potentiel d'apprenants sans limitation du nombre et pouvant être conçu de diverses manières :

- la présence ou non d'un tuteur,
- l'existence ou non d'une part de présentiel,
- l'existence ou non de travail de groupe.

Les avantages de chaque type diffèrent selon les choix opérés. Les principaux critères retenus pour évaluer un dispositif de e-learning sont : le degré d'autonomie de l'apprenant dans l'organisation de sa formation, la personnalisation plus ou moins importante du parcours pédagogique, l'importance du support apporté à l'apprenant, l'importance des déplacements des apprenants pour la formation, l'importance des échanges entre les acteurs et le jalonnement du parcours par des « points de passage obligés ».<sup>219</sup>

Dans le tableau suivant, que nous avons construit à partir des critères posés par Mingasson, nous pouvons comparer les différents types de e-learning en appliquant les critères précités :

<sup>219</sup> Mingasson, M. (2002), *Le guide du e-learning*, Editions d'Organisation, Paris.



Tableau N° 14 : Les différents types de e-learning

	e-learning isolé	e-learning+tuteur	e-learning+tuteur + présentiel	e-learning+tuteur +présentiel +groupes
Autonomie	+++	++	++	++
Personnalisation	+	+++	+++	+++
Support	-	++	++	+++
Déplacements	+++	+++	+	+
Echanges	-	+	++	+++
Jalonnement	-	+	++	+++

Adapté de Mingasson<sup>220</sup>

On remarque d'emblée que la combinaison tutorat + présentiel + travail en groupe que certains spécialistes, dont Mingasson nomment « e-learning global » présente des avantages indéniables. L'analyse des données recueillies au cours de notre enquête nous permet d'avancer que le dispositif mis en place, via eFAD pour les PEM appartiendrait plutôt au type « e-learning isolé »

Le e-learning<sup>221</sup>, e-formation ou apprentissage en ligne est une forme d'apprentissage recourant à des moyens technologiques et se caractérisant par des aspects multiples : pédagogique, technologique, organisationnel, économique...

Dans le schéma ci-dessous que nous avons adapté d'après les écrits de Melnikoff<sup>222</sup>, le processus de e-learning se conceptualise comme suit : une équipe constituée de pédagogues (enseignants, concepteurs de cours, formateurs) élabore des contenus (cours, exercices, documents textuels divers, ressources variées) en fonction d'une méthode pédagogique spécifique. Ces contenus bruts sont transmis à une équipe de médiatisation formée d'informaticiens, d'infographistes qui vont les « traiter » et y ajouter – en collaboration étroite avec les concepteurs des contenus- des documents sonores, des vidéos, des images en haute résolution, des pages web, en recourant à des logiciels auteurs, libres<sup>223</sup> ou commerciaux.

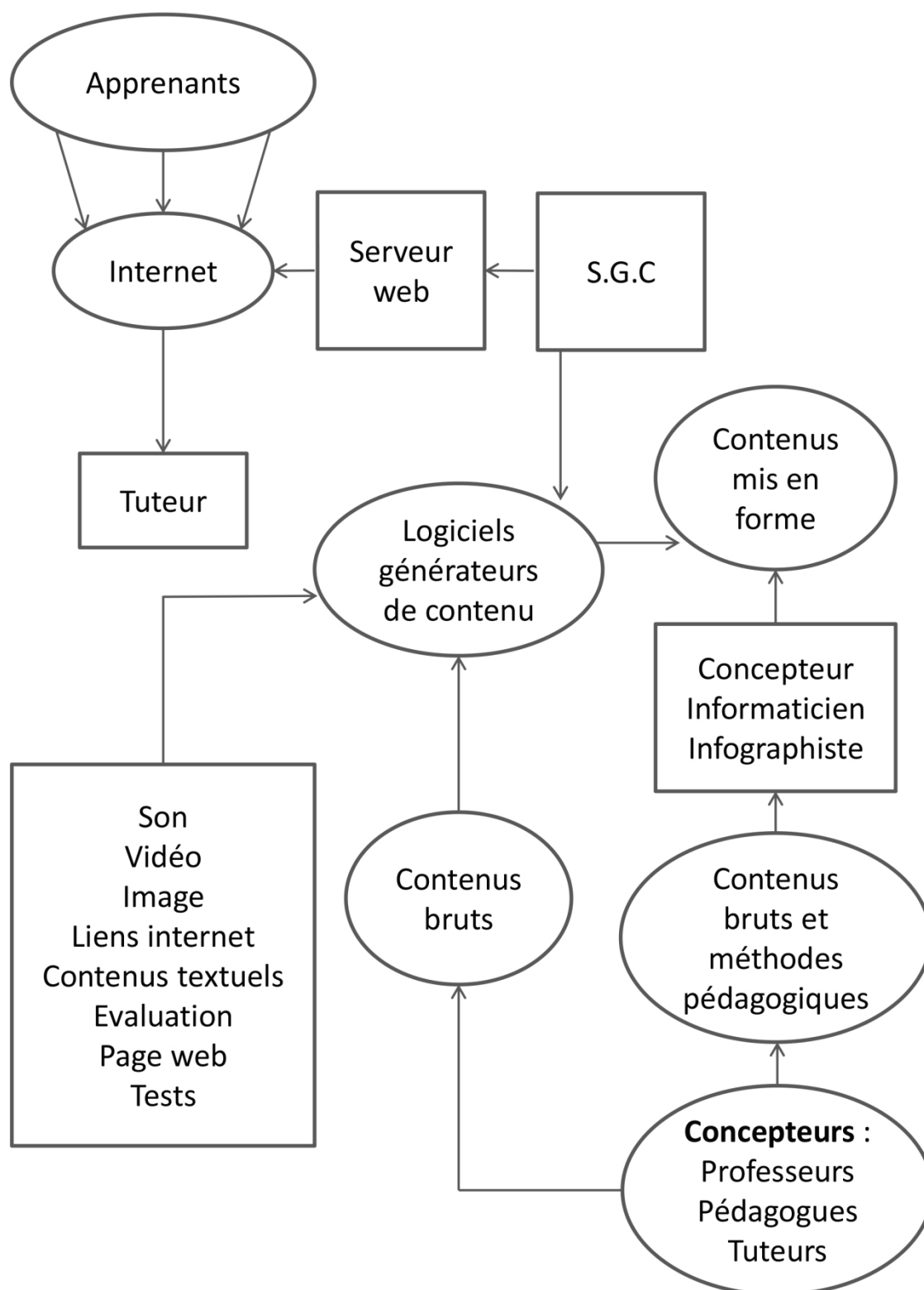
Ces contenus mis en forme sont envoyés au SGC<sup>224</sup>, Système de Gestion des Contenus (de l'anglais Content Management Systems, CMS) où des tuteurs vont procéder à leur scénarisation avant leur mise en ligne sur un serveur Web auquel les apprenants et les tuteurs auront accès via une connexion à Internet.

Ci-après, nous proposons un schéma récapitulatif du processus de fabrication de contenus, adapté des différentes lectures que nous avons faites sur le sujet :

220 Op.cit.p : 24

221 Cf. <http://fr.wikipedia.org/wiki/e-formation>222 Melnikoff, M. (2005) *Qu'est-ce que le E-Learning?* CRITT-TTI.223 Cf. [http://fr.wikipedia.org/wiki/Systeme\\_de\\_gestion\\_de\\_contenu](http://fr.wikipedia.org/wiki/Systeme_de_gestion_de_contenu)

224 Système de Gestion des Contenus

*Processus de création de contenus*

Le dispositif, constitué d'une plateforme de e-learning, se décline selon trois modes essentiels :

- l'asynchrone : formation en différé donnant à l'apprenant la liberté d'y accéder quand il veut et autant qu'il le veut. La communication entre lui et les formateurs se réalise à travers l'e-mail, le chat, les forums de discussion, la messagerie instantanée.
- Le synchrone ou formation en temps réel basée sur la parole et l'écoute. Connectés en temps réels, les apprenants communiquent en direct avec le formateur ou entre eux par partage d'application ou visioconférence à condition que la bande passante soit à la hauteur. A l'instar du présentiel qui requiert la présence physique, ce mode impose des contraintes de temps : présence virtuelle du formateur et des formés.
- Le mixte combine les éléments du synchrone et de l'asynchrone et est souvent utilisé en amont d'une formation en ligne.

Dans le document cité ci-dessus, Mielnikoff décline les objectifs de la standardisation<sup>225</sup> des outils que nous synthétisons comme suit et qui ont pour vocation de permettre :

- aux apprenants et aux formateurs d'accéder, d'utiliser et d'évaluer des objets pédagogiques,
- la mutualisation des objets pédagogiques.
- la granularisation (développement des contenus en unités élémentaires décomposables et recomposables de diverses manières) des objets pédagogiques,
- la composition automatique et dynamique de contenus pour des parcours personnalisés,
- au monde de l'éducation de manipuler le contenu éducatif et les résultats des apprenants de manière standardisée et indépendante des contenus eux-mêmes,
- aux chercheurs de collecter et d'échanger des données relatives à l'efficacité et à la pertinence de l'objet pédagogique,
- de définir un standard de formation simple, extensible et réutilisable dans différents contextes de formation,
- d'assurer la sécurité et l'authentification nécessaires à la distribution et à l'utilisation des objets pédagogiques.

Les principaux standards sont : AICC<sup>226</sup>, ADL<sup>227</sup>, IMS<sup>228</sup> et SCORM<sup>229</sup>.

L'AICC, que l'on peut traduire par Comité pour l'enseignement assisté par ordinateur dans l'industrie aéronautique est une organisation regroupant de grands constructeurs (Boeing, Airbus, Lockheed Martin...), des compagnies aériennes (Air Canada, Lufthansa, SAS...), des fabricants d'ordinateurs et de logiciels (Honeywell, IBM/Lotus...) et d'autres grands organismes, a été créée en 1988 pour promouvoir et rendre le plus performantes possible, les formations destinées à leurs personnels. C'est devenu un standard reconnu dans le domaine attendu que tout SGC devrait être certifié AICC.

<sup>225</sup> Learning Technology Standards Committes (LTSC), accessible sur [http://foad.infofolor.org/component/option,com\\_docman/task,doc\\_view/gid,1779/Itemid,42/](http://foad.infofolor.org/component/option,com_docman/task,doc_view/gid,1779/Itemid,42/)

<sup>226</sup> <http://www.aicc.org/>

<sup>227</sup> <http://www.adlnet.org/>

<sup>228</sup> <http://imglobal.org>

<sup>229</sup> Sharable Content Objet Reference Model

L'ADL (Apprentissage Distribué Avancé) a été créé en 1997 par le Département américain de la Défense avec la collaboration de partenaires gouvernementaux, industriels et universitaires pour développer «des bibliothèques de savoirs et de connaissances où les objets d'apprentissage sont stockés et catalogués pour une distribution et un usage à grande échelle (...) facilement accessibles sur le Web, partageables et capables de s'adapter à la demande d'apprentissage des utilisateurs.»<sup>230</sup> Les travaux effectués par l'ADL ont donné naissance au standard SCORM, intégré dans tous les SGC actuels.

Membre du consortium EDUCAUSE4, l'IMS, (Consortium pour les Systèmes de Gestion de Formations) est une association à but non lucratif qui regroupe des agences gouvernementales (Industrie-Canada, Department of Education-Australia...), de grandes entreprises (Microsoft, Apple, IBM, Oracle...), des sociétés de développement (Blackboard, Questionmark, Canvas Learning...), de grandes universités (Cambridge, Carnegie Mellon, Virginia Tech...) dans le but d'approfondir les questions inhérentes à la formation en ligne : gestion des contenus, définition des profils d'apprenants, métadonnées, ingénierie pédagogique, accessibilité aux handicapés, bibliothèques virtuelles, etc.

SCORM dont la traduction française est Modèle de Référence d'Objets de Contenus Partagés vise à améliorer «l'interopérabilité des technologies et des formats de contenus (...) pour l'apprentissage via le Web»<sup>231</sup> et à proposer un modèle de référence des solutions e-learning interopérable, durable (pour dépasser les problèmes de version), réutilisable (les contenus peuvent être échangés car ils sont «plugables» sur d'autres systèmes), accessible avec indexation des contenus. Pour atteindre ces objectifs, SCORM spécifie «une interface commune et des formats de données permettant de l'utiliser dans un autre environnement si nécessaire.»<sup>232</sup>

Les trois éléments essentiels du modèle recensés par Mielnikoff peuvent être ainsi résumés :

- les métadonnées : SCORM référence les spécifications sur les métadonnées de l'IMS pour décrire les éléments dans un langage XML et est donc en accord avec l'IMS sur les modalités d'encodage des métadonnées.
- L'environnement système et applicatifs : définition de cet environnement incluant le protocole spécifique de lancement de contenus exécutables basés sur le Web et l'interface API commune aux contenus et au LMS.
- Le format définissant la structure d'un cours : une représentation de la structure d'un cours basée sur le langage LXM peut être utilisée pour définir tous les éléments d'un cours, aussi bien sa structure que les références externes nécessaires au déplacement d'un cours d'un environnement LMS à un autre. Le format CSF de SCORM et la spécification d'IMS se recoupent de façon significative.

<sup>230</sup> Mielnikoff, M. (2005). Qu'est-ce-que le e-Learning ? CRITT-TTI, p : 5

<sup>231</sup> Ibidem, p : 8

<sup>232</sup> Ibidem

SCORM propose cinq modèles d'agrégation de contenus selon un schéma d'organisation des possibilités de parcours des objets d'apprentissage : succession linéaire des contenus<sup>233</sup>, organisation en arbre, graphe ordonné, graphe non ordonné et graphe non ordonné semi structuré (autoformation).

Le modèle SCORM d'agencement des contenus (SCORM Content Aggregation Model) contient « des recommandations pour identifier et agencer les objets de contenus partageables en contenus d'apprentissage structurés à partir de sources réutilisables, partageables et interopérables. Il définit comment le contenu d'apprentissage peut être identifié et décrit, agencé dans un cours ou une portion de cours, transporté d'un système de gestion à un autre ou entre banques de connaissances en ligne. Le modèle inclut des spécifications pour un format de structuration de contenus et des métadonnées.»<sup>234</sup>

Trois niveaux de structure sont proposés par SCORM : l'agrégation, l'objet de contenu partageable et la ressource. Le format SCORM permet d'avoir une cartographie hiérarchisée des ressources, des unités de contenus et des blocs, cartographie pouvant être utilisée par la plateforme LSM pour identifier grâce aux métadonnées, le contenu adéquat dans les banques de connaissances en ligne. Il comprend aussi, selon Mielnikoff, des informations relatives aux prérequis (cours réussi, complété, parcouru, non réussi, non abordé, incomplet...).

Les composants du système :

- Le système de gestion des cours (SGC)

LSM en anglais, le SGC permet la diffusion des modules de formation et des fonctionnalités de gestion centralisée aux tuteurs pour le suivi individuel des apprenants. Développé en version Web, il permet l'accès à la formation au moyen d'un simple navigateur sur un ordinateur connecté à Internet ou Intranet et possède trois profils d'accès :

- administrateur du système qui gère la plateforme pour mettre en place les modules, activer les sessions, enregistrer les comptes,
- tuteur qui anime les sessions en ligne à travers les outils collaboratifs,
- apprenant qui suit la formation en consultant les modules de formation et en participant aux activités pédagogiques en ligne

Le tracking permet le suivi pédagogique des apprenants et le stockage de toutes les informations les concernant : temps passé sur un module, temps passé à réaliser une activité, résultats des évaluations et des tests, etc. Grâce à ces données, le tuteur peut savoir si l'apprenant rencontre des difficultés, sur quoi exactement, s'il est assidu, s'il parvient à résoudre des problèmes...

Les fonctions du tracking ne sont opérationnelles que si le système complet SGC + contenus répond à un standard normalisé.

Le nombre d'outils de communication intégrés à un SGC est fonction de la richesse de celui-ci.

<sup>233</sup> eFAD fonctionne sur ce modèle.

<sup>234</sup> Mielnikoff, op.cit. P : 9

En fait, ces outils ne sont pas spécifiques au e-learning, mais comme ils sont très utilisés sur le Web, ils s'intègrent facilement au SGC et ne nécessitent pas de configurations spéciales sur les ordinateurs des apprenants, le premier étant, par exemple, la messagerie électronique, service librement accessible à n'importe quel utilisateur.

En FOAD, la *messagerie* constitue un excellent moyen de communication entre apprenants et tuteur, entre apprenant et coapprenants et permet l'envoi de courriels avec ou sans fichiers attachés. Elle peut également être interne à la plateforme et ne requiert pas, de ce fait, l'ouverture d'une boîte électronique personnelle.

Autre outil ne nécessitant pas de configuration particulière, les *forums de discussion*, publics ou réservés à un groupe, permet à l'apprenant de poster des messages à l'attention des autres membres du groupe et de répondre à des messages, ce qui lui permet de participer à des discussions sur un thème donné, d'émettre son opinion, de prendre sa place dans un débat, etc.

Comparé au courriel, le *chat*, autre outil incontournable dans une FOAD, présente l'avantage de la discussion en temps réel entre les apprenants ou entre eux et le tuteur, ce qui permet aux participants d'avancer en simultanéité sur un sujet donné.

Un autre outil très prisé dans le e-learning est l'espace *Documents pédagogiques partagés*, zone commune aux membres du groupe destinée à recevoir des documents numériques (Word, Acrobat, Excel...) et des commentaires sur ces documents.

Au moyen des *news*, le tuteur donne aux apprenants les informations concernant les activités, les rendez-vous, etc.

Les *sondages* constituent un moyen d'évaluation des cours par le biais de l'analyse des réponses apportées par les apprenants aux questions posées, sous forme de QCM ou de questions ouvertes.

Le *bloc-notes* représente un espace individuel que chaque apprenant utilise comme il l'entend : inscrire les rendez-vous, planifier des actions, consigner des notes, des réflexions, faire des synthèses de cours. L'archivage se fait selon un ordre chronologique mais un ordre logique de compilation de l'ensemble des notes est possible.

L'outil *glossaire*, registre de termes et de leur signification, peut être destiné à l'ensemble des utilisateurs de la plateforme ou à un groupe en particulier. Un moteur de recherche en facilite l'accès.

Les tuteurs et les administrateurs ont la possibilité de standardiser les réponses aux questions récurrentes posées par les apprenants et de les diffuser sur l'espace *FAQ*<sup>235</sup> ou foire aux questions.

L'*audioconférence* et la *visioconférence* permettent de réunir un grand nombre d'apprenants autour d'un thème ou d'un cours. Grâce aux technologies Voix sur IP qui supposent la suppression des coûts inhérents à la communication sans altérer la qualité des prestations, des acteurs, même très

---

235 Foire aux questions

éloignés géographiquement, peuvent assister aux mêmes activités, écouter les mêmes conférences, intervenir dans les débats, etc.

Les *tableaux blancs interactifs* permettent à tous les utilisateurs le partage synchrone d'une fenêtre textuelle ou graphique au sein de laquelle devient possible une interaction simultanée et plurielle.

Les *MOOC* (Massive Open Online Courses) cours gratuits organisés exclusivement en ligne, apparaissent début 2012 dans le monde de l'enseignement supérieur, aux USA d'abord puis dans d'autres pays. Universités et grandes Ecoles prestigieuses mettent à disposition de centaines de milliers de participants les contenus de certains cours. Les deux principales plateformes qui les hébergent, edX et Coursera, comptabilisent déjà à elles seules plus de six millions d'inscrits. En plus de leur caractère massif, les *MOOC* diffèrent des anciennes pratiques de e-learning par l'importance donnée aux activités, aux évaluations, et aux interactions entre participants.

De nombreux SGC intègrent un outil complémentaire servant à créer des modules de contenus et de tests de toutes sortes. Ils ne sont évidemment pas aussi performants que les logiciels auteurs véritables, mais ils permettent aux tuteurs, y compris ceux qui ne sont experts en informatique, d'intégrer des contenus simples.

Nous pouvons citer, à titre d'exemples, quelques uns des SGC les plus utilisés actuellement, en mode solution libre :

1. *Claroline*<sup>236</sup> : plateforme d'origine belge créée par l'Université de Louvain sous licence Open source (GPL) qui a pris de l'expansion grâce à l'implication des réseaux de développeurs et de formateurs de nombreux pays.
2. *Ganesh*<sup>237</sup> : plateforme créée par la société Anéma Formation sous licence open Source (GPL), elle permet la mise en place de parcours individualisés et la centration sur l'apprenant plus que sur les contenus.
3. *Moodle*<sup>238</sup> : plateforme<sup>239</sup> développée sous licence open Source (GPL) en 1990 à Perth (Australie) par Martin Dougiamas (Curtin University) qui continue à gérer le projet. Elle permet de créer des communautés d'apprenants autour de contenus et d'activités pédagogiques. Nous l'utilisons actuellement à l'UFC pour la FOAD avant-promotion, destinée aux personnels de la Fonction publique.
4. *Prométhée*<sup>240</sup> est une plateforme pédagogique et administrative sous licence libre, entièrement gratuite qui intègre en natif une plateforme de e-learning, est destinée aux établissements de l'enseignement public.

236 [http:// www.Claroline.net/index.php](http://www.Claroline.net/index.php)

237 <http:// www.anemalab.org>

238 Modular Object- Oriented Dynamic Learning Environment

239 <http://moodle.org/>

240 [http://Prom% C3 % A9th % C3 % A9e\\_% 28logiciel% 29#Les\\_caract.C3.A9ristiques\\_de\\_Prom.C3.A9th.C3.A9e](http://Prom% C3 % A9th % C3 % A9e_% 28logiciel% 29#Les_caract.C3.A9ristiques_de_Prom.C3.A9th.C3.A9e)



5. *Spiral*<sup>241</sup> : plateforme open –source, développée par les enseignants de l’Université de Lyon 1, est gratuite pour tout établissement d’enseignement public.

6. *Triade*<sup>242</sup> est une plateforme pédagogique et administrative sous licence libre, entièrement gratuite, est destinée aux établissements scolaires intégrant une plateforme de e-learning.

Dans les solutions propriétaires, on peut citer :

1. *WBT Manager*<sup>243</sup> : plateforme éditée par la société X-PerTEAM, elle permet de gérer, en conformité avec les normes AICC (niveau 3a) et Scorm des contenus de formations sur Internet, de référencer des cours, de tracer des parcours, d’enregistrer et d’inscrire des apprenants, de mesurer leurs résultats, etc.

2. *Centra*<sup>244</sup> qui fournit deux solutions spécifiques au travail collaboratif :

- *Centra Knowledge* permet de créer, de gérer et de diffuser des contenus de formation liés à des objectifs pédagogiques et divisés en Objets de Savoir, ce qui permet de personnaliser des formations en fonction des publics et des objectifs.

Ce système supportant les standards SCORM, AICC, ISM et Microsoft LRS, propose des ressources accessibles comprenant des présentations, des simulations, des événements synchrones et asynchrones, des évaluations, etc., auxquelles s’ajoutent des options permettant à l’apprenant d’analyser ses lacunes (pré-tests, tests, post-tests) et de définir son propre parcours de formation. *Centra Knowledge* fournit des rapports de gestion sur les activités réalisées en groupe et individuellement.

- *Centra Symposium* est un système synchrone qui permet la mise en place de classes virtuelles dans une entreprise. Des utilisateurs éloignés géographiquement se regroupent pour dialoguer et coopérer en temps réel dans les mêmes conditions que celles du présentiel. Ses fonctionnalités sont nombreuses : audioconférence et vidéoconférence sur IP, questionnaires préparés à l’avance, présentateurs multiples, ateliers pour travaux en groupes restreints, évaluations, sondages, tableau blanc, interactions, feedbacks, etc.

## 1. Les contenus :

Pour garantir leur pertinence, les contenus sont conçus par des personnes compétentes, des enseignants, des concepteurs et des formateurs spécialistes des disciplines concernées et inclus en format natif<sup>245</sup> (documents textes, PPT, HTML). Peu coûteuse, cette façon de présenter des

<sup>241</sup> [http://spiral.univ-lyon1.fr/00-perso/spiral\\_enbref\\_V2.asp](http://spiral.univ-lyon1.fr/00-perso/spiral_enbref_V2.asp)

<sup>242</sup> [pierre.alauzet.net/documents/projects/univ/alauzet\\_2009\\_triade.pdf](http://pierre.alauzet.net/documents/projects/univ/alauzet_2009_triade.pdf)

<sup>243</sup> <http://www.x-perTEAM.fr>

<sup>244</sup> <http://www.centra.com>

<sup>245</sup> Les formats « natifs » ou « propriétaires » de chaque application : par défaut, une application encode les documents qu’elle fabrique sous une forme qui lui est propre et que les autres applications ne comprennent pas. Exemple : on ne peut pas ouvrir avec AppleWorks un document enregistré au format Word et inversement.

Les formats standards à l’échelle internationale ou « formats d’échange » permettent d’enregistrer des documents (texte, sons images ... qui pourront être ouverts avec d’autres applications que celle qui a servi à les créer. Exemples de formats d’échange pour du texte :

- format « texte » : il ne conserve que les caractères, la mise en forme n’est pas enregistrée

- format « rtf » : il enregistre à la fois les caractères et la mise en page du document et est reconnu par la plupart des traitements de texte et des logiciels de PAO. Exemple de formats d’échange pour des images : gif, jpeg, tiff, eps : ces différents formats sont reconnus par la plupart des logiciels de retouche d’image.



ressources ne s'adapte qu'à un certain type de contenus. Pour pallier l'absence de l'enseignant et capter l'attention de l'apprenant, il faut adapter les cours à la consultation individuelle, adjoindre des schémas, injecter des séquences animées, des commentaires sonores, etc. Il existe des logiciels générateurs de contenus permettant à des non-informaticiens de développer des contenus s'intégrant au SGC, des exercices de différents types (exercices à trous, QCM, tests de closure...) sans développer une ligne de code, mais la qualité de l'aspect visuel dépend toujours de la contribution des professeurs que sont les concepteurs médias, les infographistes, les speakers, etc.

- a. Conçus de diverses façons, les cours constituent le volume le plus important des contenus mis en ligne sur la plateforme.

Pour consulter des ressources déposées en format propriétaire<sup>246</sup> généré par un logiciel auteur dédié à la production de contenus, l'apprenant doit disposer au sein de son navigateur d'une extension.<sup>247</sup> Ce format présente l'avantage d'être compatible avec les standards permettant une intégration facile aux SGC.

- b. En format Web natif, les contenus sont élaborés de façon identique à celle des pages de Web classique. Malgré la limitation caractérisant la richesse des présentations, il reste possible, en utilisant certains outils<sup>248</sup>, de développer des pages plus sophistiquées.

Des extensions intégrant des bibliothèques d'objets prédéfinis spécifiques au e-learning permettant d'éviter la reprogrammation des fonctionnalités, sont proposées par certains éditeurs<sup>249</sup> de logiciels de développement Web. La plateforme dispose ainsi d'objets permettant le tracking et la compatibilité aux standards et d'objets de tests (QCM, exercices à trous, etc.).

- c. En format Web généré par un logiciel auteur qui offre, ainsi que nous l'avons vu précédemment, de nombreuses fonctionnalités, la plupart des logiciels offrent un choix de publication entre un format CDROM et un format Web. Le contenu est exporté sous forme de pages web, générant des scripts Javascript et du DHTML.
- d. En format bureautique classique, on retrouve des fichiers textes enrichis (RTF<sup>250</sup>, DOC), des documents portables (PDF), des diaporamas (DPP), ne nécessitant aucun travail avant leur mise à disposition et pas ou très peu d'interactions avec l'apprenant, d'où leur coût de production quasi nul.

Pour pallier l'absence de professeurs en face à face, l'e-formation asynchrone utilise des compléments de cours (explications de concepts et de notions), présentés sous forme dynamique, interactive et multimédia grâce aux technologies Flash, Java et à des fichiers audio et vidéo.

<sup>246</sup> ToolBook, AutorWare, etc.

<sup>247</sup> Active X ou Plug-in

<sup>248</sup> DHTML, Javascript, applet Java...

<sup>249</sup> Macromédia avec *Coursebuilder*, *Dreamweaver*...

<sup>250</sup> Un fichier RTF est un fichier de traitement de texte au format standard *Rich Text Format*. L'intérêt du format RTF est de pouvoir être lu par la quasi-totalité des applications de bureautique et sur tous les systèmes d'exploitation (Windows, Mac, Linux, Unix, etc.)

Pour vérifier le degré d'acquisition d'un cours par l'apprenant, les bibliothèques virtuelles proposent des évaluations multiformes (QCM, QCU<sup>251</sup>, exercices à trous, appariements, remise en ordre, glisser/déposer, etc.) auxquelles peuvent s'ajouter des fonctionnalités comme le feedback, le timer<sup>252</sup>, le tracking, la consultation par le formateur des résultats obtenus et les difficultés rencontrées par les apprenants.

Il existe des solutions pour la création gratuite de contenus :

- Coursebuilder, extension<sup>253</sup> de Dreamweaver pour la création de modules d'évaluation dont les résultats peuvent être envoyés à un SGC conforme à un AICC. Il faut signaler l'incompatibilité de Coursebuilder « avec SCORM sans l'extension gratuite de Dreamweaver appelée *Scorm RuntimeWrapper* qui permet d'effectuer un tracking de base via un SGC à la norme à la norme SCORM (...). Cependant cette extension ne permettant pas de gérer le temps, il sera nécessaire d'adapter le code pour effectuer un tracking plus détaillé. »<sup>254</sup>
- *Hotpotatoes*<sup>255</sup>, logiciel gratuit pour un usage non commercial ou pour les organismes éducatifs, permet la conception d'une grande variété d'exercices d'apprentissage et de tests d'évaluation au format Web, visualisables via un simple navigateur ainsi que la gestion des liens entre les exercices générés. Signalons l'incompatibilité de ces exercices avec les standards en dehors des patches fournis par certaines plates-formes dont Ganesha permettant l'intégration des modules créés avec Hotpotatoes au SGC.
- Il existe d'autres solutions gratuites *Quizfaber*<sup>256</sup> ou *Netquiz*<sup>257</sup>

En ce qui concerne les solutions propriétaires, on peut citer *Toolbook*<sup>258</sup>, outil de développement décliné en deux versions : l' « Assistant » destiné aux enseignants concepteurs de contenus mais non spécialistes d'informatique et l' « Instructor » qui s'adresse aux développeurs en leur donnant la possibilité de créer des contenus personnalisés grâce à son catalogue d'objets prédéfinis et d'outils de programmation.

Toolbook permet la diffusion des contenus produits sur CDROM, LAN ou Web ; pour ce dernier, les contenus peuvent rester en format natif à condition que l'utilisateur dispose dans son navigateur du plug-in adéquat, Neuron.

Des modèles-types permettent l'accélération du processus de conception et un catalogue de plus de mille objets prédéfinis et facilitent l'intégration de tous types d'éléments (animations, dessins, questionnaires, lecteurs multimédias, dialogue SGC, objets de navigation, etc.). Les supports de

251 Question à choix unique

252 Définition d'une enveloppe de temps durant laquelle l'apprenant peut répondre

253 [http://www.macromedia.com.ressources/elearning/extensions/dw\\_ud/coursebuilder](http://www.macromedia.com.ressources/elearning/extensions/dw_ud/coursebuilder)

254 Cf. Mielnikoff, op.cit. p : 16

255 <http://web.wic.ca/hrd/hotpot/> et <http://www.sequane.com/hp/home.php>

256 <http://www.lucagalli.net/index.html>

257 <http://www.ccdmd.qc.ca>

258 - <http://www.x-perteam.fr/produits/tbk/index.html>

cours peuvent être enrichis avec le langage OpenScript permettant d'intégrer des fonctionnalités ou avec un outil visuel de programmation, Actions Editor.

Développé par Macromedia, *AuhorWare*<sup>259</sup> est un logiciel axé sur la réalisation d'applications complètes e-learning publiables sur CDROM ou sur le Web (auquel cas il faut installer un plug-in pour lire l'application native depuis un navigateur). AuthorWare permet d'assembler divers éléments multimédias (images, sons, films, etc.) et de gérer toutes les interactions avec l'apprenant, de l'inscription à l'évaluation finale.

Géré de manière simple et visuelle grâce à une interface graphique, il permet de nombreuses fonctionnalités : utilisation d'une bibliothèque d'objets prédéfinis ; application, quizz... intégration dans un SGC conforme aux standards AICC ou SCORM, importation de documents PowerPoint, création simple de l'interface en Wisiwing, intégration et synchronisation d'éléments multimédias variés (streaming MP3, DVD, Flash, etc.), importation/exportation de fichiers XML, moteur de recherche full-text, programmation par langage de script intégré, etc.

Conçu par la société *e-doceo*, *Elearningmaker*<sup>260</sup> est spécifique à la création de formations interactives sur supports CD-ROM, Internet, et Intranet. Comprenant des exercices prédéfinis (glisser/déposer, QCM, zones de texte analysées, exercices à trous, simulation de conversation orale, simulation d'intervention, association d'éléments, vérificateur de résultats numériques, analyse de calculs, etc.), il permet l'évaluation des prérequis, la mise en place de parcours d'apprentissage interactif et la validation des acquis.

Destinés à la publication sur CD-ROM (création d'exécutables), sur Internet (flash), ou intégrés au sein d'une plateforme d'e-learning, les formats courants de fichiers peuvent être utilisés (txt, rtf, PDF, html, Word, Excel, PowerPoint...) et on peut intégrer aux contenus des objets multimédias (animation, film, son, vidéo image).

On peut également citer trois autres solutions propriétaires permettant la création de contenus au format Web, compatibles avec AICC, SCORM :

*WebCourseBuilder*<sup>261</sup>, *TrainerSoft*<sup>262</sup> et *DazzlerMax*<sup>263</sup>.

## 2. Les sites d'e-formation

Les coûts élevés de mise en place de dispositifs de e-learning (portail, gestion et développement de contenus, moteur de recherche, outils de communication divers, ressources humaines pour l'administration des plateformes et le tutorat, etc.) ne sont pas à la portée de toutes les entreprises.

<sup>259</sup> <http://www.macromedia.com/software/authorware>

<sup>260</sup> <http://www.e-doceo.net>

<sup>261</sup> <http://www.readygo.com>

<sup>262</sup> <http://www.funeducation.com>

<sup>263</sup> <http://www.maxit.com>

Il existe cependant des solutions susceptibles de pallier au manque de moyens et à ce sujet, nous pouvons citer :

- Les formations à la carte : accessibles au plus grand nombre d'entreprises, elles suppriment les frais de déplacement et d'hébergement, offrent une souplesse en matière de planification des périodes de formation, respectent le rythme de travail de chaque apprenant, elles se déclinent en modules prêts à l'emploi dans divers domaines (bureautique, informatique, comptabilité, ressources humaines, économie, droit, etc.).
- L'externalisation consiste en la possibilité de faire héberger la formation par un prestataire sur un site dédié ou mutualisé en fonction des besoins, ce qui engendre la diminution des coûts inhérents à l'acquisition, la configuration, la sécurité, les sauvegardes et la maintenance du système. L'entreprise dispose alors d'un SGC qu'elle gère elle-même : mise en place de parcours de formation, intégration de contenus (modules développés spécifiquement, documents existants, etc.), utilisation des outils synchrones et asynchrones présents dans le SGC (forum, chat, tableau blanc, tracking, évaluations, etc.).

Des formations diplômantes sont proposées par de plus en plus d'universités, Grandes Ecoles ou organismes de formation en France<sup>264</sup> et dans tous les pays pour l'obtention de diplômes de tous niveaux reconnus par l'Etat. De nombreux établissements<sup>265</sup>, dont l'UFC, proposent des modules dans différentes disciplines avec des ressources gratuites<sup>266</sup>.

---

264 <http://www.formasup.education.fr>

265 <http://www.universitysurf.net/>

266 La FOAD/fonction publique a abandonné la plateforme « Saatar » au profit d'un outil en open source de type Moodle.

## Chapitre 4 : Dispositifs de formation ouverte et à distance (FOAD)

### 4.1. Définir le dispositif

Le groupe nominal « formation ouverte » renvoie au système de formation dans sa globalité alors que la notion de « distance » renvoie à une modalité d'aménagement de l'espace de formation. Pour Tahar ElHadjir,<sup>267</sup> « ouverture et distance ne se placent pas au même niveau (...) leur assemblage entraîne une réduction du concept. La FOAD est perçue, dans une représentation simplifiée, comme une modalité de formation parmi d'autres, dont la particularité est de mettre en jeu les nouvelles technologies, les outils multimédias et la séparation géographique du formateur et des apprenants. Or, ce qui est central et essentiel dans ce concept, mais ce qui est le plus souvent oublié, est bien évidemment l'ouverture. »

La FOAD opère une transformation radicale de la relation formateur/apprenant car il faut passer du paradigme formateur actif/ apprenant passif à celui de formateur actif/apprenant actif. L'activité de ce dernier apparaît dans le fait de décider de ce qui est le mieux pour sa formation, de choisir les modalités pour la réussir, de l'aménagement de son temps, etc.

Dans la pratique, cela ne se passe pas toujours ainsi, le dispositif de formation des PEM, objet de notre recherche en est la preuve. Les apprenants ont-ils eu la possibilité de mesurer le degré d'adéquation de leurs besoins avec les objectifs de la formation mise en place ? De quels moyens disposaient-ils pour les atteindre ? Ont-ils été consultés sur la durée et sur le rythme de la formation ? Ont-ils été informés du degré de souplesse de celle-ci pour être en accord avec leurs disponibilités réelles ? Ont-ils pu négocier les procédés d'évaluation qui seront utilisés ?

Un document émanant de la Commission des Communautés européennes (11/91)<sup>268</sup> donne de la FOAD la définition suivante : « L'expression apprentissage ouvert désigne toute forme d'étude dont certains aspects souples la rendent plus accessible aux étudiants que les cours traditionnellement offerts dans les centres de formation. La souplesse de cette forme d'apprentissage peut se manifester de diverses façons : contenu et structure du cours, endroit et heures auxquels celui-ci est donné, mode d'enseignement, média utilisé, rythme de progression de l'étudiant, formes de soutien particuliers disponibles et types d'évaluation proposés. Très souvent, c'est l'utilisation des nouveaux médias d'information et de communication qui confère à cet apprentissage une partie du moins de son caractère ouvert. »

En 1992, la Délégation à la formation professionnelle issue du Ministère français du Travail définit les FOAD comme « des actions de formation s'appuyant en tout ou partie sur des apprentissages

<sup>267</sup> La démarche de l'ingénierie de formation au cœur d'un dispositif expérimental de e-learning. UFR, Université de Rouen, 2006.

<sup>268</sup> Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, France : Seuil.

non présents, en autoformation ou en tutorat, à domicile, dans l'entreprise ou en centre de formation.»

Lors de la Conférence du Consensus organisée par quatre organisations spécialisées dans le domaine (APRIEF, DGER, FFFOD et ORAVEP) à Chasseneuil les 27, 28 et 29 mars 2000, sur le thème «Formations Ouvertes et à Distance : accompagnement pédagogique et organisationnel», le Collectif de Chasseneuil a défini la FOAD comme «un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques et de ressources.»<sup>269</sup>

Ils complètent cette définition en énumérant les situations autres que les situations d'apprentissage traditionnelles sur lesquelles s'appuie également le dispositif de FOAD : «cours par correspondance, systèmes de formation en ligne, centres de ressources, cours télévisés par radio ou par télévision, le téléprésentiel collectif ou individuel (télécours, télé-tutorat), campus virtuels et classes virtuelles, etc.»<sup>270</sup>

Nous pouvons dire alors que la FOAD est la somme ou la combinaison de plusieurs modalités de formation : la formation à distance puisqu'elle ne requiert pas la présence physique en un lieu et un temps déterminé, la formation en présentiel pour les regroupements ponctuels organisés à intervalle déterminé, la e-formation pour la médiation technologique indispensable, l'autoformation pour la liberté laissée à l'apprenant pour organiser ses apprentissages. On peut également affirmer qu'elle diffère de l'autodidaxie attendu qu'elle se fait dans un cadre institutionnellement organisé.

Après avoir défini la FOAD, nous allons essayer de déceler ce que les spécialistes mettent comme signifié derrière le signifiant «dispositif». Charlier et al<sup>271</sup> situent l'apparition de ce terme dans le monde de l'éducation au début des années 70. Importé du domaine de la technique, mais sans avoir été réellement redéfini pour le nouveau contexte, il signifie à l'origine «ensemble de moyens disposés conformément à un plan» mais a très vite connu une extension pour désigner «un ensemble de moyens humains et matériels mis en œuvre afin d'atteindre un objectif»<sup>272</sup> ou encore être appréhendé comme un «ensemble de moyens humains et matériels agencés en vue de faciliter un processus d'apprentissage»<sup>273</sup>.

Charlier et al. écrivent que ces définitions, toutes issues de l'ingénierie de la formation, oblitèrent les fonctions symbolique, psychologique, cognitive et relationnelle inscrites dans tout dispositif. S'appuyant sur la nécessité de repenser les relations entre le symbolique, le technique et le relationnel

269 <http://www.centre-info.fr/Qu-est-ce-que-la-formation-ouverte.html>

270 Ibidem

271 Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides, *Distances et Savoirs*, volume 4, N°4, pp : 469- 496

272 Ibidem, p : 470

273 Blandin, op. cit.

ainsi que sur les rapports de la médiatisation et de la médiation, Peraya<sup>274</sup> propose la dénomination de « techno-sémio-pragmatique » (TSP), le terme pragmatique étant entendu, selon l'auteur, dans le sens que lui donnent la linguistique et les théories du langage et de la communication qui distinguent sémantique, syntaxe et pragmatique et que ce dernier sous-domaine étudie les aspects relationnels du langage.

En 1999, dans *Communication éducative médiatisée, formation à distance et campus virtuels*, il revient sur le dispositif TSP qu'il qualifie de « dénomination techniciste, une sorte de barbarisme, à laquelle nous préférons aujourd'hui l'expression plus générale de dispositif médiatique, ou de communication et de formation médiatisée. »<sup>275</sup>

En 2000, Peraya déclare alors opter pour la définition suivante : « Un dispositif est une instance, un lieu social d'interactions et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses propres modes d'interaction. L'économie d'un dispositif - son fonctionnement - déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles) cognitives, communicatives des sujets. »<sup>276</sup>

En 1998, Linard<sup>277</sup> propose une définition introduisant l'aspect d'une composante cognitive et une référence aux théories de l'action et surtout à la présence de l'acteur : « Fondé sur la mise en système des agents et des conditions d'une action, un dispositif est une construction cognitive, fonctionnelle, pratique et incarnée (...) Il se situe à l'opposé de l'opération informationnelle, définie comme un traitement logico-symbolique de données abstraites hors sujet et hors interaction. ». Par cette définition, il montre qu'un dispositif ne prend sens qu'à travers l'apprenant et ses intentions.

Influencé par les travaux de Jacques Ardoino et de Marcel Lesne, Bernard<sup>278</sup> parle « d'intelligibilité des dispositifs intégrant la mise à distance » et classe en trois types les dispositifs : le type *transmissif* qui voit l'individu comme un agent, le type *programmatif* (à orientation collective et/ou individuelle) qui considère l'individu comme un acteur et le type *productif* qui reconnaît l'individu comme auteur. Il distingue neuf caractéristiques principales différenciant ces types : la conception, le rapport offre-demande, le rapport aux savoirs, le rapport à la distance, le rapport à la technologie, le rapport à l'action, le dispositif, les effets socio-économiques attendus et l'évaluation.

274 Peraya, (1998). Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication, un apport réciproque. *Revue européenne des sciences sociales, Mémoire et savoir à l'ère informatique*, XIVème colloque annuel du Groupe d'Etude « Pratiques sociales et théories », XXXVI, 111, pp : 171-188

275 <http://www.revue-tice.info/doc.php?id=520>

276 Op. cit.

277 <http://www.comu.ucl.ac.be/reco/grems/agenda/dispositive/resumes/linard.html>

278 Bernard (1999). *Penser la formation à distance*, Paris, L'Harmattan. p.156



Glikman<sup>279</sup> distingue quatre types de dispositifs d'offre de formation :

a. Les formations dites « de pointe » qui utilisent des outils de médiatisation nombreux et sophistiqués et reposent sur une médiation pédagogique marquée, en présentiel ou à distance.

b. Les formations « modernistes », moins coûteuses que les précédentes, font appel à la médiatisation technique, mais l'accès à l'accompagnement et au suivi pédagogique se fait quasi uniquement à distance.

c. Les formations « peu médiatisées » permettent l'accès à des lieux-ressources de proximité qui proposent une assistance pédagogique individualisée (Ateliers Pédagogiques Personnalisés) ou collective.

d. Les formations « *a minima* », sont peu onéreuses mais offrent peu de ressources technologiques et humaines et de lieux de rencontre et d'échange.

Avant cette typologie, Blandin<sup>280</sup> en avait établi une, pensée elle aussi en termes de présence/absence de réseau numérique et de tuteur, qui peut se résumer ainsi : « dispositifs de téléformation et campus virtuels », « dispositifs d'autoformation en ligne », « dispositifs basés sur des centres de ressources » et « dispositifs de formation à distance traditionnels et dont les définitions ne diffèrent pas beaucoup de celles de Glikman<sup>281</sup>.

Pour Blandin, le dispositif est un « système formel d'apprentissage », une forme spécifique de la relation éducative dans laquelle « s'incarne une conception particulière des processus « apprendre », « enseigner » et « former », correspondant au projet éducatif de son (ses) initiateur (s). Cette forme se matérialise à la fois comme une configuration spatiale, comme une organisation d'activités instrumentées dans le temps, comme relations du sujet apprenant avec d'autres acteurs ainsi qu'avec des objets. »<sup>282</sup>

Pour lui, les noms donnés aux différents pôles du triangle didactique ne sont pas neutres et, en effet, « élève » et « apprenant », « professeur » et « intervenant pédagogique » impliquent des comportements différents selon que l'on se place dans une perspective « d'enseignement » ou de « formation » et cette redéfinition du comportement des acteurs impliqués impose une nouvelle culture organisationnelle, technique et pédagogique qui va modifier le rapport aux lieux, au temps et aux ressources utilisées.

A travers l'articulation des dimensions organisationnelles et technico-pédagogiques, « la notion de système formel d'apprentissage permet aussi de rendre compte des difficultés de transformation des systèmes éducatifs quelles qu'en soient les raisons (pédagogiques, économiques, etc.) ou

279 Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning*, Paris : PUF. pp : 76-78

280 Blandin, B. (1999). « La formation ouverte et à distance : état des lieux en début 1999 ». *Actualité de la formation permanente*. N°160. pp. 18-28

281 Glikman (2002), Les étudiants face aux médiations technologiques dans les formations ouvertes à distance, in Le Meur Georges (coord.) *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage : communications francophones du cinquième colloque européen sur l'autoformation*, Barcelone, Décembre 1999, Paris : L'Harmattan, 2002- pp : 163-178

282 cf. [www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm](http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm)



l'origine (projet institutionnel, innovations de terrain, etc.). Elle constitue donc bien un élément de la sociologie proposée.»<sup>283</sup>

Suite aux travaux de Thévenot et al<sup>284</sup> qui l'ont mené sur la piste des « mondes sociaux de la formation », Blandin a conçu une typologie des systèmes formels d'apprentissage actuels, fondée sur le croisement de deux axes, la taille du public (grand/petit nombre) et la nature de la prestation (produit/service) et que nous avons résumée dans le tableau suivant :

Tableau N° 15 : Systèmes formels d'apprentissage

	Petits nombres	Grands nombres
Service	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atelier</li> <li>- Centre de ressources</li> <li>- Télétutorat en temps réel<sup>1</sup></li> <li>- Communauté d'apprentissage<sup>2</sup></li> </ul>	Campus virtuels <sup>3</sup>
Produit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Salle de classe</li> <li>- Classe virtuelle<sup>4</sup></li> <li>- Télécours en visioconférence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cours par correspondance</li> <li>- EAO, formation en ligne</li> <li>- Cours radiodiffusés et télévisés</li> <li>- Cours télédiffusés par Internet</li> </ul>

Suite à cela, Blandin fait l'hypothèse selon laquelle quatre « mondes sociaux » correspondant aux systèmes économiques généraux découlent de sa typologie. Il les appelle :

1. « artisanat » : catégorie produit / petits nombres,
2. « industrie » : catégorie produit / grands nombres,
3. « services de proximité » : catégorie service / petits nombres,
4. « service global » : catégorie service / grands nombres

Pour vérifier son hypothèse, il mène durant plusieurs années des évaluations de « dispositifs innovants », enquêtes construites selon les critères de Boltanski et Thévenot et que l'on peut synthétiser dans le tableau suivant<sup>285</sup> :

283 Blandin : in *Education Permanente* N° 152, 2002-3, p : 7

284 Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991) *De la justification, les économies de grandeur* Paris, Gallimard

285 Source : Blandin, op.cit. p.8-11

Tableau N° 16 : Typologie des dispositifs selon Blandin

Monde	Valeur principale	Figures du formateur	Figures du concepteur
Artisanat	Pédagogie	Formateur-enseignant	Ingénieur de formation
Industrie	Productivité de la formation	Pas de formateur	Didacticien, expert en contenus
Service de proximité	Réussite de l'apprenant	Accompagnateur Coach	Concepteur d'outils d'accompagnement
Service global	Efficacité du service	Tuteur-expert	Architecte de systèmes

La conclusion tirée par Blandin de ces enquêtes est que « ces mondes sociaux contribuent à reproduire des cultures et des pratiques pédagogiques différentes, des identités professionnelles différentes (représentées par les « figures idéales »), ce qui, du point de vue sociologique, explique les difficultés liées soit au passage d'un « monde » à un autre qu'entraîne le développement de certains nouveaux dispositifs de formation, soit au rapprochement de deux mondes qu'entraîne le développement de dispositifs hybrides. »<sup>286</sup>

Les évolutions des systèmes et le développement des TIC ont engendré des transformations à l'intérieur d'un même monde. Par exemple, dans celui de l' « artisanat », l'évolution consistait en la possibilité pour l'apprenant de suivre en direct le cours de quelque endroit où il se trouve avec la possibilité d'interagir en temps réel, par le biais du *chat* ou par Skype.

Il en va de même pour le monde du « service de proximité », dont les centres de ressources dotés d'antennes à distance que Blandin appelle « Télétutorat en temps réel », cadre dans lequel le formateur accompagne les apprenants via une liaison en visioconférence de courte durée durant laquelle il peut compléter son accompagnement par des démonstrations de procédures, des schémas, etc. à travers divers outils : prise en main à distance du poste de l'apprenant, tableau blanc, partage d'applications, etc.

Le monde de « l'industrie » a vu son évolution transformer les cours par correspondance en cours en ligne et les cours télédiffusés devenir accessibles à la demande sur Internet<sup>287</sup>.

Certaines de ces évolutions « intra monde » ont eu lieu en « inter monde » comme les « Campus virtuels » développés par de nombreuses universités partout dans le monde qui, à l'instar de *Amphis de France* combinent deux mondes sociaux différents.<sup>288</sup> « Campus numériques », du

<sup>286</sup> Op.cit. p : 10

<sup>287</sup> Cf. *Les amphis de France*, à consulter sur <http://www.canal-u.education.fr>

<sup>288</sup> C'est le cas général des dispositifs de FOAD

MEN français est un dispositif dit « présentiel amélioré »<sup>289</sup> associant le monde de « l'artisanat » et celui de « service global ».

## 4.2. Types de dispositifs de FOAD

Avant d'entreprendre l'évaluation d'eFAD, nous avons voulu voir comment fonctionnait une plateforme de formation à distance.

La question fondamentale que l'on se pose face à un tel dispositif est : « en quoi il peut apporter de la valeur ajoutée à l'ensemble des acteurs en présence »<sup>290</sup> ?

Lorsque les contractants essaient d'imaginer les risques de ne pas atteindre les objectifs assignés au projet, ils pensent en premier à l'abandon des apprenants, en second à la non adhésion des formateurs et des administratifs. Pourtant, il arrive que l'échec soit imputable, en dépit d'une bonne organisation et d'une mobilisation des ressources, à des facteurs exogènes.

Après examen de nombreux instruments conçus à des fins d'évaluation de dispositifs de FOAD, nous avons, en nous inspirant de façon éclectique de tous les documents consultés, ouvrages ou documents sur Internet, forgé notre propre grille d'analyse (annexe 14, vol2. P), prisme au travers duquel nous avons observé le fonctionnement de eFAD.

Notre hypothèse de départ est la suivante : la plateforme eFAD doit certainement, en dépit de son absence de son manque de fonctionnalité, recéler des points positifs. Notre démarche consiste à mettre à jour, au moyen d'instruments adéquats, les forces et les faiblesses du dispositif. Notre projet est de proposer, en nous référant aux critères spécifiques à ce type de TIC, une remédiation ayant pour vocation de réduire l'écart entre la situation vécue par ces apprenants et une situation supposée acceptable pour les prochains utilisateurs, attendu que le dispositif mis en place continuera, suite à la signature d'un Avenant<sup>291</sup> à la Convention, de fonctionner jusqu'en 2018. De plus, il concernera 64.000 nouveaux inscrits dont 23.000 enseignants d'éducation physique et sportive (EPS), de musique et de dessin.

Les questions de départ ne diffèrent point de celles que l'on se pose lorsqu'on évalue un dispositif de formation traditionnel et relèvent des domaines pédagogique, technique, sociologique et organisationnel. Elles sont relatives à l'atteinte des objectifs assignés à la formation, aux moyens humains et matériels mobilisés par sa mise en œuvre, aux contenus sélectionnés, à la méthode préconisée, aux procédés d'évaluation suggérés avec, en plus, des questions techniques inhérentes au domaine des TIC, tels que les interactions avec les enseignants (le dispositif est de type hybride à présentiel réduit), les tuteurs et les coapprenants, le rapport à l'autre, au temps et à l'outil médiateur, les représentations des apprenants sur le processus d'apprentissage, la corrélation entre objectifs fixés et résultats enregistrés, les performances opérationnelles de la plateforme, etc.

289 Etude Competice (2001). Cf. <http://www.formasup.education.fr>

290 Mise en œuvre des plateformes de formation ouverte et à distance. *Fiche n°2 : Le suivi du dispositif: du diagnostic à l'évaluation*, Even Nathalie, Nathalie. even@algora.org

291 L'Avenant à la Convention de 2007 a été remplacé par une Convention-cadre, signée le 17-11-2013

Ce qui complexifie cette quête, c'est le contexte. En effet, cette formation relève à la fois de l'andragogie, domaine dans lequel nous ne possédons pas suffisamment de recul en Algérie, et de celui de l'utilisation des TIC dans la formation à distance qui en est encore à ses premiers balbutiements.

Nous essaierons de définir avec le plus de précision possible le concept « dispositif » en FOAD. En effet, dans la littérature consultée sur le sujet, nous avons relevé l'emploi interchangeable de trois termes : dispositif, environnement et contexte.

Lors du séminaire organisé par l'ERTé e.Praxis (INRP et Universités Lyon 1, Lyon 2 et Grenoble 1) « TIC, nouveaux métiers et nouveaux dispositifs d'apprentissage » en mai 2005<sup>292</sup>, dans une communication intitulée « Dialectique conception - usage dans l'élaboration de dispositifs pédagogiques numérisés », Christian Brassac<sup>293</sup> affirme que « les dispositifs numériques sont des outils de médiation cognitive (...) à la fois source et ressource d'un nombre de plus en plus grand de situations interactionnelles. Leur mobilisation par les collectifs humains devient en effet généralisée dans un monde où l'accent se déplace de la question du traitement de l'information à celle de la génération de connaissances. »

Les recherches scientifiques sont telles que le rapport aux connaissances s'en trouve modifié. Il ne s'agit plus d'accumuler des informations qui deviennent rapidement obsolètes, mais de les utiliser de façon rationnelle, en fonction de finalités prédéfinies.

Bernard Blandin<sup>294</sup> définit les dispositifs de FOAD en fonction du rôle dévolu aux formateurs. Il les répartit en quatre types :

1. Les dispositifs de formation à distance traditionnels
2. Les dispositifs basés sur des centres de ressources
3. Les dispositifs d'autoformation en ligne
4. Les dispositifs de téléformation et les campus virtuels.

Les dispositifs relevant du premier type sont ceux qui proposent des cours accompagnés de livrets d'accompagnement et de supports pédagogiques pour l'apprentissage et l'évaluation, acheminés par courrier. L'envoi postal caractérise également l'accompagnement des émissions diffusées par radio ou télévision. Le rôle du formateur, dans ce cas de figure, est centré sur la conception de documents pédagogiques et sur la correction des activités proposées.

Les dispositifs axés autour des centres de ressources proposent aux apprenants diverses ressources (livres, cassettes vidéo, logiciels) qui leur permettent de se former individuellement. Le formateur

292 <http://www.inrp.fr/colloques/accueil.htm>

293 [http://www.inrp.fr/colloques/seminaires/2004-2005/praxis/E-Praxis\\_Brassac% 29.pdf](http://www.inrp.fr/colloques/seminaires/2004-2005/praxis/E-Praxis_Brassac%2029.pdf)

294 Bernard Blandin - " La Formation Ouverte et à distance " - Projet ADAPT BIS "Internet : Nouveaux Horizons pour la Formation" Nov. 1999.

tient le rôle de conseiller, d'« orienteur » des étudiants et d'assistant technique sur les logiciels utilisés.

Les dispositifs d'autoformation en ligne se fondent sur la proposition d'un réseau électronique de ressources pédagogiques utilisables en quasi autonomie totale puisque le rôle du formateur est circonscrit à la conception et/ou l'adaptation des outils pédagogiques auquel il faut ajouter la fonction d'assistant technique pour l'utilisation de la plateforme technologique.

Quant aux dispositifs de téléformation et aux campus virtuels, ils construisent différemment la relation formateur/apprenant suite à l'utilisation des TIC et se subdivisent en deux catégories :

- les dispositifs de téléformation conçus autour des outils de communication synchrone, c'est-à-dire en temps réel, tels que les classes virtuelles, l'audioconférence, la visioconférence, le chat, le skype... Le formateur y remplit la fonction de tuteur simulant une relation en présentiel avec les apprenants qu'on peut appeler télé-tutorat ou préceptorat à distance.
- les campus virtuels utilisant à la fois des outils de communication asynchrone, en différé, tels les forums de discussion et synchrone comme la conversation en temps réel de type « chat ».

Ce sont donc des dispositifs mixtes ou hybrides combinant ressources accessibles en ligne (accueil, information et gestion des groupes, administration des cours et des inscriptions, bibliothèque, centre de ressources pédagogiques, cours et activités en ligne avec des interactions apprenants/ tuteurs et inter apprenants.

Le formateur joue de multiples rôles : élaborer / adapter des contenus, assurer la validation pédagogique et technique avant leur mise en ligne, animer (en synchrone et asynchrone) des classes virtuelles et/ou présentesielles, fournir aide et d'assistance pédagogique et technique en cas de besoin, évaluer les apprenants et valider leurs acquis.

Si les dispositifs traditionnels sont amplement dépassés, les dispositifs hybrides sont en constante évolution. Le degré d'« hybridité » est fonction du degré d'ouverture et de distance qui caractérisent les formations dont ils sont porteurs. Blandin<sup>295</sup> dénombre trois facteurs permettant de caractériser ces dispositifs que nous pouvons énoncer comme suit :

- le facteur institutionnel : passé de l'institution, positionnement dans le champ de la formation et légitimité dans les nouvelles pratiques en matière de FOAD.
- Le facteur capitalisation des acquis professionnels : les références des formateurs sur les expériences menées antérieurement dans le domaine et reconnues par les professionnels peuvent représenter une garantie de compétence en la matière.
- Le facteur organisationnel qui résume les exigences et les contraintes des dispositifs de FOAD : formation des formateurs, reconnaissance et validation des compétences, adhésion au modèle de la formation à distance, prégnance du travail individuel ou collectif et culture de l'organisation et des valeurs chez les formateurs.

---

295 Op.cit.

Dans toute opération de FOAD, ces facteurs nécessitent une approche systémique attendu qu'ils constituent des leviers ou des freins selon les volontés des décideurs institutionnels et les motivations et expériences professionnelles des formateurs.

Le processus de formation à distance découle fortement du type de dispositif mis en place. En effet, toutes les activités, qu'elles soient pédagogiques ou techniques, inhérentes à cette formation, forment un système inscrit dans un environnement déterminé. On peut résumer ces activités comme suit :

1. L'accueil, activité primordiale pour l'adhésion des apprenants, doit se faire par des formateurs connaissant à la fois le processus de réalisation du projet dans le moindre détail (objectifs et parcours de la formation, planning, méthodologie d'enseignement/apprentissage et d'évaluation), les tuteurs et les apprenants à qui ils doivent faciliter au maximum l'accès aux contenus proposés.
2. La planification de tous les moments de formation doit être faite avec minutie et requiert de la part du formateur une grande capacité d'anticipation. Il s'agit en effet, d'agencer entre elles des séances de formation en présentiel, en ligne - et dans ce cas tenir compte du synchrone et de l'asynchrone - avec les séances de recherche, de documentation et de réalisation des activités d'apprentissage et d'évaluation, tout en prenant en charge également le volet technologique. Il est certain que le type de dispositif technique influe sur le choix du matériel didactique proposé : travail collaboratif, simulation de cas, activités tutorées, activités réalisées en autodidaxie, etc. En fait, la planification concerne autant le présentiel que le distanciel, le technologique, le suivi pédagogique et l'assistance technique.
3. la conception de ressources pédagogiques s'inscrit dans trois cas de figure : dans le premier, le formateur est en même temps concepteur ou co-concepteur de ressources pédagogiques tels que les cours, les activités, les grilles d'évaluation et d'autoévaluation, les documents d'accompagnement, les supports multimédia (vidéo, Cdroms, enregistrements audio). Dans le second, il adapte des ressources élaborées par des enseignants et dans le troisième, il n'a aucun rôle dans la conception des contenus. A chaque cas, correspond un type d'organisation du travail et un type de communication spécifiques. La mise en ligne des ressources pédagogiques passe obligatoirement par les phases de scénarisation et de médiatisation qui impliquent la mobilisation d'équipes pluridisciplinaires.
4. la transmission de contenus et d'animation dépend du mode distanciel adopté : synchrone ou asynchrone. Le premier mode induit une présence en ligne permanente du formateur pour répondre aux demandes des apprenants de la même manière qu'il le ferait en mode présentiel, le second permet de faire appel à des personnes-ressources, tuteurs ou experts. Dans ce cas, la communication peut être également horizontale, c'est-à-dire entre les apprenants eux-mêmes. La coopération en ligne permet aux pairs de mutualiser des ressources et des expériences, d'échanger des documents, de débattre, de résoudre en groupe virtuel des situations-problèmes, de produire en mode collaboratif.

5. l'accompagnement des apprenants est indispensable quel que soit le mode de dispositif mis en place. Que ce soit en synchrone ou en asynchrone, l'apprenant doit sentir un suivi permanent de la part des formateurs/tuteurs à travers leurs réactions à son rythme de connexion, à la durée des temps de connexion, au nombre d'activités individuelles et collectives réalisées, au nombre et à la qualité des travaux déposés et des interventions sur les forums, aux courriels envoyés et reçus, aux processus de résolution des problèmes rencontrés, etc.

La notion de qualité précède historiquement celle de gestion de la qualité qui elle-même succède à l'expression contrôle de la qualité. L'assurance de la qualité est un sème important caractérisant le concept de gestion de la qualité. Auparavant circonscrite au domaine de la production, elle investit depuis quelque temps celui de la formation supérieure en général, et de la formation à distance en particulier.

A ce propos, Galichet<sup>296</sup> déclare : « l'assurance qualité ou qualité organisationnelle est un enjeu majeur de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Le référentiel approuvé à Bergen en mai 2005 fournit un cadre souple et cohérent pour les établissements et les agences d'évaluation ou d'accréditation. Le registre européen des agences d'évaluation ou d'accréditation lancé à Bruxelles le 4 mars 2008 doit rendre crédible les décisions d'agences : il convient d'écarter les usines à diplômes et les agences peu scrupuleuses. Le registre est donc amené à jouer un rôle de régulation dans le développement de l'internationalisation de l'offre de formation et dans la construction des universités en réseau. »

En FOAD, l'assurance de la qualité devient plus complexe vu l'implication des TIC, la mondialisation de l'offre et de la demande à l'ère du numérique. La proximité des notions de FOAD et de e-learning ajoute à cette complexité. Pourtant, à ce sujet, Galichet (2007, op.cit.) affirme que ces deux notions ne peuvent être confondues attendu que « la formation insiste sur l'aspect transfert de connaissance, l'apprentissage (learning) est centré sur l'appropriation des savoirs. »

Pour traiter le sujet de l'assurance qualité dans le domaine de la FOAD, l'Union Européenne a mis en place un certain nombre de projets (Synthèse B Holmes in U-D Ehlers et JM Pawlowski, 2006). Le dernier en date, la SEVAQ (Self Evaluation of Quality in e-learning) est un programme Leonardo-da-Vinci.<sup>297</sup>

En l'état actuel (2008) la SEVAQ permet la construction d'un questionnaire d'évaluation d'un dispositif de e-learning sur la base du modèle conceptuel de l'EFQM (European Foundation For Quality Management). (Source : Galichet, op.cit.)

Si évaluer un dispositif de FOAD ou de e-learning induit obligatoirement l'explicitation du modèle conceptuel de référence, évaluer la qualité d'une formation ouverte et à distance part, de deux postulats complémentaires :

<sup>296</sup> Galichet, F. (2007) Concepts de base/ou l'enseignement en ligne. Vers une approche constructiviste de la formation à distance. In *l'Enseignement en ligne*, De Boeck, p : 24

<sup>297</sup> www.sevaq.com



1. La FOAD est une coconstruction dynamique impliquant l'organisme dispensateur de la formation et l'apprenant ;
2. la pertinence de l'approche de la qualité par le marketing.

En effet, selon Galichet, « la FOAD va se développer pour partie sur un marché ouvertement concurrentiel et en particulier dans les domaines de la Formation Continue. Dans certains cas, ce marché sera même ouvert à l'international (Garrett & Verbik : 2003) ; OCDE : 2004). Les contenus numériques passent facilement au dessus des frontières. »

La qualité d'une plateforme de FOAD est tributaire de celles de la médiation humaine et de la médiatisation des ressources. En effet, la performance d'un dispositif est mesurable à l'aune de son adéquation aux objectifs qui lui sont assignés, à savoir rapprocher virtuellement les trois éléments d'un triptyque : un grand nombre d'apprenants, des enseignants et une formation. En effet, ainsi que l'affirment Labidi et al, « se tromper de cible (plateforme) entraînerait nécessairement des pertes d'argent, d'efforts et de temps. D'une aide facilitatrice de l'apprentissage, la technologie deviendrait un handicap majeur hypothéquant tout le dispositif.<sup>298</sup> »

Observer la qualité pédagogique et technique d'un dispositif équivaut à vérifier son degré de conformité aux normes et standards spécifiques à la FOAD, sa capacité à favoriser l'autonomie dans le processus d'acquisition de connaissances et de développement de compétences par les utilisateurs ainsi que le degré d'efficacité de l'accompagnement mis en place.

Pour évaluer un dispositif de FOAD, les angles d'attaque sont différents. On peut interroger séparément le volet pédagogique à travers ses composantes : contenus, activités d'apprentissage et d'évaluation, formes d'encadrement, le volet technologique à travers l'accessibilité des ressources, la convivialité, l'interactivité, l'opérationnalité, l'ergonomie ou bien les analyser en complémentarité.

Toute FOAD médiatisée devrait débiter par une vérification des prérequis informatiques des apprenants concernés par la formation proposée. Une mise à niveau en présentiel ou une initiation des « analphabètes informatiques » est indispensable à tout postulant à une FAD.

Avant même de l'entamer, les PEM destinataires de la formation à distance via la plateforme eFAD auraient dû disposer d'un équipement adéquat (ordinateur et connexion Adsl à domicile) et maîtriser un minimum de savoir-faire se déclinant comme suit : faire fonctionner l'ordinateur, naviguer sur Internet, disposer d'une adresse électronique, télécharger et déposer des fichiers, utiliser skype et le *chat*, utiliser des logiciels, etc. Il faut s'interroger auparavant sur la qualité de la plateforme choisie et sur son degré d'opérationnalité.

<sup>298</sup> Labidi, A, et al, in Démarche préconisée pour évaluer une plateforme, [www.ordipu.ma/portail/actualites.html](http://www.ordipu.ma/portail/actualites.html)



### 4.3. Dispositifs de formation hybride

Appelés *Blended learning* aux Etats-Unis, ou encore « *integrated learning* », <sup>299</sup> les dispositifs de formation hybride désignent des dispositifs de formation qui combinent deux systèmes formels de formation, l'un en ligne, de type e-learning et l'autre, en présentiel. « Un dispositif de formation hybride se caractérise par l'introduction intentionnelle dans un dispositif de formation de facteurs innovants : l'articulation du présentiel et de la distance soutenue par un EIAH. Le fonctionnement d'un dispositif hybride repose sur des formes complexes de médiation et de médiatisation. » <sup>300</sup>

Selon Charlier et al., <sup>301</sup> un programme « *blended learning* » est une combinaison entre les dimensions suivantes : présence/absence, en ligne/hors ligne, individuel/collaboratif, théorie/pratique, contenu formel/informel, etc. auxquelles Graham (2003) ajoute l'accès aux ressources, les interactions sociales, l'autoformation et la facilité de régulation.

La recension de la littérature spécifique à ce thème permet d'attribuer à Valdès <sup>302</sup> la paternité du concept « dispositif hybride ». Il l'a utilisé dans le cadre de formation en entreprise, déclarant qu'« il est nécessaire de raisonner différemment, non plus uniquement en fonction des personnes qui viennent déjà en formation, mais en fonction des personnes qui ne viennent pas en formation en raison de l'inadaptation des systèmes traditionnels, tout en repensant les modalités de formation des apprenants qui viennent actuellement en formation, dans le but d'améliorer la qualité de celle-ci. Ce raisonnement amène à réfléchir à la mise en place de formations hybrides. » <sup>303</sup> Cette idée, innovante à l'époque, fit école dans les années qui suivirent.

Pour Valdès, l'espace hybride de formation est centré sur l'apprenant et articule « des parcours négociés, un rythme individualisé, des lieux multiples, des ressources décentralisées et accessibles à distance, des situations pédagogiques adaptées, des média diversifiés et adaptés, une pédagogie individualisée.

Dans ce cadre, l'intégration de la présence et de la distance et l'usage des technologies permet de rencontrer davantage ses objectifs de « dispositif centré apprenant ». <sup>304</sup>

En 2000, le concept apparaît pour la première fois dans un rapport du Ministère de l'Education français : « L'enseignement hybride ou l'intrusion grandissante de la distance dans les enseignements scolaires. » <sup>305</sup>

En 2002, Blandin et al <sup>306</sup> donnent du dispositif hybride la définition suivante qui ne fait allusion

299 Schneider (2005) cf. <http://tecfa.unige.ch/tecfa/talks/coinf05/integrated-learning-coinf05.pdf>

300 Charlier, Deschryver et Peraya (2005), page 5, disponible sur [http://pedagogie.acmontpellier.fr/Disciplines/Maths/REF\\_2005/REF-charlier.pdf](http://pedagogie.acmontpellier.fr/Disciplines/Maths/REF_2005/REF-charlier.pdf)

301 Op.cit.

302 Valdès, D. (1996). Hybridation de la formation, autopsie d'une pratique et essai d'une définition. *Actes des Premiers Entretiens Internationaux sur l'EAD*, octobre 1995, CNED.

303 Valdès (1995) *Vers de nouvelles formes de formations : les formations hybrides*, Paris, mémoire déposé à l'Université de Paris2, p.6-7

304 Ibidem

305 Pouzard, G. et Roger, M. (2000), « L'enseignement à distance : sa contribution à la réussite des élèves. » <http://www.education.gouv.fr/syst/igen/rapports : ead ; htm>

306 Blandin, B., Fage, C. et al. (2002). « Le B.A.BA de la FOAD. » [http://www.fffod.org/Upload/Texte/Fichier\\_9\\_F.doc](http://www.fffod.org/Upload/Texte/Fichier_9_F.doc).

ni à l'articulation de la présence et de la distance ni à l'usage des technologies : « Un dispositif hybride ou mixte est un système combinant des modalités pédagogiques diversifiées... »

En 2003, Depover et al. considèrent les dispositifs hybrides comme « une des modalités permettant d'ancrer l'innovation (les méthodes et techniques de l'enseignement à distance) sur des pratiques anciennes (la présence) (...) Cette approche par hybridation correspond également à un souci d'accompagner l'innovation en assurant un ancrage par rapport aux pratiques habituelles. Dans cette perspective, nous prévoyons à l'avenir d'accentuer les aspects pris en charge à distance en diminuant la présence au cours. »<sup>307</sup>

Le caractère hybride découle de la centration sur l'apprenant et de l'articulation avec des parcours personnalisés, des rythmes individualisés, des espaces multiples, des ressources partagées et accessibles à distance, des situations pédagogiques adaptées, une pédagogie différenciée, des médias diversifiés. Le taux d'« hybridation » est fonction du degré d'intégration des technologies pour soutenir l'enseignement/apprentissage avec pour l'articulation entre le présentiel et le distanciel, un pourcentage fluctuant de 10/90 (présentiel réduit à un regroupement au début et un autre à la fin de la formation) à 90/10 (dispositif qui laisse très peu de place au distanciel) en passant par 50/50 pour un dispositif qui équilibre les taux de présence/distance.

Concernant le dispositif choisi pour la formation des PEM, nous pouvons affirmer ici qu'il devait à l'origine s'inscrire dans le dernier de ces cas de figure mais qu'en réalité il appartient bien au second dans la mesure où la plateforme choisie pour cette FAD est dépourvue, ainsi que nous l'avons montré dans la partie « Evaluation d'eFAD » (page 216) de toute fonctionnalité, amenant ainsi les inscrits à focaliser sur les regroupements présentiels du samedi et à solliciter davantage d'enseignement, c'est-à-dire de contenus transmis par le biais de cours magistraux et de photocopiés, de la part des enseignants qui encadrent ces regroupements.

Charlier et al.<sup>308</sup> retiennent le concept « hybride » car « il réfère à la création d'une nouvelle entité dont les caractéristiques majeures sont l'articulation présence-distance et l'intégration des technologies pour soutenir le processus d'enseignement-apprentissage. Pour définir ces technologies soutenant le processus d'enseignement-apprentissage, nous utiliserons le concept d'environnement techno-pédagogique qui met l'accent sur la double composante de ces environnements, technologique, aujourd'hui principalement informatique, et pédagogique. »

Pour Peraya, le véritable point d'entrée pour observer les dispositifs hybrides serait l'innovation de type « techno-pédagogique », et il serait possible, selon lui, d'innover sur le double plan : la composante pédagogique et la « composante artefactuelle » (l'instrumentation, les NTIC).

Dans une perspective globalisante, Peraya<sup>309</sup> considère qu' : « un dispositif est une instance, un lieu

307 Depover, C., Quintin, J.J., Braun, A. & Decamps, S (2003), « D'un modèle présentiel à un modèle hybride : étapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaires locaux. » *Distances et Savoirs*, 2003, 2 (1), p : 39-52

308 Charlier et al. (2006) Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. Lavoisier. *Distance et Savoirs*. 2006-4. Volume 4. P. 469- 496

309 Peraya, D. (1999) « Médiation et médiatisation : le campus virtuel. Vers les campus virtuels », *Hermès*, 25, p : 153-167.

social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif - déterminée par les intentions - s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets».

De toutes ces définitions forgées par les spécialistes de la question, nous retenons qu'un dispositif de formation hybride combine deux modes d'intervention : en présentiel et à distance, articulés selon un ratio cohérent avec les objectifs, les moyens humains, technologiques, logistiques et pédagogiques mobilisés pour la mise en œuvre des activités d'enseignement apprentissage prévus pour une formation donnée.

Ce sont les TIC qui, en permettant une plus grande ouverture des ressources et le développement d'espaces de mutualisation et d'interaction, articulent le présentiel et le distanciel qui caractérisent l'hybridité d'un dispositif. Qui dit TIC convoque deux concepts incontournables lorsqu'on parle de dispositif hybride, il s'agit de « médiatisation » et « médiation ».

Au départ, dans le contexte de la communication pédagogique médiatisée, Peraya faisait une distinction entre la médiation de la relation pédagogique et la médiatisation des contenus de formation, point de vue partagé notamment par Glikman (2002) qui a proposé de classer les systèmes de formation à distance selon leur degré respectif de médiatisation et de médiation.

Cette distinction répondait à l'époque au problème généré par l'impasse que faisaient certains concepteurs de dispositifs de FAD sur l'aspect relationnel dans l'acte pédagogique. En effet, médiatiser, c'est-à-dire mettre en médias des contenus et des connaissances, est une opération nécessaire mais non suffisante, car à l'instar de ce qui se passe en situation présenteielle, la relation pédagogique à distance, bâtie sur la médiation cognitive, définie par Lenoir<sup>310</sup> comme étant intrinsèque et propre au rapport sujet-objet ou sémiocognitive, extrinsèque et caractéristique de la démarche de l'enseignant, existe bien et doit faire l'objet d'un processus de médiatisation.

Dans son compte-rendu des actes du colloque « Médiation, médiatisation et apprentissages » tenu à Lyon en 2003, Gettliffe-Grant<sup>311</sup> écrit que de nombreux auteurs, qu'ils soient théoriciens de médias (Moeglin<sup>312</sup>) ou didacticiens (Barbot et Lancien<sup>313</sup>) préfèrent utiliser "médiation" pour médiation humaine et "médiatisation" pour médiation technique sous-tendant aussi les aspects multimédias. »

Il n'en demeure pas moins que ces définitions ne font pas consensus car selon certains experts

310 Lenoir Y., (1996) « Médiation cognitive et médiation didactique », C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, pp : 232-252.

311 Gettliffe-Grant N., « Analyse de Médiation, médiatisation et apprentissages », *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (AL-SIC)*, 2004, 7 (1), p. 153- 162, [http://alsic.u-strasbg.fr/v07/gettliffe/alsic\\_v07\\_02-liv1.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/v07/gettliffe/alsic_v07_02-liv1.htm)

312 Moeglin P. (2005). *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*, Paris, PUG (presses univ. de Grenoble), cf. [tecfa.unige.ch/tecfa/maltrt/co-for-1/textes/06\\_d&ts\\_Vdef.pdf](http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltrt/co-for-1/textes/06_d&ts_Vdef.pdf)

313 Barbot M.J. et Lancien T. (2003). « Médiation, médiatisation et apprentissages », *Notions en questions, rencontres en didactique des langues*, 7. ENS Editions. Cf. [books.google.com/books? isbn=2847880267](https://books.google.com/books?isbn=2847880267)

du domaine, elles ne rendent pas totalement compte du fait que certaines formes de médiation humaine sont médiatisées : le tutorat à distance, les dispositifs de communication synchrone ou asynchrone, les formes de téléprésence ou de présence à distance, par exemple.

Meunier et Peraya<sup>314</sup> proposent de considérer que les processus de médiatisation et de médiation portent sur des objets différents, nettement distincts. Pour eux, la médiatisation désignerait « le processus de conception et de mise en œuvre de tels dispositifs de formation et communication médiatisée, processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante. Le processus de médiatisation- de « mise en dispositif médiatique » ou en « dispositif de communication médiatisée » – relève en conséquence de l'ingénierie de la formation et du design pédagogique et portent sur deux dimensions du dispositif de formation : les objets et les fonctions. Il porte tout d'abord sur les *objets* dont le degré de granularité, de complexité, caractérise certaines formes de médiatisation caractéristiques.

On peut par exemple médiatiser un concept, une classe conceptuelle ou une simple catégorisation par la représentation visuelle d'un des objets appartenant à cette classe. On se situerait alors au degré le plus simple du processus de médiatisation : les représentations photographiques ou les dessins à fonction désignative ou référentielle globale sont de cet ordre. Le concepteur peut aussi médiatiser une séquence plus complexe : le fonctionnement du moteur à explosion, celui d'une écluse par exemple. On parle d'une fonction désignative analytique. Un logiciel éducatif, un vidéodisque pourront médiatiser une séquence plus complexe d'apprentissage, voire un cours entier. Enfin, au niveau le plus complexe, c'est l'ensemble du dispositif de formation pédagogique qui sera médiatisé. Mais le processus de médiatisation prendra aussi en charge l'ensemble des *fonctions* pédagogiques et non pédagogiques d'un dispositif de formation.»

Pour plus de clarté et de fiabilité, nous avons choisi de reprendre in extenso ce passage qui fournit des explications étayées d'exemples en lui adjoignant deux passages qui apportent des éléments nouveaux : celui d'Henri et Lundgren-Cayrol<sup>315</sup> qui rappellent « les différentes fonctions génériques médiatisées dans le cadre d'un campus virtuel : informer, communiquer, produire, collaborer, gérer, soutenir » et celui de Charlier<sup>316</sup> et al. évoquant une dimension très importante souvent occultée, celle des évaluations des apprentissages et des dispositifs, « fonctions de plus en plus souvent médiatisées ».

Les quatre formes de médiation sériées par Meunier et Péraya : la médiation technologique (se réalisant à travers les processus d'instrumentation et d'instrumentalisation), la médiation sémiocognitive (orientée vers la connaissance de l'objet), la médiation relationnelle (qui se réalise entre les sujets) et la médiation sensorimotrice (portant sur les comportements gestuels et moteurs

314 Meunier J.-P. et Peraya D. (2004) *Introduction aux théories de la communication*, Bruxelles, De Boeck.

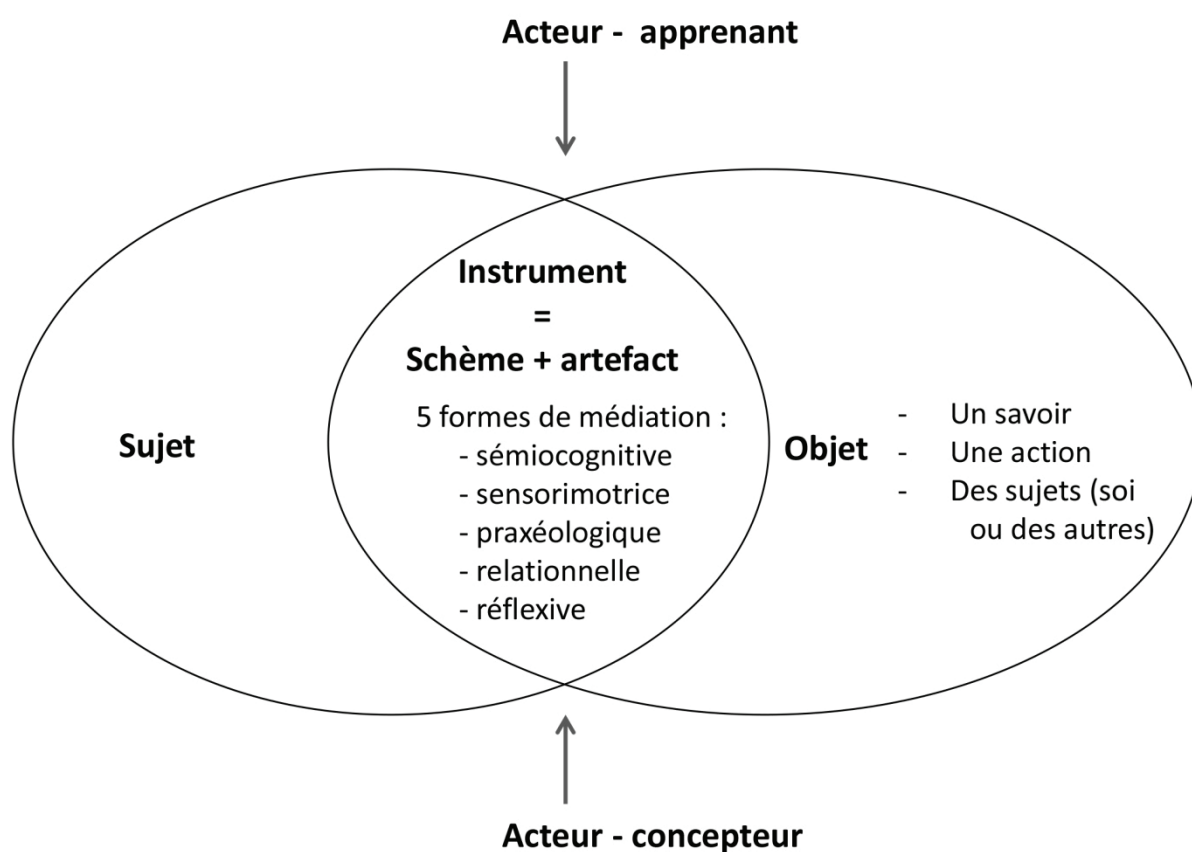
PDF à partir de eunige.ch

315 Henri Et Lundgren-Cayrol (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Québec, Canada. Cf. [www.sticef.univ-lemans.fr/num/vol2007/18-henri/sticef\\_2007](http://www.sticef.univ-lemans.fr/num/vol2007/18-henri/sticef_2007)

316 <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>

induits par l'instrument), sont très étroitement imbriquées. Elles déterminent la réussite du processus de médiatisation d'un système de formation et ont un impact réel sur l'ensemble du dispositif et des apprentissages qui se réalisent à travers lui.

En plus de ces trois types de médiation, Charlier et al. citent d'autres auteurs comme Rabardel et Samurçay qui parlent de médiation praxéologique (elle porte sur les conditions de réalisation de l'action), et réflexive (elle porte sur le sujet lui-même et implique donc une dimension « méta » fondamentale pour les processus d'apprentissage). A partir des réflexions des différents auteurs précédemment cités, ils conceptualisent la médiation de la manière suivante sous le titre : *Une représentation de la médiation instrumentale*<sup>317</sup>



Nous pouvons remarquer l'absence de la médiation technologique qui, d'après Rabardel et Samurçay, serait constitutive de l'instrument lui-même.

Dès 2002, Bonamy, Charlier et Saunders<sup>318</sup> ont parlé de « dispositifs innovants » par rapport à leur position dans une institution d'enseignement ou de formation :

- « l'enclave » correspond à des dispositifs dont les pratiques sont en rupture avec ou en dehors de l'institution existante.
- « La tête de pont » caractérise un dispositif en rupture avec les pratiques traditionnelles

<sup>317</sup> Charlier et al. op. cit. p : 479.

<sup>318</sup> Consulté sur [www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/304.pdf](http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/304.pdf)

mais affectant par certains de ses aspects les pratiques de l'institution hôte qui développe des ressources (formation, centre de ressource) lui permettant de tirer parti de la pratique nouvelle en lien avec une stratégie institutionnelle.

- « La pratique ancrée » correspond au dispositif totalement intégré dans l'institution pour lesquelles les pratiques sont devenues les pratiques dominantes.

Pour caractériser les dispositifs hybrides, Charlier et al<sup>319</sup> ont conçu une grille d'analyse spécifiant chacune des dimensions de la définition qu'ils proposent : « Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance.

Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation » et que nous synthétisons comme suit :

- la position du dispositif relativement aux pratiques de l'institution : enclave, tête de pont, pratique ancrée ;
- l'approche pédagogique dominante : transmissive, individualiste ou collaborative ;
- l'accompagnement humain : cognitif, affectif et métacognitif, par l'équipe enseignante, les pairs, des personnes ressources extérieures ;
- l'articulation présence-distance : répartition de la charge de travail entre présence-distance ;
- l'environnement technopédagogique :
- la médiatisation des objets : simples concepts ou règles – fonction désignative – séquences plus complexes, algorithmes, modèles dynamiques, etc., fonction désignative analytique ;
- la médiatisation des fonctions : informer, communiquer, produire, collaborer, gérer, soutenir, évaluer ;
- la médiation : sémiocognitive, sensorimotrice, praxéologique, relationnelle, réflexive.

En résumé, on peut dire que si la médiatisation touche aujourd'hui l'intégralité d'un dispositif de formation (fonctions pédagogiques et non pédagogiques incluses), c'est grâce à l'apport des dispositifs technologiques (campus numériques, environnements virtuels de travail...) et que du point de vue de la médiation, il suffit de rappeler les caractéristiques discursives propres à la communication en ligne : « une certaine liberté de ton, une relation désinhibée sans doute par l'absence de toute corporéité, autant de facteurs qui participent plus que vraisemblablement à la constitution pragmatique du lien social au sein de forums pédagogiques. » (Develotte)<sup>320</sup>

319 Charlier et al. Op.cit. p : 481

320 Develotte C. (2005). « L'espace d'exposition discursive dans un campus numérique, » Colloque « *Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français* », Université de Grenoble 3, <http://eprints.ens-lsh.fr/archive/00000139/>

#### 4.4. La plateforme de FOAD

Pour Nathalie Even<sup>321</sup> une plateforme de FOAD est « un logiciel qui assure la gestion et le suivi des formations à distance » offrant ainsi aux apprenants un parcours individuel de formation en ligne. Ce logiciel comporte les outils nécessaires aux trois types d'utilisateurs y ayant accès : l'administrateur, l'apprenant et le tuteur, le premier gérant les accès et les droits des deux autres. En effet, c'est l'administrateur qui installe le système susceptible d'être consulté avec Internet ou en Intranet et en assure la maintenance. Il a donc un rôle administratif et technique alors que les deux autres interviennent sur un mode purement pédagogique : création de thèmes de discussion, de documents collaboratifs, communication individuelle et collective... Ce logiciel est donc le support d'un dispositif permettant une formation fondée sur la consultation à distance de contenus pédagogiques, la personnalisation de l'apprentissage et le tutorat médiatisé.

Ainsi que nous l'avons détaillé plus haut, la plateforme peut être Open source, c'est-à-dire qu'elle a son code informatique ouvert, donnant ainsi la possibilité à son acquéreur de l'enrichir en fonction de ses besoins, en injectant des référentiels, des catalogues, etc., à charge pour lui de communiquer sur les développements initiés et d'instaurer un système de partage d'informations (sur les bugs, par exemple) avec les autres acquéreurs. Lorsqu'elle est gratuite, la plateforme doit, comme l'Open source, ouvrir son code informatique et même si elle est simple d'utilisation, elle requiert des développements en adéquation avec les besoins du dispositif de formation mis en place.

Lors de l'acquisition d'une plateforme, le commanditaire doit s'assurer qu'elle correspond pleinement aux objectifs de la formation qu'il propose, aux besoins des destinataires, ainsi qu'aux moyens humains, techniques et financiers dont il dispose. Elle doit également être conforme au serveur dédié, acquis ou loué à un prestataire suivant le mode ASP<sup>322</sup>. Fort nombreuses, les plateformes ne se distinguent que par l'originalité des fonctionnalités de création de contenus, d'ingénierie, de gestion, de suivi et surtout de communication que nous recensons ci-dessous.

La place d'une plateforme dans une formation dépend de l'architecture<sup>323</sup> de celle-ci, Ecoutin en recense trois. Dans le premier cas, des ressources sont proposées en ligne comme « supplément à la formation classique », dans le second, le dispositif classique et les ressources en ligne sont « complémentaires et inséparables » et dans le troisième, toute la formation « repose intégralement sur la plateforme ». La FOAD/PEM relève de ce dernier type dont la dynamique, tout en reposant intégralement sur la plateforme n'exclut pas des regroupements en présentiel puisque la formation, portée par eFAD propose un regroupement en présentiel le samedi.

Nous verrons plus tard comment ce dispositif a été dévoyé suite à l'absence d'interactivité d'eFAD.

321 Even, N. (2003). Qu'est-ce-qu'une plateforme de formation à distance ?

322 ASP : Application Service Provider ou fournisseur d'application en ligne, sociétés hébergeant des logiciels sur leurs serveurs pour les louer à des clients potentiels.

323 Ecoutin, E. Les plates-formes d'enseignement. Pratiques et regards croisés. Mise en ligne : janvier 2005



#### 4.4.1. Les fonctionnalités d'une plateforme de FOAD

##### a. La fonctionnalité de création

Les concepteurs de cours élaborent des contenus pédagogiques de format variable WORD, PDF, HTML, PPT destinés à être intégrés à la plateforme ou conçus indépendamment de celle-ci. Dans le second cas, il faut développer des systèmes informatiques capables de lire les ressources créées par les prestataires externes car celles-ci ne sont pas uniformément reconnues par toutes les plateformes, les standards techniques de référence étant AICC et SCORM.

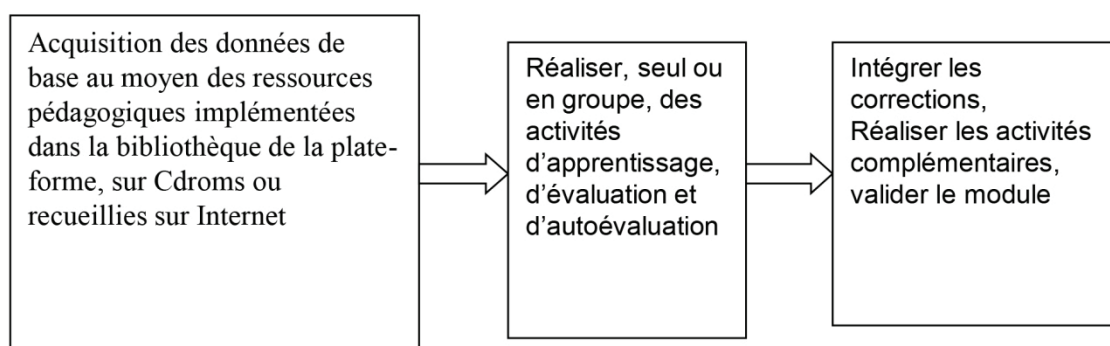
Actuellement, les ressources pédagogiques ne sont plus uniquement textuelles, elles sont multimédia, c'est-à-dire qu'elles intègrent du son, de l'image, de la vidéo et nécessitent la conjugaison des efforts d'équipes pluridisciplinaires constituées d'enseignants- concepteurs de cours, d'informaticiens et d'infographistes.

En dehors des ressources, les parcours pédagogiques comprennent également des activités d'évaluation et d'auto-évaluation. Celles-ci vont permettre à l'apprenant de vérifier, lui-même ou suite à l'intervention tuteur, le degré d'acquisition des connaissances proposées. En cas de réussite, il passe au module suivant, dans le cas contraire, il lui est possible de réorganiser son parcours en revenant sur une séquence précise ou en se mettant à niveau en étudiant un module complémentaire.

Ces exercices de renforcement sont variés (QCM, exercices de complétion, réponses libres, glisser-déposer, etc.) et faciles à produire soit, en utilisant des logiciels spécifiques comme Hotpotatoes ou l'extension de Dreamweaver, Course Builder, soit en recourant à des systèmes-auteurs.

##### b. La fonctionnalité d'ingénierie pédagogique

La première caractéristique d'une plateforme de formation à distance est d'offrir aux apprenants des parcours individualisés en fonction de leurs pré-acquis. Quel que soit le point d'entrée dans la formation, l'apprenant a un itinéraire balisé à suivre et qui peut être schématisé comme suit :



Le parcours est constitué par le formateur/tuteur qui sélectionne les contenus parmi les ressources proposées sur la plateforme ou importées de sources externes variées.

### c. La fonctionnalité de gestion

Les fonctionnalités de gestion sont proportionnelles au degré de performance des plateformes. Certaines proposent des modes de gestion administrative individuelle et collective des effectifs : inscription des apprenants, facturation, tests de positionnement, tests d'évaluation des compétences, demandes de formation spécifique, interface avec les systèmes d'administration SIRH<sup>324</sup>, ERP<sup>325</sup> ou autre...

Dans une formation hybride combinant présentiel et distanciel, la plateforme propose des modes de gestion du temps et des moyens. Le premier consiste à gérer l'agenda (les rendez-vous virtuels) des différents acteurs (apprenants, tuteurs, administrateurs...) et le second la logistique, c'est-à-dire les locaux et les moyens matériels.

C'est ce mode de gestion qui a été choisi pour la FAD/PEM à travers la plateforme eFAD, le MEN ne disposant pas du potentiel humain suffisant pour remplacer les enseignants durant les années de formation. Les enseignants-apprenants gardent leur charge professionnelle et se forment durant leur temps de libre, or nous savons qu'ils ont des tâches de préparation et de correction à faire en dehors de la classe. Ils se regroupent dans les CFC et les ENS le samedi, journée de repos, encadrés par des professeurs des ENS, impliqués dans un processus d'enseignement alors qu'ils devraient être dans une logique de tutorat en présentiel.

### d. La fonctionnalité de suivi

Les modalités de suivi individuel et collectif des apprenants sont intégrées à la majorité des plateformes. Lorsqu'il se connecte pour réaliser des activités d'apprentissage, de consolidation ou d'évaluation, l'apprenant n'a accès qu'à son propre parcours. La traçabilité consiste pour le tuteur à suivre les tâches réalisées par son ou ses apprenants, c'est-à-dire qu'il vérifie le rythme et le nombre de fois où il va sur la plateforme, la durée des connexions à celle-ci et le travail accompli dans le cadre de l'apprentissage ou de l'autoévaluation au moyen d'outils automatisés ou non (quizz, tests, etc.).

### e. La fonctionnalité de communication

Dans leur grande majorité, les plateformes de formation à distance relèvent des LSM (Learning Management System) et fonctionnent en asynchronie, c'est-à-dire qu'elles sont en léger décalage temporel. Elles sont fondées sur des outils de communication tels que la messagerie électronique ou les forums de discussion pour que les acteurs puissent échanger quel que soit le lieu et le moment. Ces outils leur confèrent la grande flexibilité qui caractérise les FOAD.

<sup>324</sup> SIRH : Système d'information des ressources humaines

<sup>325</sup> ERP : Entreprise ressources planning

Le développement des recherches dans le domaine du socioconstructivisme a montré l'intérêt du travail en binômes ou en groupes et le bénéfice induit en matière d'acquisition. Les plateformes le préconisent vu que, tout en étant axée sur l'individualisation des parcours, la coconstruction des apprentissages est prise en charge par le forum qui permet le regroupement virtuel pour la réalisation de tâches précises et la mutualisation des ressources.

Mêmes si elles sont asynchrones, les plateformes proposent parfois des outils fonctionnant en « synchronie » tels la visioconférence, l'audioconférence, le vote en direct, etc. qui permettent aux différents acteurs (formateur/apprenant et apprenant /apprenants) séparés géographiquement, des interventions concomitantes sur un sujet donné. Ces activités menées en « classes virtuelles » sont quasi similaires à celles réalisées en présentiel puisque la communication se fait en temps réel.

C'est l'absence de ces « outils partagés » qui nous a motivée pour proposer une amélioration de la plateforme eFAD afin qu'elle atteigne son potentiel optimum.

#### 4.4.2. L'utilisation d'une plateforme

Dans un dispositif de FAD, l'attitude à adopter face à une plateforme est triple. La première est de s'en passer, la seconde est d'en faire un usage expérimental et la troisième consiste à en faire un usage opérationnel.

Dans le premier cas, le dispositif de formation ne recourt pas à une plateforme pour diverses raisons. La première est que toute formation en ligne requiert la disponibilité pour les formateurs et les apprenants de matériel informatique et l'accessibilité aux réseaux de communication. Si les apprenants ne disposent pas d'ordinateur personnel, d'imprimante, de logiciels, d'un bon débit de connexion ADSL, l'usage d'une plateforme est tout simplement inenvisageable.

La seconde raison susceptible d'expliquer le non-recours à une plateforme est le manque de performance de celle-ci. En effet, le degré de performance est tributaire des équipements informatiques, de la fiabilité des réseaux de communication, de leur coût, de la convivialité et de l'ergonomie qui caractérisent la plateforme.

La troisième est relative à « l'efficacité pédagogique »<sup>326</sup> induite par la possibilité de /d' :

- gérer les « grains », documents de taille réduite réutilisables dans plusieurs contextes,
- individualiser les parcours par la proposition d'activités ciblées, adaptées aux objectifs et au style d'apprentissage de chaque apprenant,
- associer travail individuel et travail collectif en alternance.

La seconde attitude est relative à la démarche expérimentale avant la mise en place de la plateforme et sert à vérifier son adéquation aux objectifs visés par la formation, à tester le processus et la technologie utilisés, à mesurer la qualité des ressources mises en œuvre. Confrontés aux indicateurs et critères préétablis, les résultats enregistrés conditionneront l'adoption ou le rejet de l'outil testé

326 [http://www.asso.fr/synergie/pourtous/kiosque/pdf\\_kiosque.htm](http://www.asso.fr/synergie/pourtous/kiosque/pdf_kiosque.htm)  
[http://www.formasup.education.fr/set.php?sommaire\\_foad=interet\\_foad](http://www.formasup.education.fr/set.php?sommaire_foad=interet_foad)

dans un contexte restreint avec des apprenants familiarisés avec l'utilisation des TIC. Nous n'avons aucune trace d'une éventuelle expérimentation d'eFAD.

La troisième attitude est l'utilisation opérationnelle de la plateforme. Cet outil modulable peut être mis en œuvre de deux manières : pour un domaine particulier de formation ou pour une partie de ses fonctionnalités, les deux caractéristiques permettant de « pouvoir imaginer des utilisations différentes dans un même organisme de formation (...) et /ou de concevoir des stratégies d'évolution dans le temps, notamment compte-tenu des contraintes liées au degré de savoir-faire des parties prenantes. »<sup>327</sup>

Les fonctionnalités d'une plateforme peuvent être actionnées indépendamment les unes des autres : la messagerie sans le *chat*, la communication sans le test/QCM, etc. Lorsqu'elle est conçue pour l'ensemble des démarches pédagogiques d'un dispositif de formation, une plateforme utilise plusieurs types de fonctionnalités : proposition de parcours individuels, présentation de ressources, téléchargement de documents PDF, publication de pages Web, messagerie, activités d'auto-évaluation.

---

<sup>327</sup> Ecoutin, op.cit., p : 12

## Chapitre 5 : Tutorat et encadrement

### 5.1. Définir l'accompagnement

La polysémie du mot tuteur induit son emploi dans des situations variées. Les ouvrages de référence lui donnent les définitions suivantes : «enseignant, étudiant avancé ou professionnel qui aide un débutant, un apprenti»<sup>328</sup>, «le tuteur est un guide, un instructeur qui enseigne à une seule personne ou à un petit groupe d'élèves à la fois ; c'est un conseiller d'élèves.»<sup>329</sup>, «le tuteur est chargé d'intervenir pour faciliter la démarche d'apprentissage et assurer un suivi pédagogique. Il a un rôle d'accompagnateur, de guide, de personne-ressource. Il doit à la fois faciliter le transfert des connaissances et aider l'apprenant dans son processus personnel d'apprentissage et d'assimilation de ces connaissances»<sup>330</sup>

La littérature spécialisée regorge de termes utilisés comme substituts lexicaux : instructeur, répétiteur, conseiller, facilitateur, animateur, moniteur, guide, médiateur, mentor, modérateur, personne-ressource, coach ...

Glikman<sup>331</sup> affirme qu'en Grande-Bretagne, «*tutor*» est fréquemment utilisé dans le cadre de la formation des adultes et de «*l'open learning*», où il correspond au terme français «formateur». [...] D'après «le Jarvis», dictionnaire anglais des termes usités en éducation et en formation, le tuteur est «un enseignant, quelqu'un qui instruit [et] le tutorat est souvent une fonction d'enseignement plus personnalisée, c'est-à-dire en face-à-face ou en petits groupes (Jarvis, 1990)».

L'expression anglaise *online tutor* inclut toute personne chargée d'un rôle de soutien et de facilitation aux étudiants pour apprendre efficacement à distance. Aujourd'hui, dans la formation à distance, le tuteur est surtout «médiateur» entre, d'une part l'institution et les concepteurs de cours et d'autre part les étudiants, l'encadrement de ces derniers pouvant se réaliser de façon individuelle ou collective.

Le tutorat est donc l'action qui consiste à prodiguer aide et assistance à une personne qui en besoin pour progresser dans son apprentissage scolaire ou professionnel. Selon Barbier<sup>332</sup> (p : 9) le tutorat est «l'ensemble des activités mises en œuvre par des professionnels en situation de travail en vue de contribuer à la production ou à la transformation de compétences professionnelles de leur environnement, jeunes embauchés ou salariés en poste engagés dans un processus d'évolution de leur qualification».

En qui nous concerne, pour rester dans le thème de notre recherche, nous allons focaliser sur le tutorat dans le domaine de la formation en ligne, c'est-à-dire sur la relation directe, régulière,

<sup>328</sup> Dictionnaire Hachette encyclopédique, Edition 2001 : 1923

<sup>329</sup> Legendre (2005 : 1414), Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse, Paris-Montréal

<sup>330</sup> Glikman (2002 : 225). Des cours par correspondance au e-learning, Paris : PUF

<sup>331</sup> Ibidem. P : 223

<sup>332</sup> Barbier, J.M. (1996). Tutorat et fonction tutoriale : quelques entrées d'analyse. Recherche et Formation, 22, pp : 7-20.

suivie et médiée entre apprenant et tuteur sans cependant occulter complètement le tutorat en présentiel attendu qu'il existe (ou devrait exister) dans le cadre des regroupements hebdomadaires et trimestriels et au sujet duquel nous ferons des propositions dans la dernière partie de ce travail.

Dans l'abondante littérature qui traite ce sujet, nous avons relevé un consensus des auteurs autour du nombre de types d'interactions en ligne, soit quatre au total.

Le premier type d'interactions est à la base de l'apprentissage et des modifications des structures cognitives ; il s'agit des échanges horizontaux qui ont lieu entre l'apprenant et le contenu de la formation :

Apprenant  $\longrightarrow$  Contenu

Le second type, le plus répandu, concerne l'accompagnement de type descendant, celui qui unit le formateur et l'apprenant et vise la stimulation, le maintien de la motivation et l'aide à la gestion de l'apprentissage. Ces interventions adaptées aux besoins des apprenants ont pour objectifs de motiver, expliquer et fournir des rétroactions au moyen de divers instruments : courrier, courriels, téléphone, conférences télématiques :

Formateur  $\longrightarrow$  Apprenant

La troisième catégorie de tutorat est relative aux interactions existant entre les apprenants eux-mêmes, avec ou sans la médiation d'un tuteur. En effet, les apprenants adultes sont habitués à partager ou transmettre leurs expériences, qu'elles soient personnelles ou professionnelles et qu'ils sont plus « dans l'échange » horizontal. On la rencontre surtout dans des contextes de formation andragogique :

Apprenant  $\longleftrightarrow$  Apprenants

Hillman<sup>333</sup> et al. sont à l'origine de l'identification d'un quatrième type d'interactions, celui qui unit l'apprenant et l'interface. En effet, dans la formation à distance, une part importante des trois autres types d'interactions sont médiatisées par une interface technique, la plateforme, et ainsi que le précisent les auteurs précités, la maîtrise de l'environnement technologique est une condition essentielle à la réussite du processus de formation :

Apprenant  $\longrightarrow$  Interface

Pour Barnier<sup>334</sup>, le tutorat correspond à « un complément à la forme habituelle d'enseignement (...), il autorise une meilleure prise en compte des relations et des activités entre apprenants et permet une plus grande participation des élèves 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

<sup>333</sup> In Poellhuber & Chomienne (2006) *L'amélioration de la persévérance dans les cours de FAD*, p: 20. Cf. cégep@distance

<sup>334</sup> Barnier, G. (1996). Interactions de guidage entre pairs et effet-tuteur. *Educations*, n°9, pp: 44-47.

développement comme processus d'assistance et de coopération entre les individus, où la capacité à apprendre est corrélative de celle d'expliquer, d'enseigner.»

On savait, de façon empirique, que certains étudiants, pour des raisons relevant sans doute du domaine psychoaffectif, apprenaient mieux et plus vite au contact de leurs camarades. Cette relation au savoir et au détenteur du savoir n'est plus triangulaire, elle est horizontale puisque les connaissances passent d'un émetteur à un récepteur de même statut hiérarchique dans l'absolu mais en réalité l'émetteur est reconnu par le récepteur comme «expert» dans le domaine concerné. Ce glissement tacite de statut de simple étudiant à celui d'étudiant-avancé fera de ce dernier un tuteur reconnu par et pour ses pairs qui vont lui accorder le même capital confiance qu'à l'enseignant. A ce sujet, Goodlad et Hirst<sup>335</sup>, cités par Barnier<sup>336</sup> affirment que «le tutorat entre pairs est ce système d'enseignement au sein duquel les apprenants s'aident les uns les autres et apprennent en enseignant.»

Après observation du bénéfice tiré autant par le tuteur que par le tutoré sur le plan des acquis, certains pays, tels le Québec, l'Allemagne, la Belgique, la Grande-Bretagne, les Etats-Unis, etc. se sont très tôt intéressés à ce mode de passation du savoir et l'ont intégré à des dispositifs d'individualisation de l'enseignement ou de lutte contre l'échec scolaire.

Bien que signalé dans les programmes de français conçus dans le cadre de la Réforme de 2003, le tutorat sous forme de coopération/collaboration entre les élèves n'est pas encore véritablement entré dans les mœurs pédagogiques algériennes.

Pourtant, même si le concept «tutorat» n'est pas explicitement écrit dans les instructions officielles, il est implicitement induit par la référence au socioconstructivisme, (cf. partie cadre théorique) l'un des fondements théoriques ayant présidé à l'élaboration des nouveaux programmes de français.

De plus, sur le plan institutionnel, l'introduction des postes de professeur-coordonateur ou «responsable de matière» et de professeur-formateur dans la nomenclature des postes pédagogiques est l'indice que les pratiques institutionnelles commencent à s'ouvrir à l'idée que le tutorat peut pallier le déficit de formation initiale et continue des enseignants. En réalité, le tuteur a fait partie du paysage éducatif sous le statut de «conseiller pédagogique», cantonné au cycle primaire avant suppression totale du statut alors qu'au contraire, il aurait fallu, comme en Tunisie, par exemple, étendre son champ d'intervention au moyen et au secondaire

Mais dans la pratique, en formation pédagogique, la passation des connaissances par le biais de personnes-ressources est une pratique courante. En effet, le maître/ le professeur d'application qui reçoit les professeurs stagiaires pratique le tutorat tout comme l'enseignant de l'ENS qui accompagne ses étudiants en stage. Il en va de même pour le professeur «chevronné» d'un établissement que l'inspecteur charge d'aider ses collègues stagiaires en les recevant en classe

335 Goodlad S. & Hirst B. (1990). *Explorations in peer tutoring*. Ed. Kogan Page. London.

336 Op.cit.



ou en les épaulant lors de la préparation de leurs cours. Cela fait partie des us pratiqués dans la corporation et qui sont à attribuer à la culture de solidarité entre pairs. Ainsi, même s'il n'est ni nommé, ni conceptualisé, ni institutionnalisé comme aux USA, en Allemagne ou au Québec, le tutorat a toujours existé dans le paysage éducatif algérien par la reconnaissance implicite de « la vertu formatrice de l'expérience que l'on peut acquérir dans l'exercice réel et encadré de la fonction d'enseignement, prolongé par une réflexion sur celui-ci. »<sup>337</sup>.

En règle générale, tout dispositif tutoriel s'inscrit dans une dynamique de transmission de connaissances, de savoir-faire ou de compétences de celui qui les maîtrise à un apprenant non pas par l'exposé mais par l'assistance. Par le biais du discours informatif/explicatif, le tuteur amène celui qui est en situation de demande à réaliser l'apprentissage par lui-même, tout en comptant sur l'aide potentielle de son mentor.

Même s'il est actuellement mis en exergue suite à l'utilisation qu'en font les dispositifs de formation à distance via les TIC, le tutorat était déjà pratiqué au 17<sup>ème</sup> siècle par Comenius<sup>338</sup> qui préconisait l'apprendre à apprendre par les élèves eux-mêmes, la fixation des connaissances se renforçant par le fait de les expliquer à quelqu'un d'autre car selon lui « qui enseigne aux autres s'instruit lui-même. ». En effet, lors d'une activité de tutorat, les compétences métacognitives du tuteur sont sollicitées dans la mesure où il lui faut activer ses capacités à organiser les connaissances à transmettre, à contrôler celles-ci, à les organiser et les opérationnaliser avant de vérifier leur portée. Ce faisant, il est amené à « se distancier par rapport à sa propre manière de faire, à réfléchir afin de mieux agir. »<sup>339</sup>

Le fait de prendre du recul par rapport au savoir à transmettre est formateur vu qu'il amène à structurer la pensée et à mettre en mots ce que l'on a bien intériorisé.

Au 19<sup>ème</sup> siècle le « monitorial system » de Bell et Lancaster permet à l'apprenant d'être plus actif dans son apprentissage et au 20<sup>ème</sup>, le développement des Ecoles Mutuelles à travers le monde favorise l'essor du tutorat. Les valeurs de partage et de solidarité pour permettre l'accès d'un plus grand nombre au savoir sont le credo de Jules Ferry. L'apprentissage collaboratif entre pairs, l'entraide et la coéducation sont au cœur des innovations pédagogiques mises en place par Montessori, Freinet, Decroly, Dewey et Claparède. Pour développer l'esprit scientifique, Bachelard préconisait « une pratique d'enseignement où l'élève passerait par le détour formateur d'avoir aussi à enseigner ce qu'on lui enseigne. »

L'apprentissage se réalise à travers le retour sur les connaissances acquises et leur reformulation personnelle qui passe par la verbalisation. Les moments d'explicitation et de modélisation traduisent une activité cognitive nécessaire à l'apprentissage. La conceptualisation des connaissances acquises est renforcée lorsqu'il s'agit de re-présenter le savoir acquis à des pairs, assurant ainsi l'intégration

---

337 Barnier, op.cit.

338 Comenius, né Jan Amos Komenský (1592-1670) philosophe, grammairien et pédagogue tchèque.

339 Barnier, op.cit.

de nouveaux acquis et l'acquisition d'un rapport au savoir plus flexible. Le tutorat entre pairs peut s'avérer un atout de premier ordre dans un projet d'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage, en formation initiale ou continue.

L'idée du tutorat par les pairs ou apprendre en enseignant (*learning through teaching*) a été reprise un peu partout, y compris en Algérie ne serait-ce qu'à travers la préconisation des instructions officielles qui consiste à inciter les enseignants à mettre en place une pédagogie différenciée favorisant l'apprentissage en « petits groupes » où « celui qui sait va expliquer à celui qui ne sait pas ». Cette incitation aurait dû cependant être modélisée pour éviter les risques de dérive mis à jour par les études ayant montré que lorsque l'on charge toujours les mêmes de jouer le rôle de tuteur auprès de leurs pairs, il s'instaure un rapport dominant/dominé préjudiciable au travail collaboratif, l'idéal résidant dans la mise en place d'un « coaching tournant ». Arguant de la difficulté à le mettre en place dans des classes aux effectifs pléthoriques, les enseignants ne tirent pas toujours parti de ce mode de transmission correspondant au soutien de l'action de l'autre, qualifié par Bruner de dispositif d'« étayage ».<sup>340</sup> Paradoxalement, en faisant l'impasse sur le tutorat inter apprenants, ils suppriment une possibilité d'augmenter le rendement de leurs enseignements surtout auprès de ceux dont le rythme d'apprentissage est moins rapide et qui, dans une configuration de tuteurs vont faire preuve de motivation et fournir les efforts nécessaires à l'accomplissement de leur mission qui va avoir des retombées positives sur leur apprentissage.

En ce qui concerne la formation des PEM par le biais d'eFAD, la médiation sociale permettant « la transition d'un fonctionnement psychique interindividuel vers un fonctionnement psychique intra-individuel »<sup>341</sup> qui engendre l'autonomie n'a pu s'enclencher en raison de l'absence d'opérationnalité de la plateforme utilisée. Cette carence en fonctionnalités a également empêché l'appropriation par les formés des savoirs avant une éventuelle transmission collatérale dans un contexte sociocognitif médiatisé où les situations-problèmes deviennent des moteurs pour l'apprentissage et favorisent l'émergence du travail coopératif et/ou collaboratif.

En effet, la construction des savoirs par la tutelle, la cotutelle et la médiation propres à l'enseignement à distance représentent aux yeux des personnes que nous avons interrogées des manques auxquels il est urgent de pallier pour les promotions suivantes de cette formation.

Le tutorat n'ayant pas actuellement totalement<sup>342</sup> investi le paysage pédagogique algérien et le schéma récapitulatif de la page 41 montre que ce volet n'a pas du tout été pris en compte dans le dispositif de la FAD/PEM alors que c'est un aspect prépondérant dans toute formation à distance médiatisée.

Il est sans doute temps de former les enseignants dans ce domaine et de construire un projet

<sup>340</sup> Bruner J. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. PUF, Paris.

<sup>341</sup> Dumas Carré, A. & Weil-Barrais, A. (Eds), (1998). *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. Bern, Ed. Peter Lang.

<sup>342</sup> Il existe dans certaines universités et à l'UFC, nous l'avons mis en place dans la FOAD/Fonction publique en 2013 et nous avons importé les contenus d'eFAD pour la formation des 64.000 enseignants qui va débiter en mars 2014.

d'envergure autour du thème. En effet, le tutorat, qu'il soit fait en présentiel ou à distance, est un dispositif structuré dans un cadre de mutualisation des compétences, des savoirs et des ressources qu'il s'agit d'organiser en fonction d'objectifs planifiés et en se donnant les moyens humains et matériels de les atteindre.

Dans la dernière partie de cette recherche, nous reviendrons sur les modalités du tutorat à mettre en place le plus rapidement possible attendu que l'évaluation a mis en exergue les répercussions négatives de son absence. La réussite de la formation des PEM impliqués dans le dispositif dépend objectivement de la mise en œuvre du tutorat et de la maîtrise de ses techniques.

## **5.2. Encadrement impliqué dans une FOAD**

### **5.2.1. Encadrement pédagogique à distance**

Dans un dispositif de FAD ayant pour finalité la consultation à distance de contenus pédagogiques, l'individualisation de l'apprentissage et le télé-tutorat, le formateur crée des parcours pédagogiques types individualisés, incorpore des ressources multimédias et fait un suivi des activités des apprenants. Il instaure une communication avec les autres formateurs et les apprenants, crée des thèmes de discussion et collabore à la production de documents communs.

A ces tâches premières, s'ajoutent la gestion des diverses fonctionnalités de la plateforme : système de messagerie (mails et envoi de documents attachés), système de questions réponses (forums), système de communication synchrone (chat, skype, MSN...), système d'autoévaluation (tests autocorrectifs et QCM en ligne...).

Selon le type de dispositif choisi, l'encadrement s'organise en trois pôles<sup>343</sup> :

- le premier pôle, souvent qualifié de tutorat, concerne l'accompagnement direct des apprenants qui peut correspondre à trois orientations, l'une tournée vers la connaissance du domaine, la seconde vers le suivi individuel de l'apprenant et la troisième vers la mise en œuvre des acquisitions.
- Le second pôle correspond aux fonctions de coordination s'adressant à l'équipe pédagogique et/ou aux apprenants. Ces fonctions sont proportionnelles au nombre d'apprenants et/ou au nombre de domaines d'apprentissage concernés.
- Le troisième pôle concerne des fonctions de support technique à destination des formateurs, des tuteurs et /ou des apprenants.

En plus de ces fonctions peuvent en apparaître d'autres, liées à la mise en œuvre de la formation et à l'évolution de la technologie de la plateforme :

- fonction de responsable des contenus, de leur expertise et de leur mise à jour, de transmission des savoirs,

343 Ecoutin, E. (2001), Mise en œuvre des plates-formes pour la fonction ouverte et à distance : les fonctions d'accompagnement. <http://www.centre-inffo.fr/bib/motscles/COMPETENCE.html>

- fonction d'administration des contrats de formation des dossiers de scolarité et de services aux étudiants,
- fonction de gestion et animation de centre de ressources, de salles multimédias etc.

La mise en place d'un dispositif de FAD impliquant la fonction de responsable du projet est connue dans le domaine des technologies pour la formation. Son rôle commence avec l'idée et s'achève avec l'évaluation du dispositif ; en effet, c'est lui qui traduit l'idée de départ en termes d'objectifs, de champ couvert, de financement, de compétences à réunir, de création / rassemblement d'outils et surtout d'institutionnalisation du projet dont le processus de mise en place peut être réévalué par rapport à l'idée de départ.

Si la fonction de responsable de projet est difficile à faire émerger dans une institution à structure constante, elle l'est encore plus dans un contexte impliquant l'innovation et le changement. Dans les deux cas, il a « une responsabilité vis-à-vis du fonctionnement du dispositif et de sa continuité dans le temps. »<sup>344</sup>

Une autre fonction majeure dans un dispositif de FAD est celle de coordinateur dont le rôle englobe de nombreuses tâches incluant la communication institutionnelle et avec les entreprises, le développement des compétences de l'équipe pédagogique, l'homogénéisation de la formation, la médiation et la régulation des conflits, l'organisation du travail des intervenants ponctuels, l'instauration de la synergie de groupe, la démarche qualité, l'évaluation du groupe et de son avancement, etc.

Vaste programme qui demande des compétences multiples, liées à celles du chef de projet, et qui peuvent être déclinées comme suit : savoir gérer une équipe, concevoir des organisations, des processus de travail, faire circuler l'information, avoir un bon sens relationnel avec toutes les parties prenantes, assurer un suivi technique.

Ces fonctions peuvent être réparties sur plusieurs personnes en fonction du nombre d'inscrits dans les formations et du projet pédagogique défini. Il est cependant souhaitable que la coordination conserve une taille humaine si elle veut garder le lien ou le « liant de la formation. »<sup>345</sup>

L'accompagnement pédagogique ne s'impose pas dans tous les dispositifs de formation utilisant une plateforme. C'est le cas, par exemple, d'un dispositif de formation de courte durée qui repose entièrement sur l'accès libre des utilisateurs et sur l'autoformation. La multiplication des possibilités d'accès à l'information via les réseaux de télécommunications et les sites Web rend possible cette option.

L'autre cas dans lequel l'accompagnement pédagogique n'est pas primordial est celui de l'accompagnement différé dans le temps. Les apprenants sont en autoformation totale et c'est lors des séances en présentiel qu'est pris en charge cet accompagnement. Dans ce cas de figure, un outil

<sup>344</sup> Ecoutin, op.cit ; p : 5

<sup>345</sup> Cf. [www.centre-info.fr/IMG/pdf/integrpf.pdf](http://www.centre-info.fr/IMG/pdf/integrpf.pdf)

de la plateforme permet de coordonner et de mettre en cohérence les séances en autoformation et celles en présentiel.

Le troisième contexte où l'accompagnement est facultatif est celui qui segmente le public visé en séparant ceux qui désirent bénéficier d'un accompagnement et ceux qui ne le souhaitent pas. Des tests de positionnement en rapport avec les compétences visées, des questionnaires en ligne et des formulaires d'inscription sont des instruments permettant la mise en place de ce type de formation bimodale.

Toutefois, la plupart des plateformes sont conçues dans une perspective d'offre d'accompagnement pédagogique pour tous les apprenants et si les outils de première génération ne prévoyaient qu'un nombre restreint de rôles, ceux d'aujourd'hui diversifient les possibilités et en proposent un large éventail : concepteur de cours, formateur en ligne, tuteur, avec des modulations de son rôle, coordinateur producteur de contenu, coordinateur chargé du suivi, tuteur concepteur d'activités, etc.

Ecoutin<sup>346</sup> cite en exemple deux plateformes, *WebCT* qui prévoit quatre rôles (apprenant, formateur, assistant pédagogique chargé de la notation des travaux d'apprenants, administrateur technique) et *Librarian* qui en prévoit neuf (administrateur de la plateforme, créateur de cours, apprenant, formateur, gestionnaire des ressources pédagogiques, responsable de formation, chargé des inscriptions, responsable de la gestion des outils d'évaluation, responsable de l'organisation des enseignements).

Très souvent, une seule personne joue plusieurs rôles dans le dispositif surtout au début du processus de mise en place. Ainsi, dans les premières phases, le formateur est également expert de contenu, tuteur et expert technique. Dans la pratique, chaque dispositif construit son architecture en fonction des moyens dont dispose l'organisme commanditaire mais une spécialisation de chacun des intervenants est plus que souhaitable pour différentes raisons. La première raison relève de la technicité de certaines fonctions comme l'administration technique qui requiert des compétences avérées en informatique, la seconde relève de la complexité du dispositif, du nombre de domaines de formation, du nombre d'apprenants, la troisième est relative à l'externalisation de l'accompagnement suite au développement du réseau de communication, etc.

Les spécialistes de la FAD évoquent souvent la non-neutralité du vocabulaire de l'accompagnement pédagogique utilisé : formateur, enseignant, tuteur, personne-ressource, animateur...rôles dont les fonctions ne sont pas toujours univoques.

---

346 Op. Cit. p : 6 et 7

### 5.2.2. FAD/PEM et encadrement pédagogique en présentiel

La Convention interministérielle de 2005<sup>347</sup> stipule que l'encadrement pédagogique lors des regroupements hebdomadaires en présentiel est du ressort des enseignants des ENS. Dans la pratique, cet article de la Convention n'a pu être respecté que dans les villes où existe une ENS<sup>348</sup> :

- Alger : l'ENS Kouba pour les filières scientifiques et l'ENS Bouzaréah pour les filières littéraires,
- Oran : l'ENSET pour toutes les filières technologiques,
- Constantine : l'ENS a assuré la Coordination du projet sans s'impliquer dans l'encadrement.

En dehors des ENS, la formation a été prise en charge par les CFC qui ont recruté les enseignants des établissements proches, Universités et Centres universitaires pour l'encadrement des regroupements en présentiel planifiés le samedi, jour de repos pour les enseignants. Le planning de ces rencontres hebdomadaires devait concerner les matières essentielles de chaque filière, selon un système de rotation équilibré.

Dans la réalité, chaque CFC agit avec les moyens humains dont il dispose et avec l'engagement des enseignants. Il est compréhensible que travailler le jour de repos hebdomadaire ne convienne pas à tout le monde, c'est ce qui a dissuadé bon nombre des enseignants des ENS, d'autant plus que la majorité d'entre eux ne disposant pas de véhicule personnel, le déplacement pour rallier les CFC le samedi, jour de repos, n'est pas aisé.

A ces raisons objectives, il faut ajouter celle qui relève du socioaffectif : en s'engageant pour encadrer les regroupements en présentiel, les professeurs se privent et privent leurs familles de moments de repos et de convivialité. Des discussions informelles que nous avons eues avec certains d'entre eux, il ressort que leur revendication relative à une compensation financière n'ait pas abouti. En effet, comme les regroupements ont lieu un jour chômé et payé, ils estimaient que la rémunération horaire aurait dû être doublée, mais cette proposition n'a pas trouvé d'écho auprès des instances comptables du projet.

Toutes ces contraintes ont amené certains directeurs de CFC de l'intérieur du pays à recruter les encadreurs pédagogiques parmi les professeurs du cycle secondaire et les inspecteurs du cycle moyen et secondaire (détenteurs d'une licence d'enseignement).

Lors des entretiens semi dirigés que nous avons eus avec les panels et lors de visites que nous avons effectuées dans divers CFC, certains PEM ont exprimé leur insatisfaction vis-à-vis de ces regroupements en focalisant sur deux aspects : l'absentéisme notoire des encadreurs et la programmation régulière de modules secondaires, à leurs yeux, comme la psychopédagogie ou la littérature alors que leurs attentes concernent plutôt ceux affectés d'un coefficient élevé tels ceux de didactique, linguistique, syntaxe, lexicale, etc.

Au cours de ces entretiens, nous avons décelé l'immense attente vis-à-vis de ces regroupements

<sup>347</sup> Texte complet (traduction) en annexe 1, vol.2, p : 3

<sup>348</sup> Actuellement on en compte 6 : Kouba et Bouzaréah (Alger), Constantine, Oran, Laghouat et Skikda.

dont le rôle est amplifié par l'absence d'interactivité de la plateforme qui leur dédiée. En effet, faute de tutorat en ligne, ces apprenants sont en constante demande, non seulement d'informations issues de la relation enseignant/apprenants mais également d'une sécurisation psycho cognitive. Comme ils ne sont pas préparés à l'autoformation, et vu qu'eFAD ne permet pas d'apprentissage en ligne, individuel, tutoré ou collaboratif, ils sont dans une attitude de récepteurs, en quête perpétuelle de savoirs et savoir-faire transmis par les enseignants.

Au cours des entretiens que nous avons eus avec les PEM en FAD, la plupart d'entre eux ont plébiscité les enseignants qui « font cours » et pointé du doigt le « peu d'aide » de la part de certains autres, qui ne le font pas. La formation à laquelle ils sont inscrits ne leur a pas donné, pour une grande majorité, la possibilité de modifier leurs représentations des rôles de l'enseignant et de l'apprenant à distance.

En fait, pareillement aux jeunes apprenants, les adultes qui ne sont pas autonomes attendent que les connaissances soient délivrées par l'enseignant, comme dans une situation d'enseignement traditionnel de type transmissif, alors que dans un dispositif de FAD, le rôle de l'enseignant n'est pas d'enseigner mais d'accompagner. Nous pensons que cette attitude passive aurait pu être corrigée dès l'entame de la formation par la présentation des intervenants pédagogiques, administratifs et techniques impliqués dans le dispositif et du rôle de chacun, y compris le leur en tant qu'apprenants.

Ce rôle primordial accordé par les PEM en formation aux enseignants encadrant les regroupements hebdomadaires en face à face est sans aucun doute dû au fait que ce sont eux qui sont chargés de l'évaluation sommative.

Comme nous l'avons démontré dans la partie consacrée à l'évaluation de la plateforme eFAD, les examens (cf. exemples de sujets en annexe 9, vol.2, page 82) sont de type sommatif. Organisés en session intensive en fin de semestre, suivis d'une session de rattrapage, ils se déroulent exclusivement en présentiel et ce sont, en effet, les enseignants encadreurs qui élaborent les sujets d'examens et corrigent les copies. Le système LMD, conçu pour l'enseignement en présentiel, a été appliqué aux PEM en FAD sans aucune adaptation.

Pour éviter l'écueil de la comptabilisation des présences aux travaux dirigés pour un public formé à distance et contourner les dispositions relatives à l'évaluation continue, l'institution responsable a dû passer commande auprès d'un concepteur externe, d'un logiciel qui remplace ces paramètres par des travaux personnels.



### 5.2.3. Encadrement administratif

L'encadrement administratif d'une plateforme de formation à distance peut être accompli par une ou plusieurs personnes en fonction de l'importance de celle-ci et du nombre d'inscrits.

Un administrateur est une personne responsable de la gestion de la plateforme en tant que logiciel sur le serveur. Sa tâche réside dans le domaine technique du dispositif mais il a également un pouvoir d'administration de plateforme.

Le responsable administratif a de nombreuses tâches à exécuter parmi lesquelles nous pouvons citer :

- la création d'espaces de cours à la demande des enseignants concepteurs,
- la gestion des utilisateurs et des cours par le paramétrage et la personnalisation de chaque cours et pour chaque utilisateur,
- le contrôle de création des cours,
- la sécurisation des cours par une clef d'inscription,
- le recrutement d'enseignants associés,
- le retrait des privilèges d'édition aux enseignants (cas des tuteurs intérimaires),
- l'inscription et la désinscription des apprenants,
- la création et la gestion des groupes.

L'administration de la plateforme de formation à distance est une tâche qui exige :

- la maîtrise de la gestion des différentes plateformes de FAD,
- la maîtrise du langage PHP et/ou ASP et d'un logiciel de bases de données (My SQL, par exemple...),
- la maîtrise de la maintenance informatique,
- le sens de la communication et de la négociation.

L'encadrement administratif du dispositif spécifique à la FAD/PEM est depuis 2009 réduit à la portion congrue. Le dispositif a toujours souffert d'un manque flagrant d'encadrement administratif et la dilution des responsabilités en est sans doute la cause.

Nous essaierons, dans la quatrième partie d'ouvrir des perspectives relatives à ce volet et de faire des recommandations susceptibles de remédier à cet état de carence.

### 5.2.4. Encadrement technique

L'administrateur technique de la plateforme intervient principalement au cours de l'utilisation du système par les différents usagers. Il assure le bon fonctionnement de la plateforme d'un point de vue technique. Son rôle est important vu qu'il a le pouvoir d'administration des différents comptes des utilisateurs (création, destruction, gestion des droits d'accès) et qu'il assure également les différentes sauvegardes et la remise en état de la plateforme après incident.

Parallèlement à ces fonctions, il peut également :

- personnaliser les couleurs, les polices, la disposition du site dans des modules d'extension de type « thèmes » afin de s'adapter aux besoins particuliers,
- ajouter des modules d'activités supplémentaires aux installations existantes,
- injecter des modules d'extension linguistiques permettant une internationalisation dans n'importe quelle langue,
- modifier le code source de la plateforme (sous la licence GPL) pour s'adapter aux besoins,
- nommer des administrateurs secondaires pour l'aider dans ses tâches de gestion et d'administration.

L'encadrement technique du dispositif de la FAD/PEM a été assuré du début de la mise en œuvre à 2009 par une équipe de techniciens en informatique pilotée par l'une des conceptrices de la plateforme eFAD qui était également responsable de la mise en ligne des cours.

Les membres de ce groupe ont reçu des formations à Lyon et à Nice qu'ils ont démultipliées lors d'une Université d'été destinée aux directeurs des CFC, mais il n'existe aucune archive permettant d'en retrouver les traces. Une vacataire s'est occupée de la création de mots de passe pour les apprenants de la première promotion mais l'opération n'a pas été renouvelée pour ceux des promotions suivantes.

Le responsable du pôle informatique au niveau de l'UFC est également le garant du bon fonctionnement technique d'eFAD mais, pour des raisons que nous n'avons pu expliciter, la plateforme est rarement exécutable.

## Rapport entre le cadre conceptuel et le cadre méthodologique

La perspective holistique dans laquelle nous étions au début de cette recherche a montré ses limites face aux contraintes dues à l'étendue des domaines interrogés, celui du techno centrisme relatif à l'interface-système et celui des propriétés humaines et sociales des apprenants.

Suite aux investigations quantitatives et qualitatives menées en amont, l'objectif originel (cf. l'avant-propos) visant l'analyse des stratégies d'apprentissage mobilisées par des adultes en formation médiatisée s'est cristallisé dans un projet destiné à participer à l'amélioration du dispositif de formation à distance des PEM et en particulier celle de la plateforme eFAD. Cette bifurcation méthodologique ne signifie pas l'abandon total des hypothèses de départ qui sont restructurées en fonction du nouveau point de focalisation.

La nouvelle orientation de la recherche a été déterminée par l'analyse qualitative du dispositif, se présentant comme « un acte complexe à travers lequel s'opère une « lecture » des traces laissées par un acteur (...) Pour qu'il y ait lecture, il faut un contexte de lecture car rien ne signifie rien isolément, en dehors de tout environnement, de toute relation, de toute histoire : le sens émerge toujours d'une mise en contexte.<sup>349</sup> »

L'analyse qualitative a été étayée par une enquête-terrain et des entretiens avec les panels identifiés dont les conclusions obtenues par la triangulation des résultats nous ont amenée à opérer un choix déterminant pour la suite de la recherche.

En 1991, De Ketele et Roegiers<sup>350</sup> identifient trois modes de triangulation, le premier se référant à trois sources de même statut (trois enseignants, trois étudiants, etc.), le second à trois sources de statut différent et le troisième au croisement de trois sources méthodologiques différentes.

La méthodologie triangulaire de Van der Maren<sup>351</sup> découle de cette logique de croisement de données plurielles. En effet, il classe en trois catégories les différentes sources de données :

- « les données invoquées » regroupant des éléments constitués indépendamment des expérimentateurs (archives, interactions en ligne autonomes...),
- « les données suscitées » englobant les données recueillies dans des situations d'interaction (entretiens, récits de vie...),
- « les données provoquées » contenant des données obtenues dans des contextes prédéfinis et conditionnés par le contexte d'expérimentation (questionnaires, sondages, tests...).

L'auteur distingue également deux types de triangulation, la « restreinte » qui se focalise sur un seul objet et essaie de mesurer la fidélité des données à travers les traces recueillies et la triangulation « élargie » permettant de mieux appréhender la complexité de l'objet d'étude et de compléter l'information avec des points de vue différents.

---

349 Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin, p : 27-28

350 De Ketele, J.-M. & Roegiers X., (1991), *Méthodologie du recueil d'informations*, Pédagogie en développement, Méthodologie de la recherche, Université De Boeck, p : 212

351 Van der Maren, J.-M. (1999) *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, De Boeck, Bruxelles. Pp : 142-145

Charlier<sup>352</sup> trouve la démarche triangulaire adaptée à l'analyse de situations d'apprentissage médiatisé d'où notre choix de l'appliquer à notre contexte d'étude. En effet, appréhender un objet au moyen d'un modèle tridimensionnel permettant de l'éclairer sous trois angles différents nous semble augmenter le potentiel de fiabilité de l'analyse.

La démarche triangulaire n'est pas uniforme et à ce sujet, Lien<sup>353</sup> (2003) évoque trois modes de triangulation : la référentielle, l'opérationnelle et la méthodologique. Le premier mode fait appel à plusieurs groupes de personnes comme sources de données, le second utilise plusieurs investigateurs dans un processus de recherche, le troisième fait référence à l'utilisation de méthodes de recherche différentes afin de conférer une meilleure crédibilité aux résultats.

C'est également dans cette démarche que nous nous inscrivons.

---

352 Charlier, B., Daele, A., Deschryver, N. (2002 a) Apprendre en collaborant à distance : ouvrons la boîte noire. Guir, R (ed.). *TIC et formation des enseignants*. De Boeck, Bruxelles

353 Cf. <http://www.theses.ulaval.ca/2003/20640>

Troisième partie :

# **Cadre méthodologique**

## Chapitre 1 : Description de la plateforme eFAD

### 1.1. Présentation d'eFAD

eFAD est une plateforme d'apprentissage en ligne, mise à disposition librement en tant que logiciel Open Source, suivant la licence GPL. Elle comporte un système de gestion de contenu (CMS – Content Management System) et des fonctions pédagogiques et communicatives. C'est donc, en principe, une application permettant de créer, par l'intermédiaire du réseau, des interactions entre des enseignants, des apprenants, et des ressources pédagogiques. Centrée sur l'approche socioconstructiviste dans le e-learning, elle devrait mettre l'accent sur la création de communautés entre apprenants par l'intermédiaire d'un forum et avec une interface très conviviale.

Les attentes des institutions concernées vis-à-vis du dispositif axé autour d'eFAD peuvent se résumer comme suit : disposer d'une capacité d'accueil apte à offrir aux 78.000 enseignants concernés par l'opération de formation, résidant dans les villes universitaires ou géographiquement isolés, la possibilité de pallier au déficit en formation initiale en acquérant, à distance, des connaissances et des compétences par le biais de la plateforme dédiée à cet effet et induire, directement ou indirectement, l'amélioration du rendement scolaire inscrit dans les tablettes de la Réforme du système éducatif enclenché en 2003.

C'est une première dans les annales du MEN qui investit ainsi le domaine de la formation « tout au long de la vie », concept introduit dans le rapport de la Commission Benzaghoul<sup>356</sup>.

Cette capacité d'accueil à distance règle concomitamment trois questions importantes : d'abord, celle de la disponibilité des infrastructures universitaires, ensuite celle de la disponibilité de ressources humaines suffisantes et suffisamment formées pour remplacer les PEM qui suivent la formation et enfin celle des ressources financières capables de prendre en charge deux enseignants, le titulaire et le remplaçant, pour un même poste budgétaire.

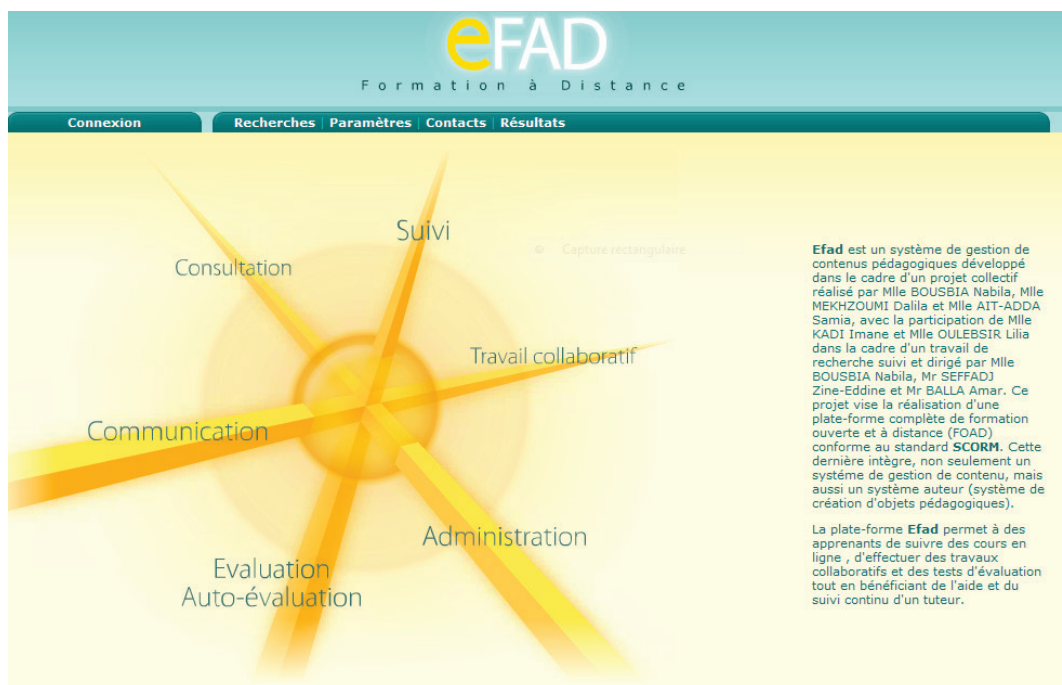
Les autres attentes de l'institution en dehors de l'acquisition de savoirs et de savoir-faire induisant à court, moyen et long terme l'amélioration du niveau de qualification des enseignants et de performance des élèves, concernent l'innovation pédagogique, l'introduction effective des TICE dans la formation et la mutualisation des ressources. L'outil choisi, eFAD, appartient en principe à ce cas de figure, ainsi que le déclarent officiellement les responsables et les concepteurs : « La plateforme eFAD est une plateforme complète de formation ouverte et à distance (FOAD), conforme au standard SCORM. Cette dernière intègre un système auteur (système de création d'objets pédagogiques) en ligne permettant la création de contenu selon un format propriétaire et en format standard SCORM. (...) Elle permet aux enseignants de créer des cours en ligne et à des apprenants de suivre des cours en ligne, d'effectuer des travaux collaboratifs et des tests d'évaluation tout en bénéficiant de l'aide et du suivi d'un tuteur. »

<sup>356</sup> Commission présentée en annexe 13 dans le discours du Président, vol.2, p : 99

L'évaluation de la plateforme nous à laquelle nous allons procéder déterminera s'il y a adéquation ou non, entre cette déclaration d'intention et la réalité vécue par les apprenants utilisateurs.

### 1.1.1. Pages d'accueil sur eFAD

#### A. Page d'accueil en français



En se connectant à l'adresse : [www.ufc.dz](http://www.ufc.dz), on accède à la page d'accueil de la plateforme dédiée à la formation des PEM.

Sur le fond vert de la barre supérieure apparaît eFAD le nom de l'outil conçu pour être le support et le vecteur de la formation à distance des 78.000 PEM (toutes filières confondues), avec la mention en-dessous de « Formation à distance », sans précision du destinataire visé.

Le support iconique choisi représente une sorte de cible formée de cercles concentriques délimités par le dégradé de la couleur ocre située en arrière-plan d'une étoile dont chacune des six branches porte le nom de l'une des fonctionnalités : communication, travail collaboratif, consultation, suivi, auto-évaluation, administration.

A droite de l'image mobile, un texte court, présenté en colonne, permet d'identifier la plateforme, ses concepteurs et leurs encadreurs, le contexte qui l'a vue naître, le type et les spécificités qui la caractérisent.



B. Le sigle eFAD est traduit en arabe (rappelons que la plateforme est destinée également à un public majoritairement arabophone constitué des PEM de 5 filières sur les 7 concernées: arabe, mathématiques, technologie, sciences naturelles et histoire-géographie) sur la page suivante et prononcé en arabe dialectal, l'acronyme revêt le sens de « servir », « d'être utile ».



Sur le plan graphique, la page d'accueil est agréable et les couleurs pastel sont harmonieuses. Le visuel est important parce qu'il peut déterminer le rapport qui va s'instaurer entre l'apprenant et la plateforme. Sur le plan technique (polices, icônes, rapport texte/image, etc.), cette page ne suscite pas critique négative, ni même de réserve.

Il arrive également que l'on n'obtienne pas d'autre message que celui-ci :



On peut alors imaginer la déception d'un PEM qui, après une dure journée de travail, se connecte chez lui ou dans un cybercafé pour ceux qui n'ont pas la chance d'avoir un ordinateur personnel relié à l'ADSL, qui attend quelquefois un long moment et qui lit ce message. Pour des raisons techniques relatives au serveur, au réseau, au débit ou autre, eFAD, n'est pas exécutable en permanence, comme le montre la capture d'écran ci-dessus.

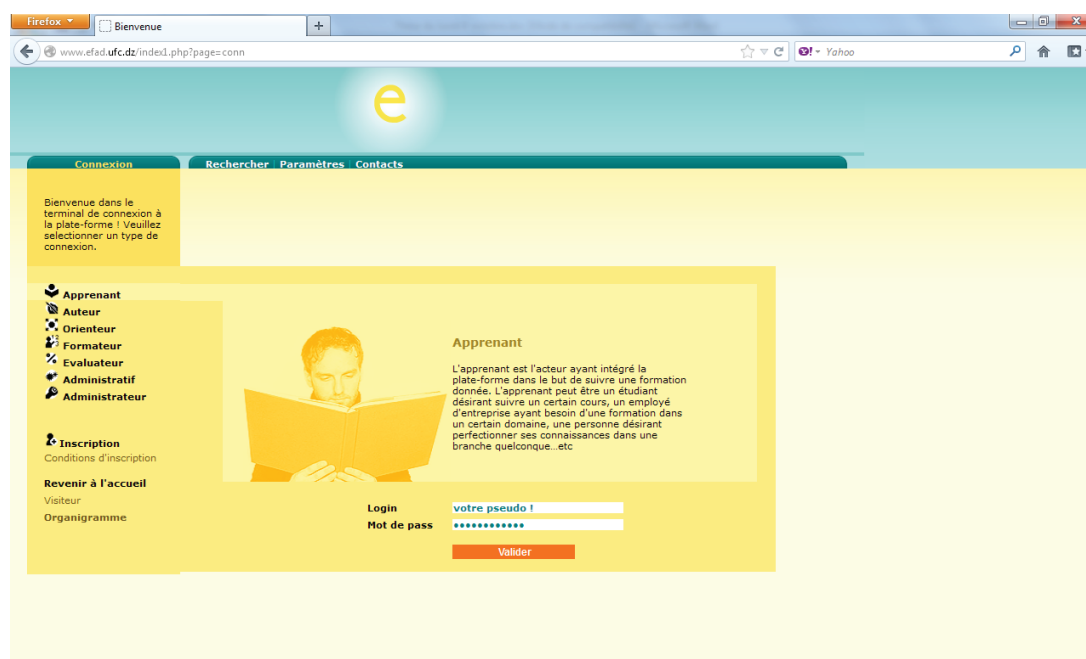
En cas de répétition de cette absence d'exécutabilité, la démotivation ne tarde pas à s'installer et peut mener à l'abandon de toute velléité d'utiliser l'interface médiatique.

### 1.1.2. Page de sélection par statut des acteurs dans l'interface

La page d'accueil est le point d'entrée de toute plateforme de formation médiatisée. Elle permet aux différents acteurs du dispositif de se connecter à leurs comptes dans l'espace privé (accessible uniquement par identification) et aux visiteurs d'accéder aux fonctionnalités publiques.

Nous allons présenter ces espaces dans l'ordre suivant lequel ils apparaissent dans le terminal de connexion à la plateforme situé à gauche de la page.

#### C. Entrée « Apprenant »

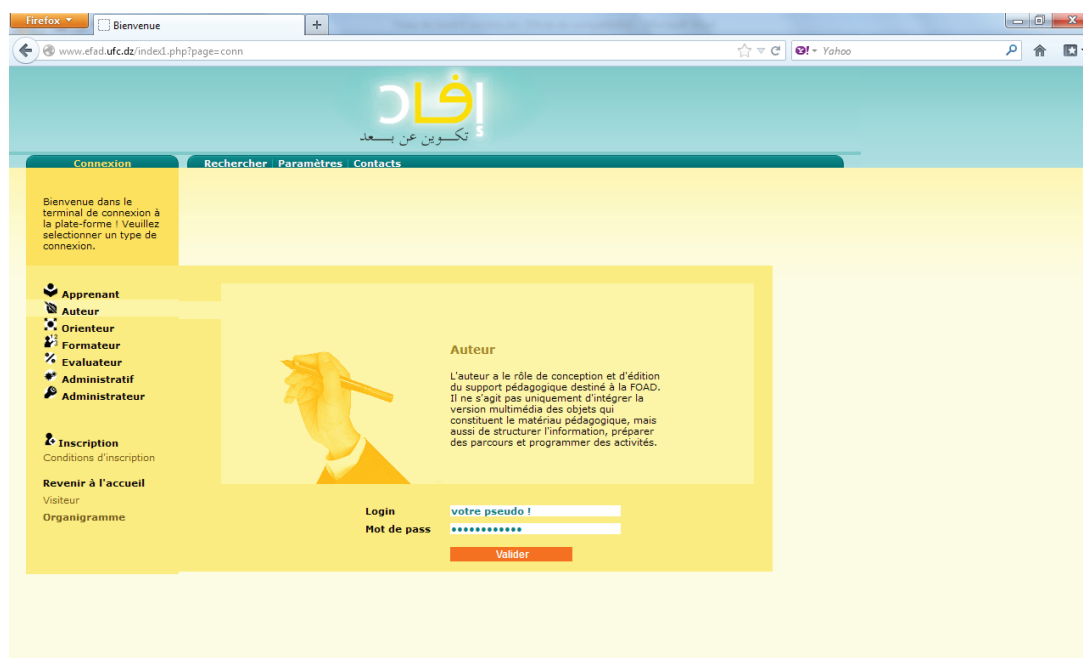


Cette page propose une illustration sans rapport aucun avec la FAD via les TIC. Elle représente, en effet, un lecteur lambda tenant un grand livre ouvert, dans une posture évoquant plus quelque'un pratiquant une lecture-plaisir qu'une situation de travail sur ordinateur.

Le court texte d'accompagnement est de type standard : « (...) L'apprenant peut être un étudiant désirant suivre un certain cours, un employé d'entreprise ayant besoin d'une formation dans un certain domaine, une personne désirant perfectionner ses connaissances dans une branche quelconque, etc. ».

Cette phrase n'implique aucunement le PEM puisqu'il n'est pas directement interpellé et que son profil n'est pas explicitement nommé. La multiplicité des profils potentiellement concernés par ce discours nous semble créer une distance en contradiction avec les principes directifs énoncés par les auteurs dans leur introduction.<sup>357</sup>

#### D. Entrée « Auteur »



L'illustration choisie pour cette page, une main levée tenant un crayon, est en décalage complet avec le contexte. Au niveau sémiologique, le rapport avec l'image qu'elle est sensée suggérer, celle d'un concepteur de contenus consultables à travers un écran d'ordinateur, n'est pas du tout évident.

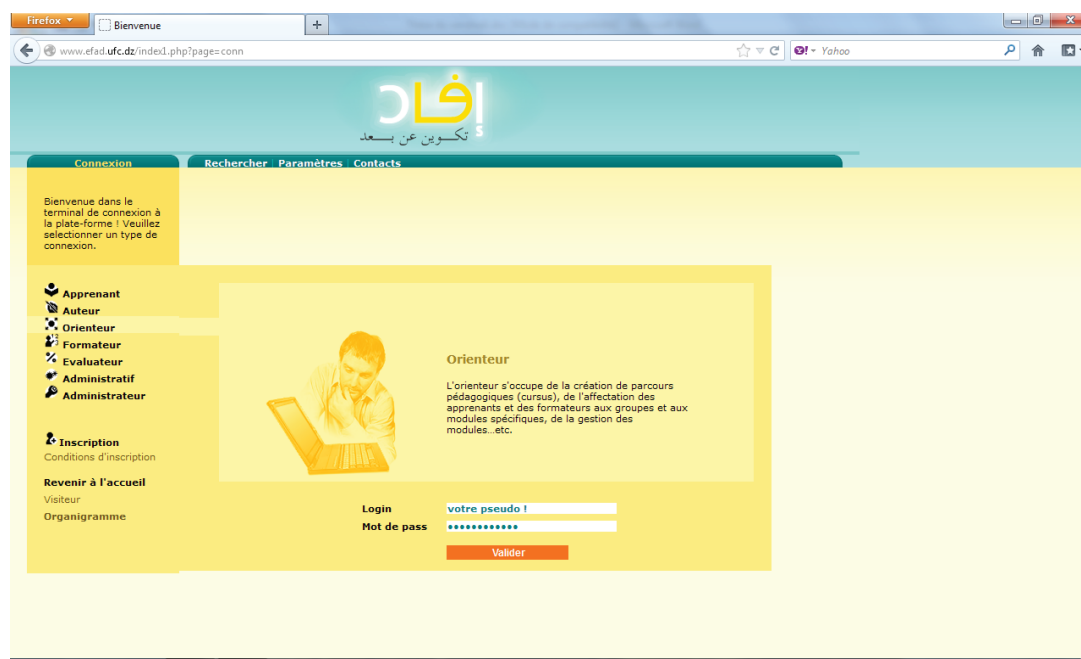
Le texte d'accompagnement, tout aussi neutre et évasif que le précédent, ne renseigne aucunement l'apprenant profane sur les tâches qui incombent à un auteur de contenus destinés à être mis en ligne.

Néanmoins, lorsque nous avons cliqué sur les contenus créés par les auteurs, nous nous sommes rendu compte que, même si le choix de cette image est discutable, il correspond tout à fait aux représentations qu'avaient les concepteurs de la plateforme sur les producteurs de contenus, inconsciemment associés à des « scribes ».

Dans les représentations des conceptrices d'eFAD, informaticiennes pourtant, il semblerait que les concepteurs de cours ne peuvent se trouver face à un écran d'ordinateur, elles les « voient » plutôt un stylo à la main.

<sup>357</sup> Manuel d'utilisation de la plateforme eFAD

## E. Entrée « Orienteur »



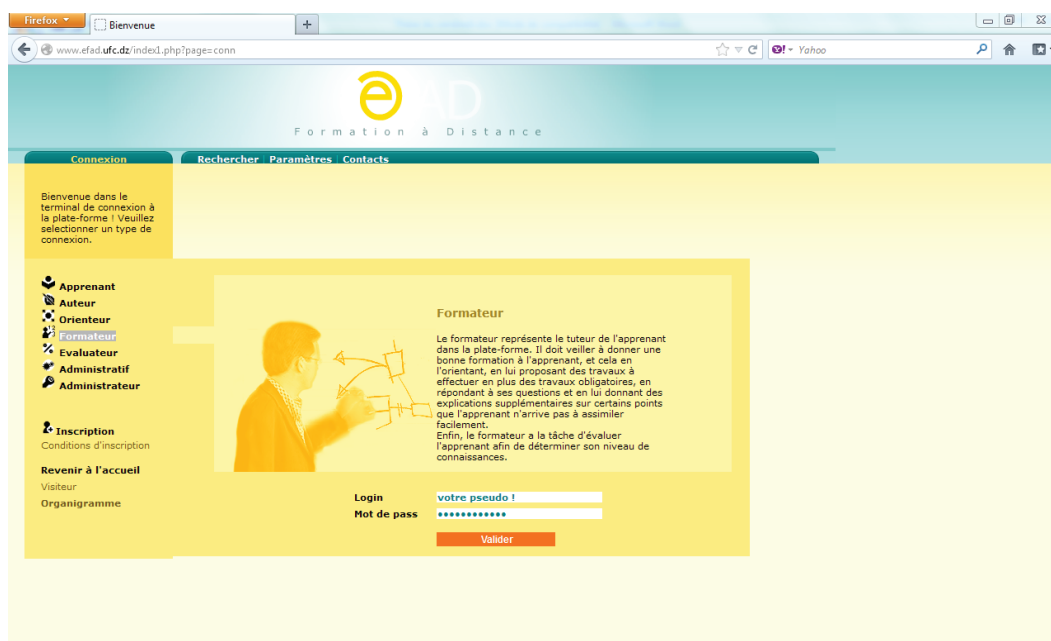
Ce terme ne faisant pas partie du lexique usité à l'UFC, nous avons cherché à en savoir plus sur ce profil auprès des personnes qui faisaient partie de l'équipe<sup>358</sup> ayant suivi la formation au CEPEC et à Marseille avant la mise en œuvre de la plateforme.

Les informations recueillies sur le sujet sont reprises ici : « l'orienteur devait s'occuper de la création de parcours pédagogiques, c'est-à-dire des cursus, de l'affectation des apprenants et des formateurs aux groupes et aux modules spécifiques, de la gestion des modules, etc. ». Le « etc. » laisse supposer que la liste des tâches énumérées n'est pas exhaustive.

Nous n'avons pu identifier ni rencontrer aucun orienteur. Celui-ci aurait dû cependant, si l'on compte les tâches dont il devrait s'acquitter, jouer un rôle de premier plan dans le dispositif. D'ailleurs, son poste n'est même pas mentionné dans l'organigramme initial.

<sup>358</sup> Discussion informelle avec des membres de l'équipe de 2005.

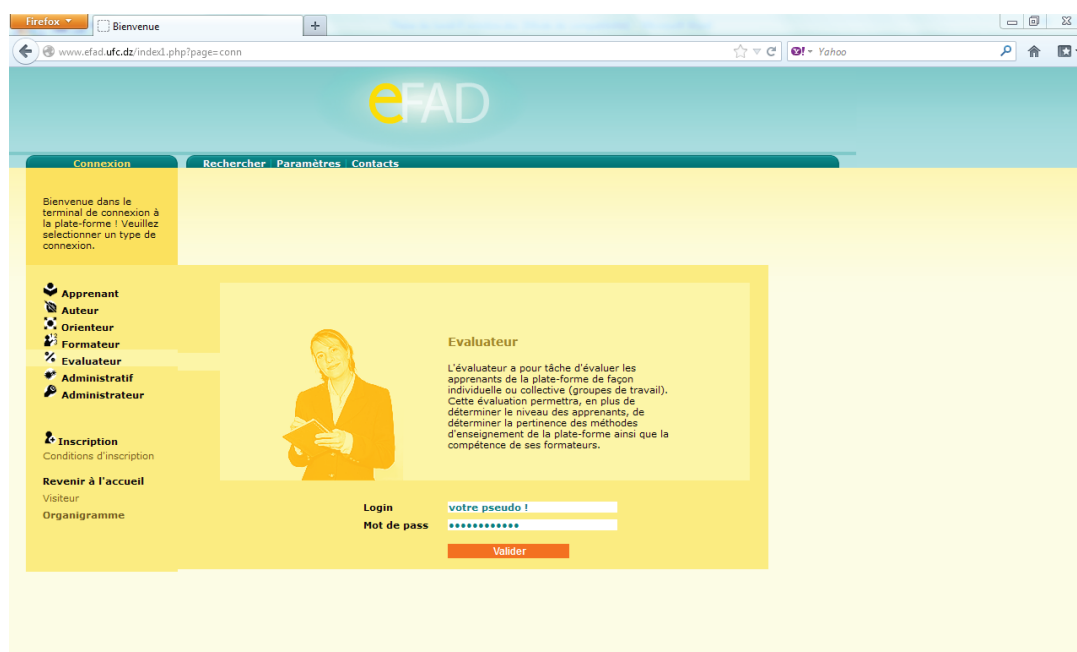
## F. Entrée « formateur »



L'illustration correspondant à cette entrée, issue de l'imaginaire collectif où le professeur utilise forcément un tableau mural, représente un enseignant faisant un schéma et ne renvoie pas du tout à une situation d'interaction entre l'enseignant et les apprenants. Toutefois, même si l'illustration est peu parlante sur le plan innovation par les TIC, elle demeure fortement explicite. Dans le court texte complémentaire l'accompagnant, le rôle du formateur est détaillé. Equivalent du tuteur sur la plateforme, ses multiples tâches sont ainsi détaillées :

- « Veiller à donner une bonne formation à l'apprenant en l'orientant,
- lui proposant des travaux à effectuer en plus des travaux obligatoires,
  - répondant à ses questions,
  - donnant des explications supplémentaires sur certains points (...),
  - l'évaluant afin de déterminer son niveau de connaissances. »

## G. Entrée « Evaluateur »

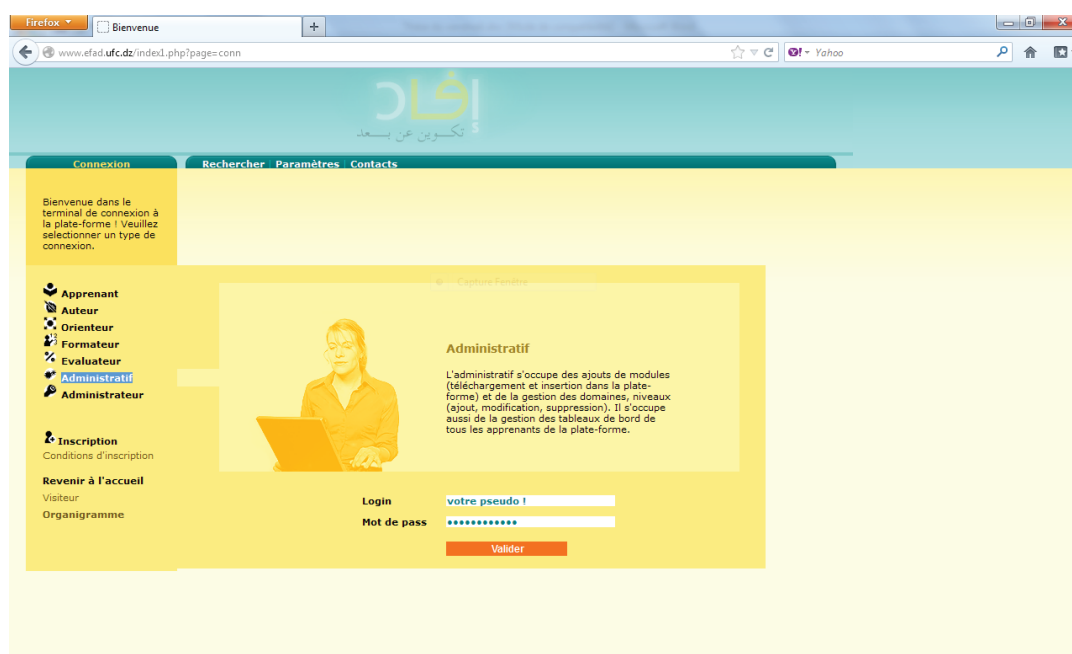


Telles qu'énoncées, les tâches affectées à l'évaluateur relèvent à la fois de :

- la pédagogie : « (...) évaluer les apprenants de la plate-forme<sup>359</sup> de façon individuelle et collective (...) déterminer le niveau des apprenants »,
- de la didactique : « déterminer la pertinence des méthodes d'enseignement de la plate-forme »,
- et de l'ingénierie de la formation : « déterminer la compétence des formateurs de la plate-forme ».

L'illustration choisie pour cet espace ne nous paraît pas donner une image objective de l'évaluateur : la posture (debout) d'une personne tenant un carnet sur lequel elle semble consigner des notes n'est pas cohérente avec une situation habituelle d'évaluation, que ce soit en présentiel ou en distanciel. En effet, elle ne suggère aucunement une évaluation par ce qui est communément connu sous l'appellation générique « tests sur machine ».

## H. Entrée « Administratif »



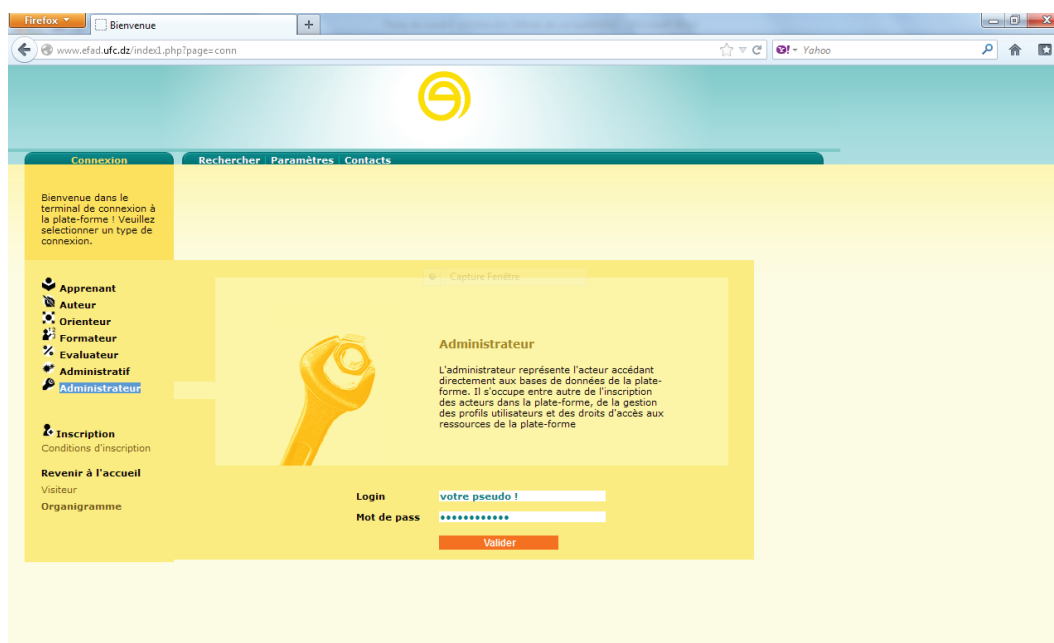
L'administratif sur eFAD se voit affecter l'exécution de tâches aussi nombreuses que complexes puisqu'il doit, selon le court texte accompagnant l'illustration :

« - s'occuper des ajouts de modules « téléchargement et insertion dans la plate-forme » et de la gestion des domaines et des niveaux « ajout, modification, suppression ».

Il lui incombe également de s'occuper de « la gestion des tableaux de bord de tous les apprenants de la plate-forme. » En l'absence d'identification de personnes physiques ayant eu à jouer ce rôle, nous ne pouvons que faire des supputations sur le profil requis : parfaite maîtrise de l'outil informatique ainsi que de la gestion des domaines.

<sup>359</sup> Dans les citations, nous respectons l'orthographe du texte original

## I. Entrée « Administrateur »

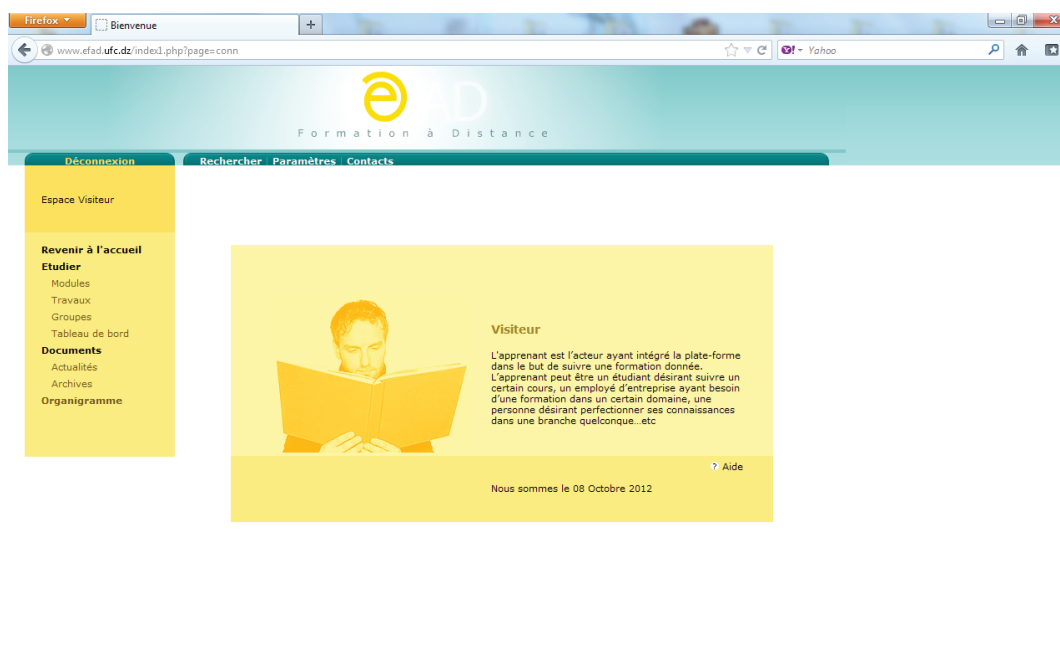


L'administrateur, ainsi que l'indique l'énoncé de présentation, « représente l'acteur accédant directement aux bases de données de la plate-forme. Il s'occupe entre autre de l'inscription des acteurs dans la plate-forme, de la gestion des profils utilisateurs et des droits d'accès aux ressources de la plate-forme. »

Il a donc un rôle primordial dans la bonne marche de la plateforme et son absence a une incidence négative sur l'opérationnalité d'eFAD. Pourtant, dans toute formation à distance, c'est le pivot de la formation, autour duquel tout tourne.

L'illustration choisie est suggestive quant à l'importance de ce profil : une clé enserrant un écrou, sans doute pour signifier que c'est un maillon indispensable de la chaîne, donc du dispositif de formation à distance.

## J. L'entrée « Visiteur »



Pour cette entrée, les auteurs ont fait le choix de proposer le même support iconique et textuel que pour «l'apprenant », amalgame qui nous semble peu judicieux dans la mesure où les deux statuts sont bien différents : l'apprenant est un acteur avéré du dispositif alors que le visiteur est un curieux qui voudrait seulement se faire une idée de ce que recèle la plateforme.

L'image choisie demeure représentative du lecteur lambda en bibliothèque, même si celui-ci en situation authentique, pratique la plupart du temps, une lecture active (ouvrage posé sur table et prise de notes).

L'iconographie ne fait pas penser d'emblée à une personne curieuse, potentiellement intéressée par la formation à distance par interface technologique interposée, en tout cas suffisamment pour se connecter à eFAD et essayer de découvrir ce que recèle la plateforme.

### **1.1.3. Page de sélection par type de ressources pédagogiques**

#### **a. Entrée « Contenus »**

Nous proposons intégralement, en annexe7, vol.2 page 66, un téléchargement du cours de didactique mis en ligne sur eFAD, destiné aux PEM inscrits en 1<sup>ère</sup> année LMD et son doublon, en version imprimée.

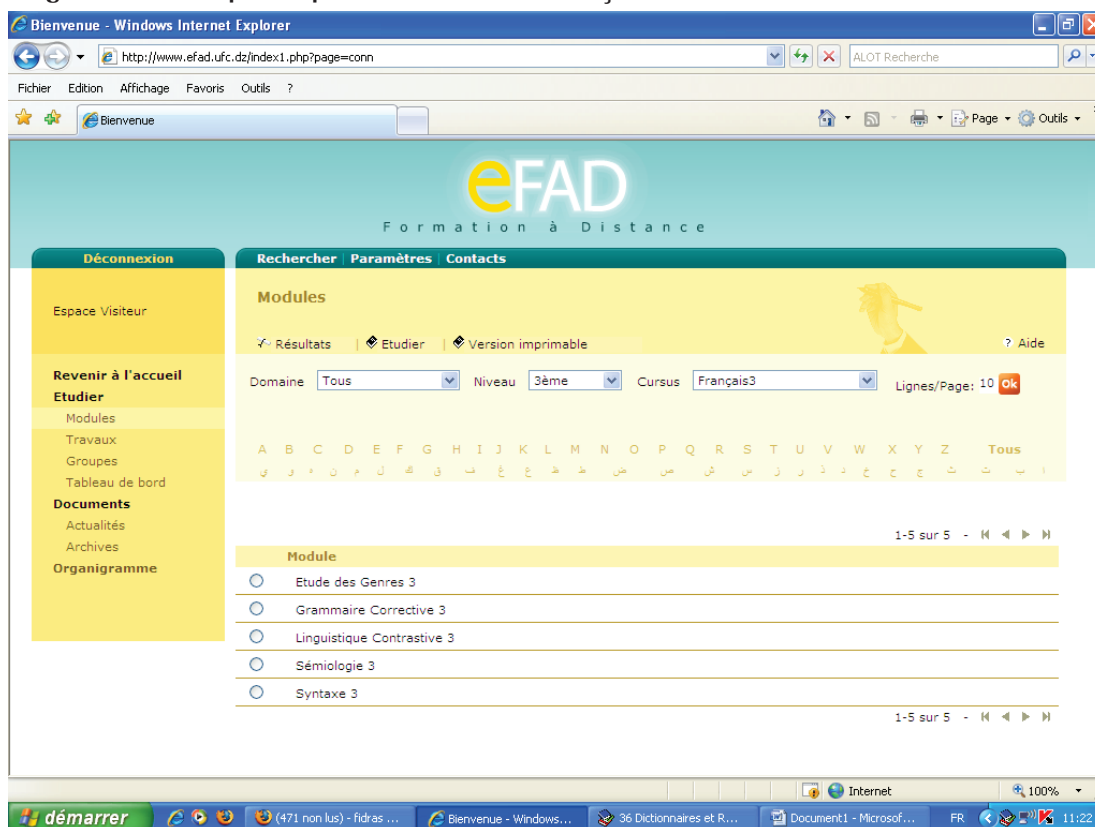
Nous aurions pu en proposer plus mais nous nous en tiendrons à celui-ci vu que tous les cours mis en ligne, en version pages html (Hypertext Markup Language) pour les trois années et pour les sept filières, sans exception aucune, sont identiques à leur version imprimée.

La déontologie nous astreint à déclarer que le nombre de cours en ligne ne correspond pas à la totalité des cours prévus, à savoir cinq cents. En réponse à notre question sur ce point et pour justifier le manque, le technicien informatique chargé de la mise en ligne invoque le retard mis par les médiatiseurs à livrer les produits. Contacté, ceux-ci contournent la question en prétendant que les cours sont au niveau des coordinateurs pour qualification pédagogique. Ces derniers affirment que la qualification pédagogique a été faite et que c'est la qualification technique qui est en retard...

Les intervenants se rejettent la balle au point d'engendrer un cercle vicieux.

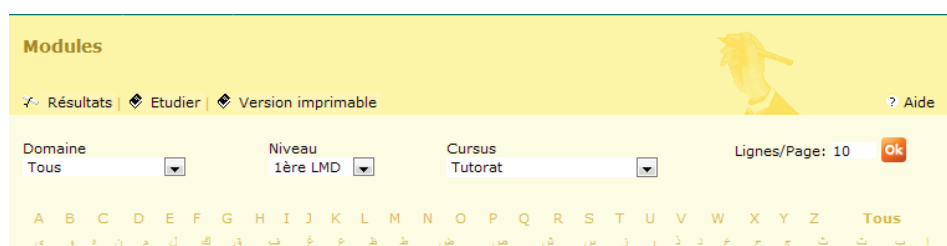


## K. Page d'accueil spécifique aux cours de français



On accède aux cours de français en cliquant d'abord sur « Modules », ensuite sur « Tous » dans la fenêtre « Domaine », puis sur « Cursus » et enfin sur « Niveau » et on sélectionne par exemple « Français2 » pour faire apparaître les modules inhérents au deuxième semestre du cursus de formation. Celui-ci en comptait huit pour le cycle relevant du système classique et il a été réduit à six semestres pour le LMD.

Le problème rencontré est que, dans la plupart des cas, les cours sélectionnés ne sont pas en ligne. Il est facile de se représenter la déception d'un apprenant qui s'est connecté à eFAD, animé du désir de réaliser une quelconque activité d'apprentissage en ligne et qui, à la fin de son parcours de recherche, se trouve face au message : « Aucun résultat trouvé » comme nous pouvons le voir sur la capture d'écran ci-dessous :



Aucun résultat trouvé

Ainsi que nous le montrerons dans le chapitre relatif au traitement des données quantitatives ainsi que dans la transcription<sup>360</sup> des entretiens enregistrés avec des PEM, les apprenants, sont pour la majorité d'entre eux des quadragénaires ne maîtrisant pas toujours les arcanes de l'informatique. Il est facile de déduire que le désintérêt vis-à-vis de la plateforme eFAD n'est pas sans lien avec l'infructuosité de ces recherches.

Il arrive cependant que la plateforme soit exécutable et si on veut aller, par exemple, étudier le cours de « grammaire corrective », inscrit au programme de deuxième année, voici le contenu qui nous est proposé :

### L. Accès au contenu du cours de grammaire corrective pour le semestre 3

The screenshot shows a web browser window with the following content:

- Page Title:** Module Grammaire Corrective 3 - Windows Internet Explorer
- Address Bar:** http://www.efad.ufc.dz/mescours/index.php?mu=vi060001
- Page Header:** Grammaire Corrective 3 Pour (with a book icon) and UNIVERSITÉ DE LA FORMATION CONTINUE (with a logo).
- Left Sidebar (GRAMMAIRE CORRECTIVE):**
  - Statut de l'erreur
  - Erreur et norme
  - La distinction erreur / faute
  - L'interlangue
  - Les différentes approches de l'erreur
  - Classement des erreurs
  - Explication des erreurs
  - La pédagogie de l'erreur
  - Applications
- Main Content Area (Statut de l'erreur):**

L'erreur a longtemps été considérée comme éminemment négative, dans la mesure où l'on pensait qu'elle constituait un obstacle à l'apprentissage de la langue. Il y avait une obsession de la faute et on considérait qu'il fallait lui faire une chasse impitoyable. Mais, avec le développement des études en didactique, les choses ont évolué. Enseignants et chercheurs sont maintenant d'accord sur deux points:

  - l'erreur est incontournable dans l'apprentissage ; l'élève ne peut pas ne pas faire d'erreur dans la mesure où il ne peut pas connaître tout de suite toute la langue étrangère : l'apprentissage est en effet progressif et l'élève ne peut pas éviter de faire des erreurs sur les notions qu'il n'a pas encore abordées (et il en fait souvent aussi sur celles qu'il a déjà étudiées !).
  - l'erreur nous renseigne sur les difficultés de l'apprenant et nous permet de mettre en place une stratégie de remédiation

L'enseignant peut alors faire un choix raisonné entre les deux démarches possibles qui s'offrent à lui:

  - suivre un programme pré-établi, au risque de travailler sur des notions déjà acquises par les apprenants ou bien des notions non essentielles et de faire l'impasse sur des notions importantes non maîtrisées.
  - partir des erreurs des apprenants pour mettre en place un programme axé sur des

<sup>360</sup> Cf. Annexe 6, Vol. 2, p : 31

Nous avons à gauche de l'écran le sommaire et à droite le contenu auquel on peut accéder en cliquant sur le titre sélectionné. Dans le corps du texte, nous remarquons l'absence totale de liens renvoyant, comme c'est l'usage pour les hypertextes, à d'autres contenus ou à des activités connexes. Au niveau du contenu lui-même, le texte est purement expositif et le discours sur le mode impersonnel ne sollicite aucunement l'apprenant qui reste en dehors de la supposée communication.

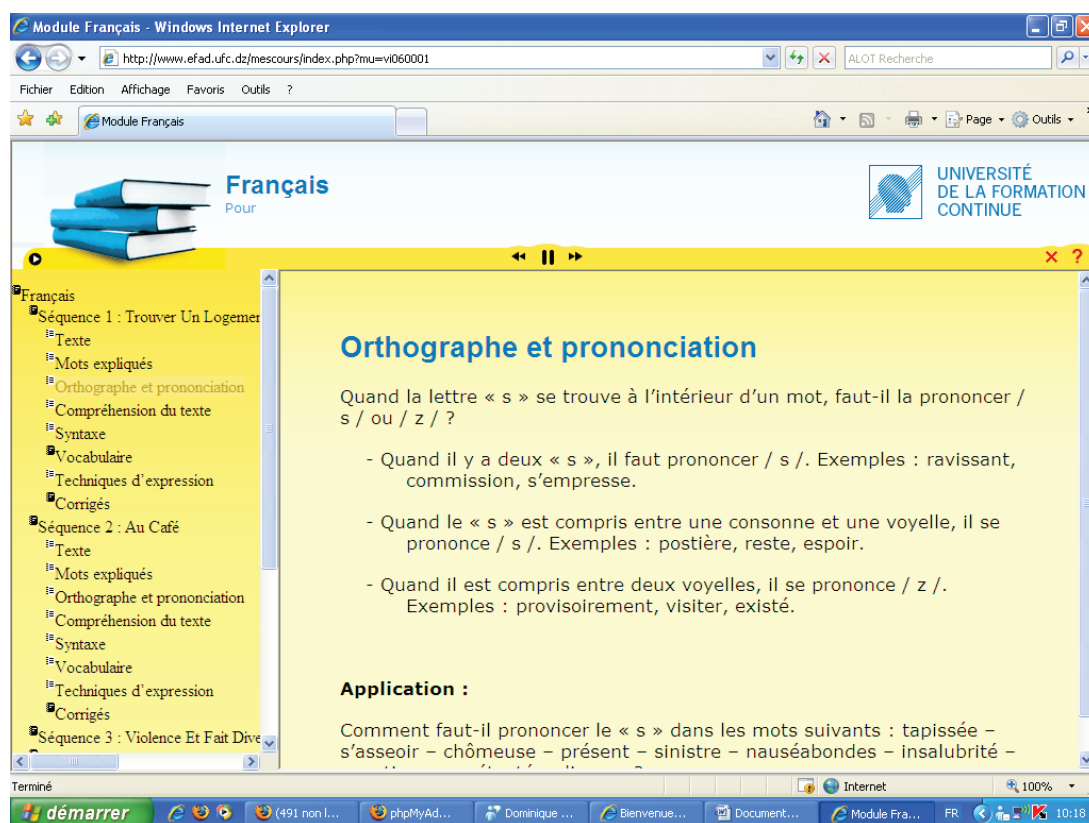
Nous avons comparé le contenu du cours de didactique dont il a été question plus haut avec celui qui figure en version imprimée dans l'ouvrage remis aux apprenants : ils sont absolument identiques. Ce qui nous amène à affirmer qu'il n'y a pas de traitement spécifique à l'apprentissage en ligne, et que, purement formelle, la médiatisation des cours n'est, en réalité, que la numérisation de contenus textuels.

Présentées sous cette forme linéaire il ne peut y avoir, avec des ressources telles que celle-ci, de construction ou de coconstruction des apprentissages par les apprenants concernés.

Il en va de même pour le cours de PSL destiné aux apprenants de 1<sup>ère</sup> année de licence, conçu conjointement par deux professeurs qui font preuve d'une telle méconnaissance du public destinataire de leur produit qu'on pourrait se demander si le cahier des charges élaboré par l'opérateur avait été lu avec attention.

Dans ce cours qui semble tout droit « copié/collé » d'une méthode archaïque d'enseignement du FLE (parce que les nouvelles méthodes actuellement utilisées sont conçues de manière structurée et adaptée à chaque niveau du CECR, avec prise en charge des compétences linguistiques, pragmatiques et socioculturelles), nous n'avons décelé aucun lien, même lointain, avec la granularisation d'un contenu destiné à la mise en ligne à des fins de e-learning. Les exemples présentés ci-après, destinés -rappelons-le- à des PEM en exercice, se passent de commentaires.

## M. Orthographe et prononciation



The screenshot shows a web browser window titled "Module Français - Windows Internet Explorer". The address bar contains the URL "http://www.efad.ufc.dz/mescours/index.php?mu=vi060001". The page header includes the text "Français Pour" and the logo of "UNIVERSITÉ DE LA FORMATION CONTINUE". The main content area is titled "Orthographe et prononciation" and contains the following text:

Quand la lettre « s » se trouve à l'intérieur d'un mot, faut-il la prononcer / s / ou / z / ?

- Quand il y a deux « s », il faut prononcer / s /. Exemples : ravissant, commission, s'empresse.
- Quand le « s » est compris entre une consonne et une voyelle, il se prononce / s /. Exemples : postière, reste, espoir.
- Quand il est compris entre deux voyelles, il se prononce / z /. Exemples : provisoirement, visiter, existé.

**Application :**

Comment faut-il prononcer le « s » dans les mots suivants : tapissée – s'asseoir – chômeuse – présent – sinistre – nauséabondes – insalubrité –

The interface also shows a sidebar menu with various topics like "Séquence 1 : Trouver Un Logement", "Séquence 2 : Au Café", and "Séquence 3 : Violence Et Fait Diver". The taskbar at the bottom shows the Windows Start button and several open applications.

Les règles sont énoncées selon les principes de la méthode traditionnelle et suivis d'application basique sous forme d'exercices structuraux.

Les corrigés qui suivent ces exercices sont de la même teneur ainsi que l'on peut en juger :

The screenshot shows a web browser window with the following content:

Module Français - Windows Internet Explorer  
 http://www.efad.ufc.dz/mescours/index.php?mu=v060001  
 Fichier Edition Affichage Favoris Outils ?  
 Module Français  
 Français Pour  
 UNIVERSITÉ DE LA FORMATION CONTINUE

**Orthographe et prononciation**

« s » prononcé /s/		
« s » doublé	« s » entre une consonne et une voyelle	« s » prononcé /z/
Tapissé	sinistre	chômeuse
asseoir	insalubrité	présent
	questionne	nauséabondes
	vétusté	(dis)-pose
	dis-(pose)	

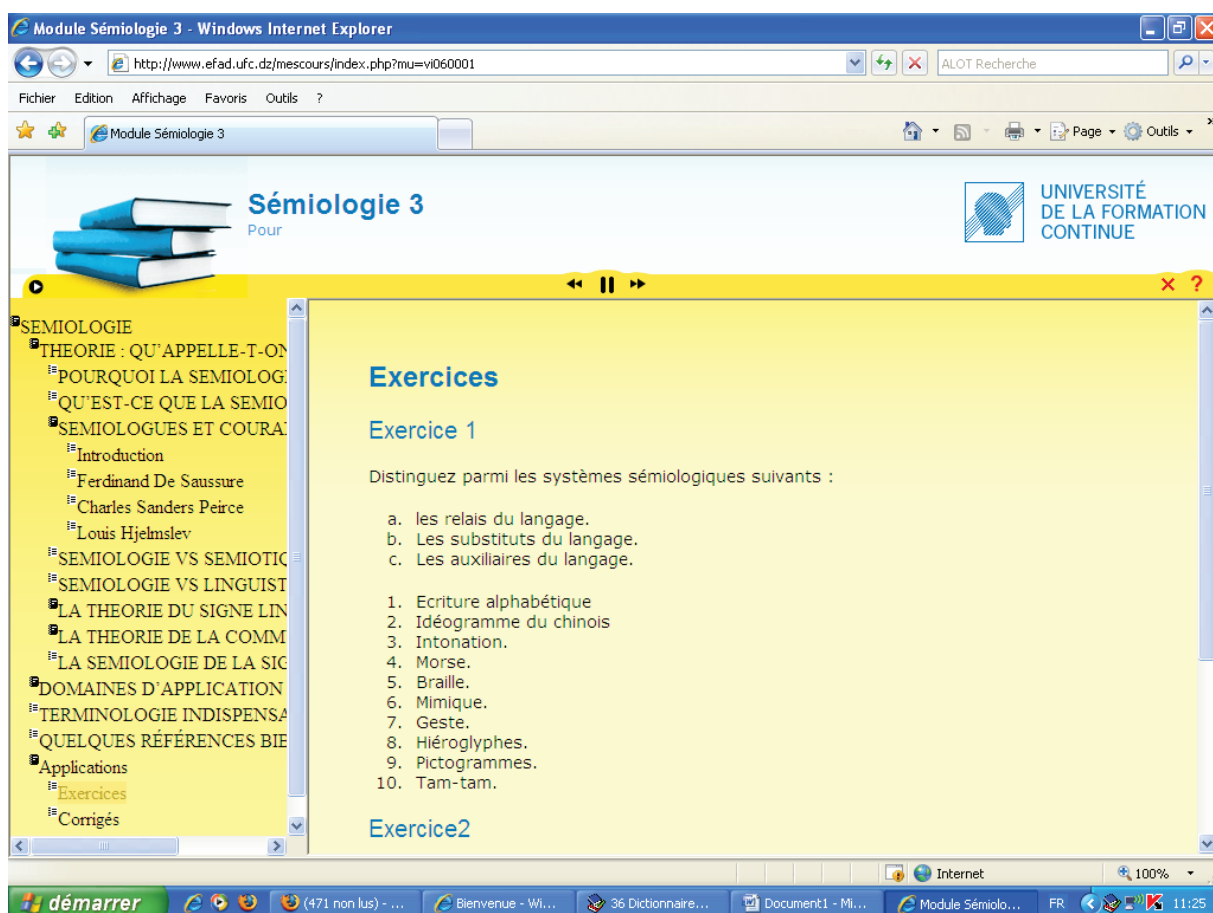
Terminé  
 démarrer (491 non l... phpMyAd... Dominique... Bienvenue... Document... Module Fra... FR 10:19

## N. Entrée « Activités »

Alors que la tâche est d'une complexité telle qu'elle requiert l'intervention du formateur pour être évaluée, il n'en va pas de même pour l'activité qui est, ainsi que nous l'écrivons dans le glossaire proposé en page 93 du volume 2 consacré aux annexes, suffisamment simple pour que sa correction puisse être prise en charge par la machine.

Comme on peut le constater sur la capture d'écran suivante, il n'existe aucun bouton cliquable. De quelle façon les apprenants sont-ils censés réaliser l'activité ? On peut supposer qu'il leur faudra recourir au papier et stylo. Comment feront-ils alors pour vérifier immédiatement si leurs réponses sont exactes ou erronées ?

Les « activités » que nous avons relevées dans le corps du cours sont des exercices d'application qui relèvent quasiment toutes du niveau inférieur des taxonomies d'apprentissage, celui de l'identification. Nous n'avons trouvé, en accompagnement de ces exercices, ni propositions de correction ni pistes pouvant aiguiller les apprenants vers des ressources en ligne, ni tests d'autoévaluation, ni suggestions de lectures complémentaires. Cela conforte l'idée selon laquelle ce ne sont que des contenus numérisés.



### Activité de « vocabulaire »

Voici le type d'exercices de vocabulaire que nous avons trouvé sur eFAD et dont nous présentons ci-après une capture d'écran accompagnée du corrigé correspondant.

Comment des contenus d'un niveau aussi basique ont-ils pu être mis en ligne pour former, en cours d'emploi, des PEM? Comment des enseignants des ENS, concepteurs de ces cours, ont-ils pu proposer des exercices de ce niveau taxonomique à des enseignants du moyen? Connaissent-ils les programmes de français du collège ? Ont-ils déjà rencontré des PEM ? Ont-ils déjà eu entre les mains des recueils édités par les maisons spécialistes du parascolaire, dont les contenus sont souvent d'une teneur supérieure?

Il est sans doute heureux que la plateforme n'ait pas été fonctionnelle, parce que les enseignants concernés auraient été «déstabilisés» par le degré de complexité des activités qui leur sont destinées. S'il est une déduction que l'on peut faire à la décharge des concepteurs, c'est que la commande n'était sans doute pas précise.

## Exercice de vocabulaire

Module Français - Windows Internet Explorer

http://www.efad.ufc.dz/mescours/index.php?mu=vi060001

Fichier Edition Affichage Favoris Outils ?

Module Français

UNIVERSITÉ DE LA FORMATION CONTINUE

## Vocabulaire

- Relevez dans le texte les mots et expressions qui permettent de situer les objets dans l'espace.
- Complétez les expressions suivantes à l'aide des mots du texte :  
Quand on ne travaille pas,
  - on est en..... (= en vacances)
  - on est au..... (= sans travail)
  - on est à la..... (= on a cessé de travailler)
- De nombreuses expressions sont formées avec le nom « chemin ». Reliez à l'aide d'une flèche l'expression au synonyme correspondant :
 

• 1. Faire son chemin	A. S'élever dans la société
• 2. Demander son chemin	B. Progresser tranquillement

## Corrigé de l'exercice :

Module Français - Windows Internet Explorer

http://www.efad.ufc.dz/mescours/index.php?mu=vi060001

Edition Affichage Favoris Outils ?

Module Français

UNIVERSITÉ DE LA FORMATION CONTINUE

## Vocabulaire

- Mots et expressions permettant de situer les objets dans l'espace : près, sur, devant, derrière, dessous, dans, vers.
- En vacances : en congé  
Sans travail : au chômage  
A cessé de travailler : à la retraite
- Expression formées avec « chemin » : 1. A - 2. F - 3. D - 4. E - 5. B - 6. C
- Quand on dit au garçon de café : « Ça va », cela veut dire : « Gardez la monnaie ».
- Différents sens de « porter » :  
Le garçon de café tient un lourd plateau pour m'apporter ma consommation.

Il faut garder à l'esprit que ce sont des exercices destinés à des enseignants officiant dans le cycle moyen du système éducatif.

Tout comme il faut garder à l'esprit que les concepteurs de ces exercices professent à l'École normale supérieure, institution ayant pour vocation la formation initiale des enseignants des trois cycles : primaire, moyen et secondaire et accompagnent régulièrement leurs élèves en stage dans les établissements scolaires.

Ces formateurs de formateurs sont censés préparer les élèves-professeurs à leur futur métier et, de ce fait, connaître les programmes que ces derniers auront à réaliser une fois sur le terrain.

La mission qui leur a été confiée correspond à leur tâche : il leur suffisait de transposer leurs cours dans une démarche inhérente au distanciel et surtout en adéquation avec le niveau du public visé.

### Exercice 2 de vocabulaire

The screenshot shows a web browser window with the following content:

- Browser title: Module Français - Windows Internet Explorer
- Address bar: http://www.efad.ufc.dz/mescours/index.php?mu=vi060001
- Page title: Module Français
- Logo: Français Pour
- Logo: UNIVERSITÉ DE LA FORMATION CONTINUE
- Section: Le logement
- Text: 1- Classez les mots suivants selon l'importance du logement qu'ils désignent, du plus petit au plus grand : tour, appartement, studio, gratte-ciel, immeuble, pièce.
- Text: 2- Faites correspondre les noms de la liste suivante aux dessins : une fenêtre – une cuisine – une lucarne – une kitchenette – une salle de bains – un cabinet de toilette – une cuisinière – un camping-gaz.
- Images: Eight small drawings illustrating different parts of a house: a window, a bathroom, a kitchen, a gas camping, a window, a bathroom, a kitchen, and a window.
- Navigation: A sidebar menu on the left with categories like Français, Séquence 1, Texte, Mots expliqués, Orthographe et prononciation, Compréhension du texte, Syntaxe, Vocabulaire, Techniques d'expression, Corrigés, and Rédaction d'annonces.
- Taskbar: Shows the Windows taskbar with the Start button and several open applications.

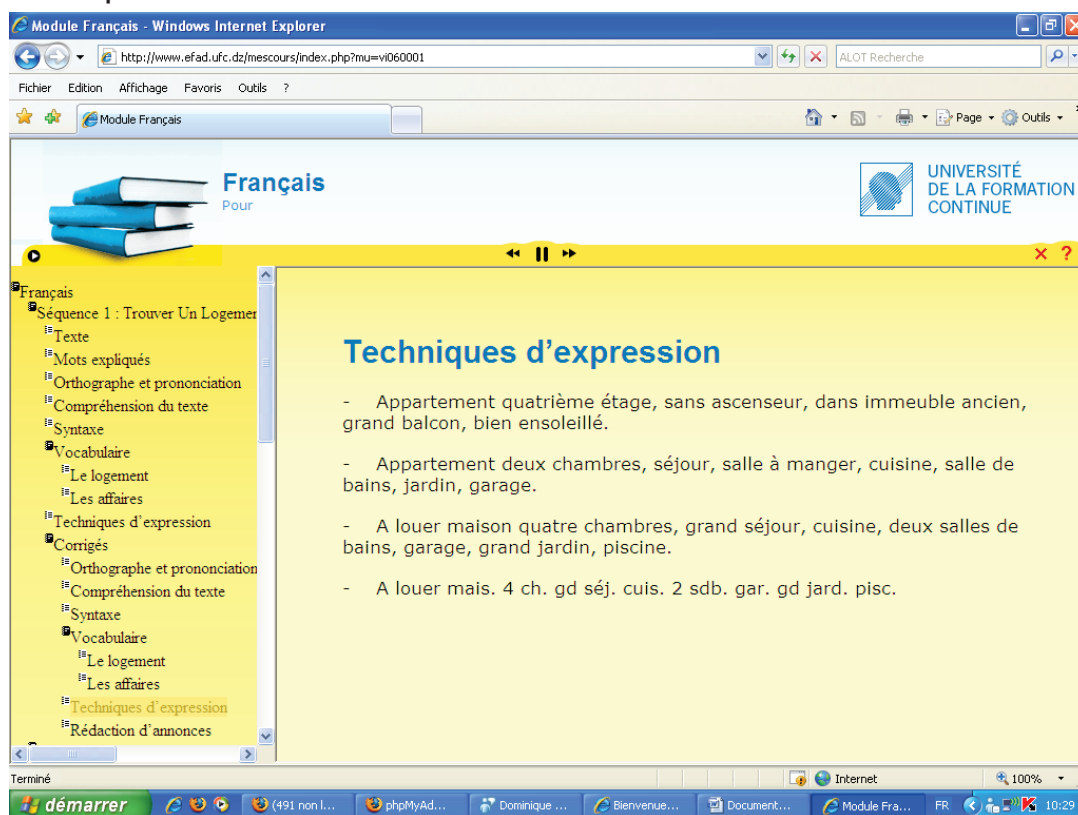
Cet exercice pourrait facilement figurer dans une méthode d'apprentissage du français langue étrangère destinée à des primo apprenants, donc de niveau A1 du CECR.

La première consiste en un classement dans l'ordre croissant de six types de logement que pourrait facilement réaliser un élève du cycle primaire. Quant à la seconde, elle consiste en un banal exercice d'appariement par fléchage, de niveau débutant en FLE.



Nous déduisons de ce niveau de difficulté très en-deçà du niveau des apprenants concernés que les concepteurs ont sélectionné ces activités<sup>361</sup> inadaptés au public concerné.

### Activité de « production écrite »



La seconde activité que nous proposons à titre d'illustration relève des techniques d'expression. Dans la capture d'écran ci-dessous, il s'agit de rédiger des petites annonces à partir d'énoncés ou d'images et vice-versa.

Nous avons proposé dans la première partie de cette recherche une grille montrant l'équivalence entre les cycles de l'école algérienne et les niveaux du CECR, basée sur le volume horaire capitalisé en matière d'apprentissage du français. Celle-ci fait apparaître qu'à la fin du collège, les élèves du moyen sont au niveau B1.

Il est alors très difficile de ne pas être sidéré par le fait que des exercices d'une telle indigence, correspondant au niveau A2 dans la grille du CECR, aient pu être destinés à ce public dont la majorité des éléments totalisent plus de 20 ans d'enseignement...de la langue française au collège.

En feuilletant un manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> année moyenne, nous avons découvert que des exercices identiques y sont proposés et que certains sont même plus complexes.

<sup>361</sup> Cf. Volume 2, Annexe 8, p : 80 et Annexe 9, p : 82

### 1.1.4. Page de sélection par type de fonctionnalité

Nous avons testé personnellement et fait tester par notre entourage professionnel, à plusieurs reprises et à divers moments du jour ou de la nuit, les différentes fonctionnalités d'eFAD que nous présentons ci-après :

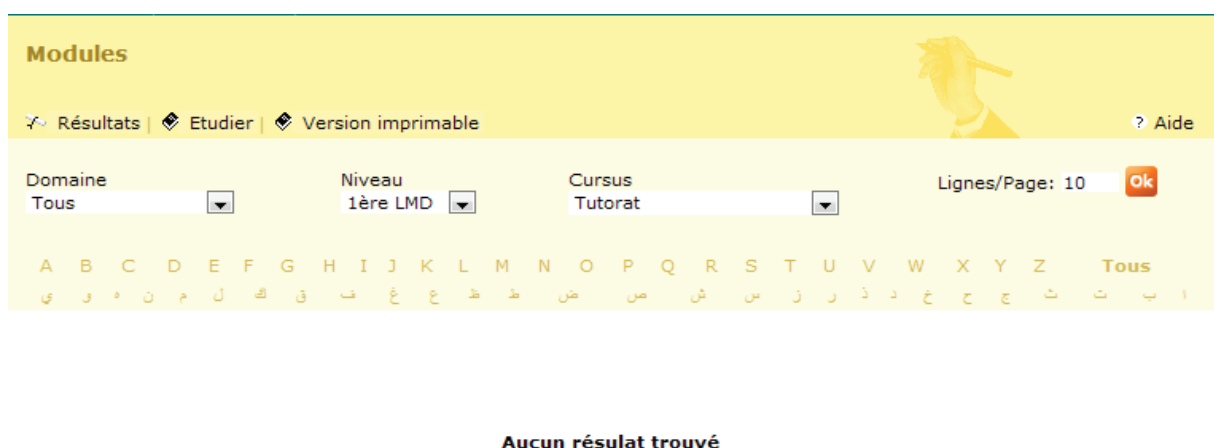
#### O. Fonctionnalité : Tableau de bord



Suffisamment parlante, la capture d'écran se passe de commentaire.

#### P. Fonctionnalité « Tutorat »

On aura beau cliquer et recliquer sur « Tutorat » dans la rubrique « Cours » relevant de la page « Modules », et cela pour tous les modules de toutes les années, même de ceux des autres disciplines (mathématiques, arabe, sciences naturelles, sciences physiques et technologiques, anglais, histoire-géographie), la réponse est la même : « Aucun résultat trouvé ».



## Q. Fonctionnalité « Travaux »



Aucun résultat trouvé

L'image est explicite, tout commentaire serait redondant.

## R. Fonctionnalité « Groupes »



Aucun résultat trouvé

Nous n'avons trouvé aucune trace de groupes constitués.

## S. Fonctionnalité « Actualités »

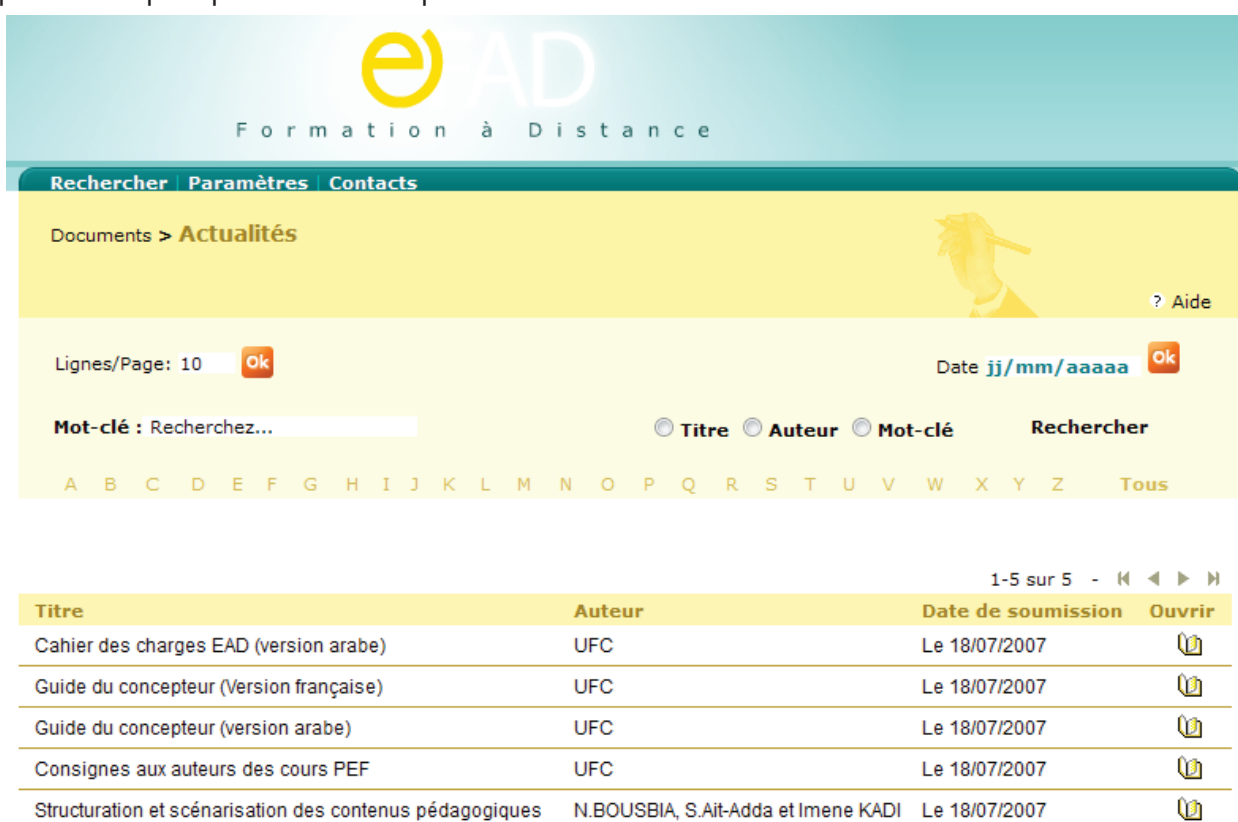
Nous proposons en Annexes 22, vol.2, page 141, les contenus apparaissant lorsqu'on clique sur chacun des titres relevant de la rubrique « Actualités ». Les titres concernent des documents

relatifs aux activités menées en amont : élaboration de cahier des charges, conception d'un guide concepteur et des consignes aux auteurs des cours PEF (pour professeur d'enseignement fondamental : le sigle en lui-même montre le décalage avec la réalité puisque depuis 2003, date de la mise en œuvre de la Réforme du système éducatif, PEF a été remplacé par PEM) ainsi qu'un document appelé : « Structuration et scénarisation des contenus. »

Au vu des cours élaborés par les concepteurs-enseignants des ENS, nous pouvons faire deux hypothèses :

- soit les concepteurs de cours n'ont pas reçu à temps ces documents fondateurs,
- soit ils les ont reçus, mais ont décidé de ne pas du tout en tenir compte.

En nous appuyant sur les dates apparaissant sur la page, nous aurions tendance à croire que l'hypothèse la plus plausible est la première.



The screenshot shows the EFAD platform interface. At the top, there is a logo for 'eAD Formation à Distance'. Below the logo, there are navigation links: 'Rechercher', 'Paramètres', and 'Contacts'. The main content area is titled 'Documents > Actualités'. There is a search bar with the text 'Mot-clé : Recherchez...'. Below the search bar, there are radio buttons for 'Titre', 'Auteur', and 'Mot-clé', and a 'Rechercher' button. There is also a 'Lignes/Page: 10' dropdown and a 'Date jj/mm/aaaa' dropdown. At the bottom of the search area, there are letters A through Z and 'Tous'. Below the search area, there is a table of results with the following columns: 'Titre', 'Auteur', 'Date de soumission', and 'Ouvrir'.

Titre	Auteur	Date de soumission	Ouvrir
Cahier des charges EAD (version arabe)	UFC	Le 18/07/2007	
Guide du concepteur (Version française)	UFC	Le 18/07/2007	
Guide du concepteur (version arabe)	UFC	Le 18/07/2007	
Consignes aux auteurs des cours PEF	UFC	Le 18/07/2007	
Structuration et scénarisation des contenus pédagogiques	N.BOUSBIA, S.Ait-Adda et Imene KADI	Le 18/07/2007	

Trois des cinq documents listés ne sont pas visibles sur la plateforme. Dans l'espace « Documents », nous avons effectivement pu consulter :

- Le cahier des charges EAD (version arabe)
- Le guide du concepteur (version arabe)

Bien que signalés dans la rubrique « Titre », ces deux documents n'existent pas en version française.

## 1.2. Système d'évaluation mis en place sur eFAD

Nous avons cliqué sur « Résultats », puis sur « « Domaine », « Niveau », « Coursus » « Français LMD2 », et enfin sur une lettre de l'alphabet supposée restreindre notre recherche et après un long moment d'attente d'une réponse, sur la foi du message « Transfert des données depuis eFAD, nous avons lu le sempiternel « Aucun résultat n'a été trouvé ».

Nous avons cependant trouvé les corrigés des examens trimestriels que nous présentons in extenso en Annexes 9, vol.2, page 82 et suivantes, et à partir desquels nous pouvons induire le type même de ces examens sommatifs. On pourrait, à juste titre, supputer que l'évaluation en FAD diffère totalement, dans la forme et dans le fond, de celle usitée dans l'enseignement en présentiel, mais ce n'est pas le cas dans la FAD/PEM dont les sujets d'examen restent carrément traditionnels.

Pour illustrer nos propos, faisons référence au corrigé de l'examen trimestriel n°1 pour les apprenants<sup>362</sup> (tous bacheliers) inscrits en première année de l'année universitaire 2005-2006, année du démarrage de la FAD/PEM et pour le module intitulé « Analyse de textes ».

D'après le corrigé, on déduit que le sujet comportait trois questions affectées du barème suivant :

Question 1 : 10 points ; Question 2 : 7 points ; Question 3 : 3 points

Le corrigé révèle que la question n°1, valant le plus de points, exige de l'apprenant la restitution pure et simple du cours magistral comme en atteste la réponse consultable dans la partie Annexes pages 82. Il s'agit de présenter la typologie des textes selon E. Werlich qui « postule 5 grands types de textes qui sont le descriptif, le narratif, l'expositionnel, l'argumentatif et l'instructif. (...) » et de montrer « l'intérêt pédagogique de cette classification sur la complexité discursive des textes ».

La question n° 2 portait sur l'identification de deux textes d'après des indices : un conte et un texte descriptif. On a du mal à penser qu'ils n'ont pas tous obtenu les 7 points affectés à cette question des plus basiques.

La question n° 3 notée sur 3 points portait sur « la représentation schématique de la phrase descriptive » et la réponse affichée dans le corrigé est celle-ci : « Le schéma doit faire ressortir l'objet de la description (Il – personnage), sa qualité (laid), les éléments de l'objet (cheveux, yeux, tête, épaules et air) ainsi que leurs qualités respectives. », toutefois le correcteur, lui, n'a pas jugé utile de proposer son schéma.

On peut imaginer les réactions latentes ou affichées de ce public, formé de PEM en exercice, chargés de réaliser avec leurs élèves de 1ère AM un programme consacré quasi exclusivement au texte narratif, le conte y occupant une place importante, et avec ceux de 2ème AM un programme annuel élaboré autour de la description au service de la narration, de l'exposition et de l'argumentation. Ces réactions pourraient exprimer la joie d'avoir un sujet que leurs élèves pourraient facilement

---

<sup>362</sup> Pour cette promotion le baccalauréat était une condition sine qua non pour l'inscription en FAD/PEM, elle a été abandonnée pour les promotions suivantes.

traiter ou la déception pour ceux qui ne voient pas l'utilité d'une formation les infantilisant en les plaçant au niveau de leurs propres apprenants du cycle moyen, âgés de 11 à 16 ans.

Ce contenu d'examen trimestriel induit à partir du corrigé met en exergue plusieurs lacunes :

- la méconnaissance, voire l'ignorance du profil des publics destinataires de la formation,
- l'absence flagrante d'une analyse des besoins réels des apprenants,
- le manque de concertation entre les entités partenaires lors de l'élaboration des contenus de formation,
- l'absence de consultation des PEM concernés par la formation,
- le manque d'innovation des épreuves d'évaluation de la part des enseignants concepteurs,
- l'impasse faite sur la présentation en amont du programme de formation aux postulants à la FAD/PEM,
- le gap existant entre les enseignants des ENS chargés de la conception des cours et des sujets d'examen et la réalité du terrain. Pourtant, en formation initiale, ils ont des élèves-professeurs destinés exclusivement à l'enseignement, qui suivent des stages bloqués dans des collèges et que certains d'entre eux, pour ne pas dire la plupart, sont chargés d'accompagner dans les classes. Comment peut-on bâtir un sujet d'examen sur des notions que les examinés enseignent à leurs propres élèves ?
- L'impasse faite sur l'expérimentation avant la généralisation de la FAD/PEM qui aurait pu engendrer un réajustement des programmes, des méthodes d'enseignement / apprentissage et des procédés d'évaluation.

## Chapitre 2 : Évaluation de la plateforme eFAD

L'évaluation de plateforme eFAD nous a été dictée, imposée même, par les résultats de l'enquête auprès des PEM de français en formation à distance via ce dispositif.

Au départ, ainsi que nous l'avons exposé en avant-propos, notre recherche avait pour but de faire émerger les stratégies mobilisées par des apprenants adultes en formation à distance médiatisée. Les réponses aux items d'une rubrique-clé du questionnaire adressé à l'échantillon ciblé a biaisé la recherche. Sans exception, toutes les réponses relatives à l'apprentissage par plateforme interposée, étaient inexploitable.

Comment mettre en évidence des stratégies qui n'ont pas eu le contexte d'émergence prévu ? Comment analyser des stratégies que des adultes mobilisent en apprenant, en quasi autonomie, à travers un média technologique si ce média ne joue pas son rôle d'interface pédagogique ?

Outil d'intervention au départ, eFAD est devenue, par nécessité, objet d'évaluation. Cette réorientation de notre recherche a mis beaucoup de temps à s'imposer tant était grande notre réticence à aller dans une direction inconfortable, ce qui a fait que notre statut de fonctionnaire a longtemps prévalu sur celui du chercheur.

Les longues tergiversations, qui ont duré deux ans au moins, sont dues à notre posture (Chef du Département FAD/PEM) et à la crainte de « marquer contre son camp » en mettant à nu des insuffisances institutionnelles. Celles-ci ont fini par s'effacer au profit de la posture du chercheur qui pourrait contribuer, même de façon minime, au moyen d'un travail scientifique outillé, à l'amélioration d'une situation jugée ponctuellement insatisfaisante.

Nous nous sommes alors fortement intéressée aux dispositifs de formation à distance et à leur évaluation. Nous n'avions pas de cadre de référence relatif au domaine, or tout cadre de référence se construit à partir d'expériences et de comparaison d'expériences acquises. Cela pourrait constituer un biais à l'évaluation menée, mais nous courons le risque de nous engager sur un terrain inconnu.

Nous souhaitons encore rappeler, qu'à l'origine, cette recherche entreprise dans le cadre du doctorat, devait nous amener à mettre en évidence les stratégies cognitives mobilisées par des adultes dans un contexte d'apprentissage médiatisé. Nous voulions alors interroger les terrains de l'andragogie, de la cognition et de la coconstruction des connaissances par dispositif technologique interposé.

Nous avons choisi comme public-cible les quelques 900 PEM de français inscrits pour suivre cette formation à distance et, bien entendu, d'interroger la plateforme qui la sous-tend. Les résultats quantitatifs obtenus par le biais du questionnaire-terrain, corroborés par ceux obtenus par le biais des entretiens des panels sélectionnés, nous ont amenée à nous engager sur la voie de l'évaluation du dispositif en question.

La plateforme eFAD<sup>363</sup> a été conçue et mise en place en septembre 2005 suite à la convention interministérielle signée le 12 septembre 2005 et complétée le 08 juillet 2007. Elle constitue le socle du dispositif de formation à distance et, en dix ans, de 78.000 professeurs d'enseignement moyen, cycle<sup>364</sup> intermédiaire du système éducatif algérien, en vue de l'obtention d'un diplôme universitaire (une licence professionnelle d'enseignement) pour les candidats bacheliers et une attestation de niveau de licence professionnelle pour les non bacheliers. Sept filières d'enseignement sont concernées : l'arabe, les mathématiques, les sciences naturelles, la technologie, le français, l'histoire-géographie et l'anglais.

La première constatation que l'on peut faire est l'absence de proposition par le concepteur d'outils de suivi et d'évaluation du dispositif. Or, c'est un instrument incontournable en FAD. Nous avons ainsi dû nous forger notre propre grille d'évaluation<sup>365</sup> du dispositif mis en place, en nous inspirant de ce que propose la littérature spécialisée dans le domaine, et en particulier des travaux de Rogers Everett<sup>366</sup>.

Le dispositif de formation en est à sa sixième année et notre but est de parvenir à établir une évaluation longitudinale objective de la plateforme eFAD, selon un protocole universellement utilisé.

Ce protocole qui part d'amont en aval, permet une observation des différentes étapes suivies par le dispositif, avant sa mise en place et pendant l'implantation, en mettant en exergue les leviers et les facteurs bloquants au cours de la formation et s'achève par la démonstration de sa viabilité, ou non viabilité. A la fin du processus, des recommandations destinées au décideur, se prononcent en faveur du maintien en l'état, de la modification partielle, de l'enrichissement ou de l'abandon de l'outil évalué.

Comme la plupart des FAD s'inscrivent dans un modèle constructiviste et/ou socioconstructiviste que sous-tendent des modalités pédagogiques spécifiques et des attentes envers les différents intervenants (apprenants, tuteurs et administrateurs<sup>367</sup>), les critères d'autonomie et de responsabilité des apprenants représentés par les interactions entre eux et avec les formateurs sont grandement pris en compte lors de l'évaluation d'un dispositif.

Généralement, les dispositifs proposent aux apprenants deux types d'organisation des parcours pédagogiques : individuels et de groupes. Dans le premier, orienté vers les supports, les ressources sont stockées dans des dossiers comportant une ou plusieurs séquences, chacune se démultipliant en documents et activités pour la mise en place de formations modulaires.

Le second type de parcours est orienté vers les activités à réaliser qui représentent la véritable ossature de la formation. Ces activités, conçues comme des situations-problèmes, des simulations,

363 A l'origine e-FAD, sur le modèle de e-learning

364 Cycle primaire (5 ans), cycle moyen (4 ans) et cycle secondaire (3 ans)

365 cf. grille d'évaluation en annexe 13, vol.2, p : 98

366 Rogers Everett (1983), *Diffusion of Innovations*, New York, Free Press, cité par Even, N. (2001) in *Le suivi du dispositif: du diagnostic à l'évaluation*

367 <http://scenari-platform.org/projects/scenari/fr/models/co/>.



des QCM, des tests autocorrectifs, etc. sont accompagnées de documents pédagogiques leur servant de supports. Les deux types s'appuient sur le tutorat à distance (suivi des apprenants, gestion de plannings, suivi des groupes, modération des forums et des FAQ), sur les administrateurs (création de groupes, gestion des cours, suivi des apprenants et des formateurs), sur des cours en ligne interactifs et multi-formats (Word, Excel, Powerpoint, PDF, Flash, Access...), sur des évaluations diverses et sur le travail collaboratif sur des documents.

Pour le bon fonctionnement d'un dispositif de formation à distance, il doit exister une très forte adéquation entre les situations pédagogiques, les objets d'apprentissage et les outils technologiques.

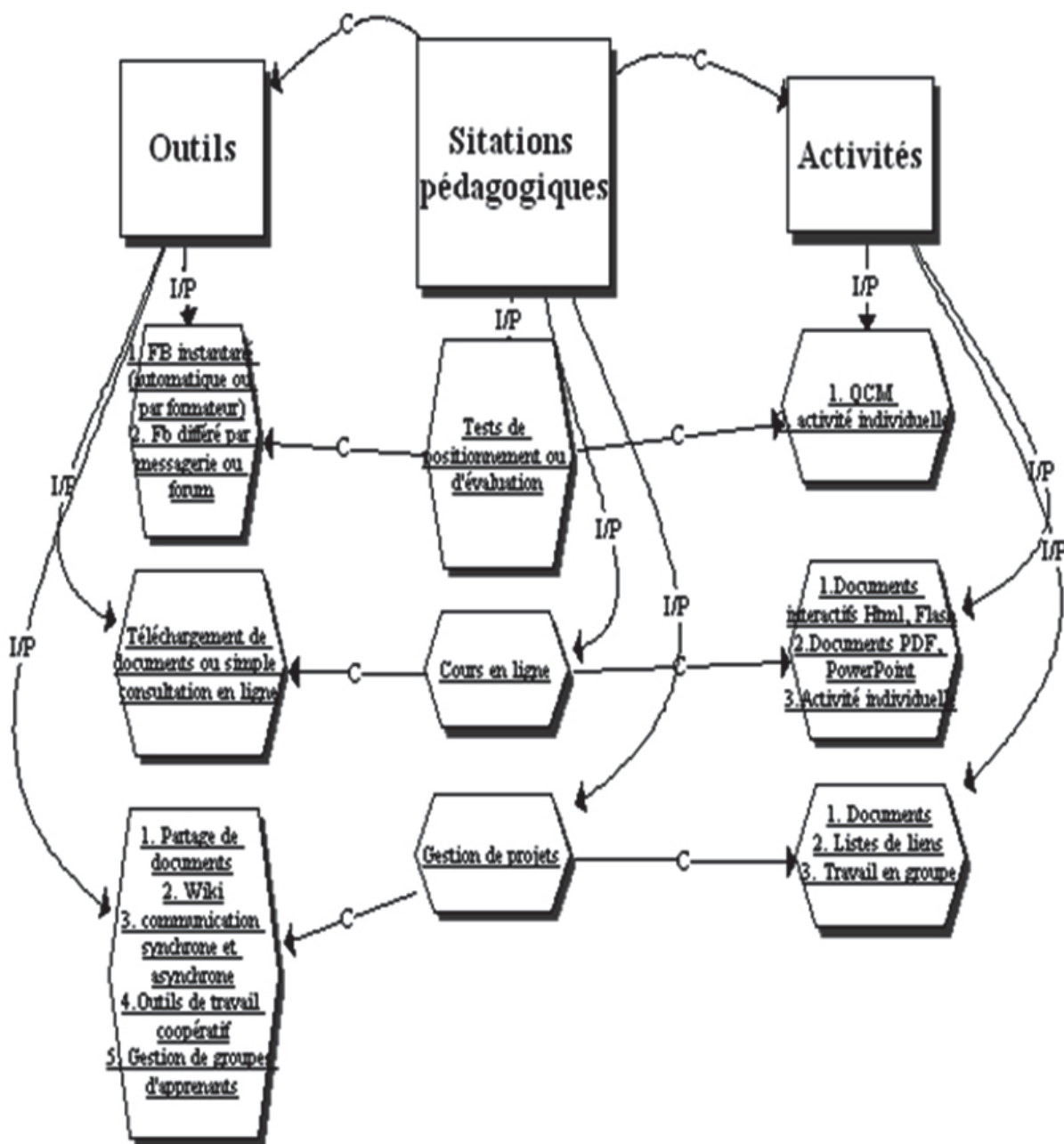
Lablidi, Abourrich & Talbi<sup>368</sup> ont conçu un schéma inspiré de Bruce London<sup>369</sup> et de l'étude Ovarep<sup>370</sup> qui représente l'articulation souhaitée entre les objets d'apprentissage et les outils qui pourraient sous-tendre la scénarisation pédagogique et que nous avons repris intégralement ci-dessous vu sa clarté et sa pertinence pour notre propos :

---

368 Ahmed Lablidi, Abdelmjid Abourrich, Mohamed Talbi (2009) Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches : Apprentissage, Didactique, Évaluation & Technologies de l'Information pour l'Éducation (LIRADE-TIE)

369 In International journal of Technologies in Higher Education, 2. (2005). Cf. [www.profectif.org/revue](http://www.profectif.org/revue)

370 Étude comparative technique et pédagogique des plates-formes pour la formation ouverte et à distance, réalisée par l'Ovarep (Observatoire des ressources multimédias), 2000.



*Adéquation entre situations pédagogiques et outils technologiques, (Lablidi et al.)*

Pour évaluer un dispositif de FAD, Lablidi et ses coauteurs se sont inspirés de Bruce London et de l'étude Ovarep (op.cit.) pour sélectionner des critères d'évaluation liés aux principes pédagogiques sur lesquels se fonde une formation. Pour eux, chaque acteur de la plateforme doit disposer d'un certain nombre de fonctionnalités informatiques lui « permettant de s'acquitter au mieux de sa tâche (...) et voir disponible dans la plateforme, objet de l'étude, des espaces dédiés et des outils de communication, de suivi, de partage et d'organisation, etc. »<sup>371</sup> A chaque acteur correspondent des critères et des outils que nous synthétisons ci-dessous.

<sup>371</sup> Lablidi et Gt, op.cit.

Concernant les apprenants, à chaque critère sélectionné correspondent des outils :

- communication synchrone et asynchrone : mailing, forum, chat, Pop up
- partage de document : base de données, bibliothèque virtuelle, espace de dépôt de document
- organisation : agenda, postit, tableau de bord
- évaluation : tests, portfolio, tableau de bord
- collaboration : Wiki
- présence et localisation des autres acteurs : Awarness.
- Pour les critères et les outils relatifs aux tuteurs, on peut les résumer ainsi :
- partage de ressources : espace de dépôt de documents
- gestion de groupes : agenda, tableau de bord
- suivi des apprenants : tracking
- gestions des tests : générateur de Quizz

Les critères et outils sélectionnés pour l'administrateur sont :

- inscription des apprenants : agenda, tableau de bord
- affectation de cours aux apprenants et aux tuteurs : traitement de données par groupe et par tuteur
- diffusion des résultats : formats d'import et d'export supportés pour les différents types de fichiers.

Notre analyse de la plateforme commencera par l'identification des fonctionnalités et leur pointage à l'aide d'un listing avant l'analyse de leur fonctionnement, leur opérabilité etc. En annexe 12, nous proposons un tableau où sont déclinées les fonctionnalités essentielles pour la conduite d'une formation à distance par les technologies interactives et qui répondent aux critères énoncés précédemment.

Les fonctionnalités sont vérifiées et mises à l'épreuve lors de la phase d'expérimentation<sup>372</sup> à petite échelle mais in situ.

En effet, ce sont les résultats des observations des interactions entre les apprenants et les tuteurs et les analyses des travaux des apprenants qui permettent d'évaluer le degré d'atteinte des objectifs assignés à la formation et de juger de la pertinence de la plateforme qui la réalise. En annexe 12 bis, la grille des fonctionnalités d'eFAD en termes de présence vs absence.

Pour des commodités de lecture, et pour éviter de nombreuses redites, nous allons présenter l'évaluation d'eFAD sous forme de tableau comparatif à double entrée. La première colonne présente les paramètres interrogés, la seconde, les caractéristiques inhérentes à tout dispositif de formation à distance et la troisième, les informations spécifiques à l'outil évalué, eFAD.

Certes, nous sommes consciente, en présentant ici, au lieu de le remiser avec les annexes, un

<sup>372</sup> eFAD n'a pas été expérimentée avant la mise en place généralisée du dispositif

tableau aussi long- parce qu'exhaustif-, que nous prenons le risque de lasser notre lecteur, mais nous estimons qu'il mérite sa place dans ce premier volume.

Il représente, en effet, une très grande partie des investigations que nous avons effectuées pour nous imprégner de tout ce qui se rapporte aux interfaces technologiques, domaine dont nous connaissions peu de choses avant l'entame de ce travail et dont les résultats justifient la réorientation de notre recherche.

Pour compenser ce risque potentiel, nous en proposons juste après, un résumé qui, en reprenant très succinctement les informations les plus importantes, rendent la lecture du tableau facultative.

## 2.1. Évaluation d'eFAD : tableau comparatif / standards

Les critères et indicateurs établis par les experts pour évaluer des plateformes de formation à distance que nous avons utilisés pour procéder à l'évaluation de la plateforme eFAD nous ont permis de mettre en évidence le degré d'adéquation de l'objet de notre recherche aux standards internationaux.

Paramètres	Plateformes de FAD	Plateforme eFAD
Critères	Etablir des critères de réussite et d'éventuels effets bloquants	Aucun document faisant allusion ces critères.
Besoins	Définition des besoins des apprenants Définition des objectifs	Besoins exprimés par le Ministère de l'Education nationale : mettre en place un dispositif d'EAD Améliorer le niveau académique des PEM / leur délivrer une licence professionnelle d'enseignement / Améliorer le rendement scolaire.
Adoption d'une innovation	Les acteurs impliqués (commanditaire, apprenants, formateurs, tuteurs, administrateurs, informaticiens, graphistes, logisticiens...) adoptent le dispositif.	Aucune trace de l'adhésion des acteurs à la plateforme. Il n'existe pas de compte-rendus de réunions organisées en amont de, et pendant la mise en place. Les profils des différents acteurs ne sont pas présentés.
Expérimentation du dispositif	Tenir compte des retours d'expérimentation par des consultants	eFAD a été mise en place et généralisée sans passer par la phase d'expérimentation auprès d'un nombre restreint d'apprenants sur une échelle géographique réduite.
Accompagnement de l'innovation	L'accompagnement passe par la démonstration des qualités du produit	Les questionnaires et les entretiens ont révélé que la démonstration n'a pas touché les utilisateurs. Ils ne savent d'eFAD que ce qu'ils ont pu en découvrir par eux-mêmes.
Communication	La phase de promotion marketing sert à convaincre le client	Pas d'appel d'offre donc pas de concurrence : les délais de mise en place du dispositif étaient si réduits que la commande s'est faite de gré à gré auprès de conceptrices cooptées.
Phase de test	Les acteurs concernés testent, commentent la plateforme et font des propositions pour l'améliorer avant son adoption définitive	Aucun test n'a été fait sur une échelle réduite avant son adoption. Il n'y a eu ni réajustement, ni correctif, eFAD n'ayant pas été soumise à expérimentation.
<b>Adoption de la plateforme : mise en perspective des cinq caractéristiques d'E. Rogers et anticipation des effets potentiels</b>		
Valeur ajoutée pour les auteurs du dispositif	Valorisation des compétences, valorisation par les pairs et la tutelle, satisfaction de participer à une innovation, promotion dans la carrière, incidence financière	S'applique totalement aux membres de l'équipe mobilisée autour de ce projet : soutenance de thèse pour les conceptrices, formation à l'étranger dans le domaine des TIC pour les autres, expérience acquise, incidence financière non négligeable et reconnaissance de la tutelle.

Paramètres	Plateformes de FAD	Plateforme eFAD
Valeur ajoutée pour les enseignants et les formateurs	Gain de temps : suppression des déplacements Gain de temps dans le suivi des apprenants : activités d'autoformation et d'autocorrection intégrées	Impossible à vérifier vu la non fonctionnalité de la plateforme. Absence totale d'activités d'autoformation et d'autocorrection intégrées.
Valeur ajoutée pour les concepteurs de cours	Diffusion à grande échelle des contenus élaborés Meilleure présentation de cours/interactivité Rétribution des auteurs de contenus	Cours en ligne certes, mais aucune interactivité, ce qui en fait des contenus à lire sur écran. Bien rétribués, les enseignants- concepteurs des ENS ont livré des cours conçus pour le présentiel.
Systèmes d'aide	Gain de temps par l'assistance à la correction + Activités d'autocorrection	Systèmes totalement absents : ni activités à faire en autonomie ou en collaboration, ni correction par un tuteur, ni exercices d'autocorrection.
Manipulation des contenus	Possibilité de modification et de réutilisation des contenus	Aucune possibilité d'intervention une fois les cours mis en ligne. Contenus réutilisés à ce jour sans modification, ajout ni actualisation.
Pluridisciplinarité	Possibilité de granularisation des contenus	Jusqu'à présent, aucune granularisation n'a été effectuée, même après la mise en place de la plateforme conçue dans le cadre du FSP relatif à l'enseignement du français.
Acquisition de compétences	Des enseignants et des formateurs impliqués : motivation/investissement/développement de compétences en ingénierie de la formation/ingénierie pédagogique.	Ni les concepteurs de cours, ni les formateurs intervenant lors des regroupements périodiques n'ont été initiés aux spécificités de la FAD à travers une plateforme. Ils ont gardé les approches du présentiel.
Utilisation des TIC/acteurs des la FAD	Les acteurs maîtrisent les TIC : Internet, logiciels de création de ressources, générateurs de quiz, exercices, logiciels de gestion des apprenants...	Cours remis par les enseignants des ENS en versions papier et Cdroms. La médiatisation a été réalisée par des opérateurs externes, prestataires de service, n'ayant pas d'enseignants dans leurs équipes formées d'informaticiens.
Pédagogie innovante basée sur l'individualisation	Le formateur est un « tuteur », un facilitateur, une ressource pour l'apprenant ; il a un grand rôle dans l'animation, le suivi et la gestion à distance des groupes	Le concept « tuteur » désigne l'enseignant qui scénarise (met en séquences) les cours avant leur médiatisation ; Utilisation erronée du terme, équivoque et non conforme à l'acception en usage.
Pédagogie innovante basée sur la collaboration	Mise en place d'un travail collaboratif : forte implication des apprenants /réduction du rôle transmissif du formateur	Aucune possibilité de travail en binôme ou en groupe virtuel vu l'absence d'outils adéquats : forums, chats, courriel, FAQ, etc.
Valeur ajoutée pour les apprenants	Pouvoir accéder à une formation impossible en mode traditionnel	La FAD permet aux PEM de suivre une formation inaccessible en mode traditionnel (baccalauréat de moins de 2 ans, limite d'âge, cours en présentiel).
Accessibilité	Accéder à la formation depuis son domicile, son lieu de travail, sans avoir à se déplacer	Formation en cours d'emploi menée sur leur temps libre Mais la non interactivité d'eFAD réduit la formation au stade de l'EAD.
Besoins / rythme / temps de formation	La formation tient compte des besoins des apprenants, de leur rythme ; le temps de formation est réduit	Rythme imposé : ni réduction de temps (licence en 4 ans pour le système classique et 3 ans pour le LMD), ni individualisation des parcours en fonction des besoins de chaque apprenant.
Obtention de diplôme	Accéder à une formation couronnée de diplôme pour évoluer dans sa carrière	Obtention d'une licence professionnelle d'enseignement pour les bacheliers et d'une attestation de niveau de licence pour les non bacheliers.

Paramètres	Plateformes de FAD	Plateforme eFAD
Utilisation des TIC/ apprenants	Pratiquer les nouvelles technologies, profiter de leurs fonctionnalités	En se connectant à eFAD, les PEM ont accès à des contenus identiques à ceux du manuel. L'utilisation des TIC relève du registre personnel, certains maîtrisent l'outil informatique, d'autres, non.
Acquisition de Compétences dans le domaine des NTIC	Manipuler et utiliser les moyens de communication offerts par les TIC	N'étant pas interactive, eFAD n'a pas pu participer au développement de la maîtrise des TIC chez les PEM concernés
Développement de l'autonomie	Acquérir une méthodologie et développer des comportements menant à l'autonomie	Les données recueillies traduisent une demande insistante de formation en présentiel. Les PEM ne sont pas habitués à travailler en autodidaxie.
Valeur ajoutée pour les formateurs et les tuteurs	Changement des représentations sur la transmission des savoirs	Les représentations des PEM sur l'acquisition des savoirs n'ont pas subi de modification vu l'absence d'interactivité d'eFAD et l'inexistence du tutorat en ligne .
Elaboration de contenus pédagogiques	La construction des supports pédagogiques implique une scénarisation formalisée inexistante dans la formation en face à face.	Cours fournis pas les enseignants des ENS n'ayant pas été initiés aux spécificités de la FAD. Pas de parcours diversifiés, pas d'activités en ligne, pas de granularisation.
Production spécifique de moyens pédagogiques	La FAD implique la mise à disposition de tests automatisés inclus dans le parcours de formation et servant à l'apprentissage et à l'évaluation.	Absence totale de tests à utiliser en autonomie, que ce soit pour l'apprentissage ou pour l'évaluation.
Pas de confusion entre formation et information	La FAD ne se résume pas à la diffusion des savoirs, elle implique un échange pédagogique.	eFAD diffuse des cours conçus selon une vision traditionnelle. On est dans une logique d'information, de transmission de savoirs et non de formation.
Contraintes organisationnelles	Les formateurs en FAD sont dépendants d'autres acteurs : graphistes, techniciens de plateforme, évaluateurs de documents	Cloisonnement hermétique entre les concepteurs de cours et les « médiatiseurs ».
Adhésion de l'apprenant à l'idée d'autoformation tutorée	La FAD implique la rupture avec le mode de formation en présentiel : l'apprenant accepte de s'autoformer	Les PEM n'ont pu changer leurs anciens paradigmes vu qu'on ne leur a pas proposé pas les moyens de le faire en changeant de pratiques : ils continuent à préférer le modèle du présentiel et de la relation frontale avec l'enseignant.
Autonomie et autoformation	L'autonomie est requise pour suivre le rythme de la FAD et éviter l'abandon.	Autonomie non acquise vu la revendication incessante de « plus de présentiel » et l'enregistrement d'un fort taux de décrochage.
Responsabilité de l'apprenant	2 postures antinomiques : sur-sollicitation des acteurs du dispositif ou repli sur soi.	Impossibilité de vérifier ce paramètre vu l'absence de tutorat en ligne et de travail collaboratif.
Règles d'usage en FAD	En mode asynchrone : l'apprenant attend la réaction du tuteur par mail, forum...Certains apprenants préfèrent le mode synchrone.	Aucune fonctionnalité, ni en synchronie ni en asynchronie.
Motivation de l'apprenant	L'adhésion au dispositif suppose une grande motivation dont dépend sa réussite.	L'enquête a montré que l'absence d'interactivité a annihilé la motivation des apprenants.
Travail en groupe	Un préalable : la pédagogie basée sur le groupe dans le parcours de formation. Les forums ou les chats mêlent coopération et compétition.	Aucun échange formel ni informel n'est possible vu l'absence d'outils interactifs spécifiques.
<b>Complexité de l'innovation pour les différents acteurs</b>		
Complexité organisationnelle	Chaque plateforme a son propre mode de fonctionnement tributaire de la technique et de la pédagogie.	Complexité non mesurable vu la non fonctionnalité d'eFAD



Paramètres	Plateformes de FAD	Plateforme eFAD
Complexité technique pour les utilisateurs	La plateforme exige des apprenants de savoir naviguer sur Internet, recueillir et stocker l'information, utiliser les forums, les chats, respecter la propriété intellectuelle privée.	Les savoirs et savoir-faire techniques et informatiques des PEM ne sont nullement imputables à eFAD.
Complexité pédagogique pour les concepteurs et les formateurs	Les auteurs de contenus doivent maîtriser les logiciels pour médiatiser les cours et savoir communiquer par webcam interposée.  Le dispositif implique que les formateurs /tuteurs maîtrisent les techniques d'animation et les techniques d'expression.	La médiatisation a été faite par des opérateurs externes (des informations) et non par les concepteurs de contenus.  La vérification de ce paramètre s'avère impossible vu l'inexistence du tutorat en ligne sur eFAD.
Complexification du statut du tuteur	Le statut de tuteur dépend du type de dispositif. La plupart distinguent la fonction d'enseignant, de formateur et de tuteur. Lorsqu'il y a confusion des rôles chez un seul acteur, le risque d'échec du dispositif est augmenté.	Les fonctions de coordinateur de filière et de tuteur ne recouvrent pas les mêmes réalités pour eFAD. Ni tutorat, ni formation en ligne.
Gestion de la distance	Gérer un groupe à distance signifie : maîtriser à la fois les forums et chats et les techniques d'animation pour les animer, et être en mesure de susciter / relancer les débats, remotiver des apprenants en retrait ou en perte d'intérêt surtout dans le contexte de collaboration.	Tutorat, activités en ligne et outils d'interaction inexistantes.
Gestion de l'asynchrone	En situation de formation fondée sur des échanges individuels asynchrones, le tuteur doit répondre aux sollicitations des apprenants dans des délais impartis.	Absences d'outils : forums, chats, courriels. Absence de tutorat : ni outils d'échange, ni apprentissage en ligne.  Absence de sollicitation (tutorat proactif) et de réaction (tutorat réactif).
Complexité pour les acteurs techniques	Coopération nécessaire entre les auteurs de contenus et les équipes techniques : graphistes, spécialistes de l'audio, de la vidéo...	Rôle d'intermédiaire du coordinateur de filière : réception des cours et transfert de ces derniers aux médiatiseurs.  Aucun contact entre concepteurs et médiatiseurs.
Complexité technique pour l'apprenant	La possession d'un micro ordinateur personnel compatible avec la plateforme est incontournable + nécessité d'avoir des prérequis en matière d'utilisation des TIC	L'enquête-terrain a montré que la grande majorité des PEM ne possède pas d'ordinateur personnel et ne maîtrise pas l'outil informatique.
Complexité organisationnelle	Contrairement au présentiel, la FAD exige de l'apprenant un temps de travail personnel important et des contraintes horaires (rendez-vous pour les chats, participation au forum, dépôt de travail...)	Les PEM ont réclamé en vain un détachement total pour suivre une formation en présentiel à l'ENS. Les seuls moments où ils sont réunis sont les regroupements hebdomadaires dans les CFC ou les ENS.  Ils n'ont pas eu à s'organiser en ce sens vu l'absence d'interactivité de la plateforme dédiée.

Paramètres	Plateformes de FAD	Plateforme eFAD
Frais d'équipement	La FAD engendre des frais pour l'équipement informatique : ordinateur, modem, connexion ADSL et abonnement, coûts d'impression...	Seule une minorité de PEM (surtout dans les grandes villes) est équipée d'ordinateur et connectée personnellement à l'ADSL. Il était question d'un partenariat MEN / Télécommunications dans le cadre de l'opération Oustratic pour la dotation en PC portable des 78.000 PEM concernés par la FAD, avec facilité de paiement mais le projet ne s'est pas concrétisé.
Frais de déplacement	De nombreux dispositifs proposent des regroupements en présentiel : inclure les frais de transports, restauration et hébergement générés	Un regroupement hebdomadaire obligatoire a lieu chaque samedi dans les CFC et les ENS. Les PEM, qui sacrifient leur jour de repos, attendent beaucoup de la rencontre en face à face avec les enseignants encadreurs. Les frais de déplacement sont à leur charge exclusive. A l'intérieur du pays et dans le Sud, l'hébergement et la restauration sont assurés lors des sessions d'examen.
Maintenance informatique	Les dispositifs accordent un rôle très important aux équipes techniques ou « hot line » chargées de la maintenance informatique et de la résolution des problèmes rencontrés par les acteurs	La qualification technique et la mise en ligne des cours médiatisés ont été assurées par la conceptrice d'eFAD jusqu'à son départ de l'UFC. Depuis, le relais n'est plus assuré et de nombreux cours médiatisés attendent la mise en ligne.
<b>Simplifier la complexité à tous les niveaux</b>		
Définir clairement le modèle pédagogique	Aplanir les contraintes organisationnelles. Les formateurs en FAD sont dépendants d'autres acteurs : graphistes, techniciens de plateforme, évaluateurs de documents	Hormis dans l'organigramme initial, nous n'avons trouvé aucune trace de ce modèle d'organisation sur eFAD.
Définir le rôle de chaque acteur	Préciser le rôle et la fonction de chaque intervenant, procéder au recrutement	La répartition des rôles et des tâches n'a pas été suffisamment précisée. Le recrutement n'a pas touché tous les profils et les coordinateurs (enseignants associés) n'ont pas été formés à la FOAD.
Former les intervenants à tous les niveaux	La formation de chaque profil est assurée en amont de la mise en place ; la répartition des tâches découle de la stratégie adoptée.	Grande déperdition dans l'équipe formée au départ. Les remplaçants ne savent quasiment rien de la FAD via une plateforme. La démultiplication auprès des autres acteurs du dispositif n'a pas été assurée par les personnes formées.
Mettre en place un support technique	Une hot line réactive et compétente dans la résolution de problèmes et l'échange d'informations entre des utilisateurs et des tuteurs techniques joue un rôle fondamental dans la phase d'appropriation du dispositif.	Ni hot line ni tuteurs pour répondre aux questions des utilisateurs.
Constituer un vivier de personnes ressources	Assurer la démultiplication de la formation aux TIC par les formés qui assureront le « déblocage » par la proposition d'astuces, de « débogage », etc.	La plateforme n'étant point interactive, cela n'a pu se mettre en place. La nouvelle équipe n'a pas été formée aux TIC.
Equiper les apprenants	L'équipement en matériel informatique adéquat et l'adaptation des apprenants aux logiciels utilisés doivent être assurés.	Seule une minorité du public cible possède un ordinateur personnel. La connexion ADSL n'est pas performante dans le Sud et l'intérieur du pays.
Prendre en charge l'aspect ergonomique	L'ergonomie des logiciels utilisés participe grandement à la réussite du dispositif.	L'aspect ergonomique de la plateforme est correct. Pour le reste, cela n'a pu être évalué vu sa non interactivité.
<b>Expérimentation avant implémentation</b>		



Paramètres	Plateformes de FAD	Plateforme eFAD
Test sous mode expérimental	Des pilotes permettent de déceler les effets bloquants et d'opérer des réajustements de tous ordres avant la mise en place du dispositif.	Aucune expérimentation, qu'elle soit totale ou partielle n'a été menée avant la mise en place d'eFAD.
Test en cours d'implémentation	Des tests menés lors du processus de mise en place : des moyens supplémentaires peuvent être injectés au projet initial.	Aucune évaluation n'a été mise en place, ni par l'UFC en tant que prestataire, ni par le MEN, commanditaire de la formation.
Adaptabilité du dispositif	Tout dispositif est soumis à l'approbation des utilisateurs, des acteurs, y compris les apprenants qui ont leur mot à dire sur l'outil de leur formation.	La plateforme n'a été ni présentée aux apprenants, ni testée auprès d'un groupe de PEM avant sa mise en place.
Evolution du dispositif suite au feed-back des acteurs du dispositif	Le dispositif doit être ouvert à des modifications fondées sur les feed-back et les propositions des formateurs, des tuteurs en matière de contenus, de techniques et d'outils mis à disposition.	Comme il n'y a pas eu d'expérimentation, il ne peut y avoir eu de réactions.
Evolution du dispositif suite au feed-back des apprenants	Les apprenants peuvent exprimer, dans les forums dédiés ou par mails, leur point de vue sur les contenus ainsi que sur les points forts et les points faibles du dispositif	Les PEM n'ont eu ni possibilité ni liberté d'exprimer leur point de vue sur eFAD, plateforme dont ils sont pourtant les premiers destinataires.
<b>Communication interne et externe</b>		
Présenter le dispositif	Le concepteur de l'outil le présente au commanditaire dans les moindres détails pour le convaincre avant la prise de décision.	Comme c'est une décision politique, l'UFC a présenté au MEN l'outil qui a été accepté sans difficulté. Le commanditaire n'a pas eu à faire de choix entre plusieurs propositions.
Communiquer pour faire connaître le dispositif	Assurer auprès des différents acteurs la communication sur les objectifs et les résultats escomptés du dispositif.	Si une telle démarche a existé, il n'en reste pas de trace.
Communiquer et rendre compte de l'expérimentation	Recenser les problèmes rencontrés en phase d'expérimentation et les solutions trouvées pour les résoudre renforce la crédibilité des auteurs du dispositif.	En dehors des textes fondateurs, aucune archive n'a été trouvée sur une expérimentation avant adoption ou sur une quelconque communication.
Communiquer sur les coûts englobant les aspects : pédagogique, technique, financier, organisationnel, socioculturel	Les concepteurs doivent exposer le coût du dispositif pour que le commanditaire prenne sa décision en fonction du rapport qualité/prix.	La commande a été budgétisée à un très haut niveau de décision, lors des discussions entre décideurs puisque le coût global et par apprenant apparait dans la Convention paraphée par les deux ministres concernés : MESRS, MEN et le recteur de l'UFC, en tant qu'ordonnateur principal de la FAD/PEM.
<b>Mesures d'accompagnement de l'innovation</b>		
Mesures concernant le contexte d'utilisation	Faire un état des lieux des pratiques pédagogiques, techniques, organisationnelles, juridiques et socioculturelles usitées dans le contexte pour mettre en perspectives les changements auxquels devront faire face les utilisateurs.	Aucune étude n'a été menée sur le public visé, le seul paramètre pris en compte étant le déficit en formation initiale académique des 78.000 PEM concernés.
Accompagnement du dispositif	Une équipe interne ou externe au projet présente le dispositif à toutes les parties prenantes, leur explique les objectifs et les règles de fonctionnement, précise le rôle des coordinateurs, des formateurs, des tuteurs, des experts, de la hot line...	Hormis l'établissement et la transmission des listes des PEM concernés, ni la Direction de l'évaluation du MEN, ni les sous-directions au niveau des Académies n'ont été impliquées dans le fonctionnement du dispositif.

Paramètres	Plateformes de FAD	Plateforme eFAD
Accompagnement de la formation	L'accompagnement concerne la formation pédagogique, technique et organisationnelle des parties prenantes	L'équipe à l'origine du projet a bénéficié de nombreux stages dont deux au CEPEC de Lyon en 2005.
Suivi de la mise en place du dispositif	Nécessité de mettre en place une équipe de spécialistes techniques chargés d'aider à l'appropriation technique du dispositif, assistance technique en présentiel et hot line.	Le MEN aurait dû mettre à contribution son service des TIC au niveau central et au niveau des Directions de l'Education (Académies).
Communication interne et externe	Des réunions périodiques regroupent les différentes parties (commanditaire, initiateurs du projet, auteurs de la plateforme, équipes techniques) pour communiquer sur l'état d'avancement et les résultats enregistrés.	Malgré des demandes répétées, aucun compte-rendu de réunion ne nous a été communiqué; s'ils existent aucun registre ne les signale.
Suivi du fonctionnement : repérage des blocages	Prévision de dysfonctionnements/ méthodes d'alerte : mails, forums, chats. Enquêtes d'usages (temps passé à réaliser les activités, nombre de connexion au forum, au chat...) administrées par le biais de questionnaires et d'entretiens.	Les dysfonctionnements exprimés oralement et ne ciblant pas de décideurs identifiés n'ont pas eu d'écho. Comme la plateforme n'a pas les fonctionnalités requises, aucun de ces paramètres ne peut être vérifié.
Réactivité aux alertes	Pour une efficacité maximale dans le traitement des problèmes, les auteurs organisent la remontée d'information : les tuteurs informent l'acteur concerné, en distinguant la demande individuelle de celle du groupe. Certains dispositifs intègrent un coordinateur de session, médiateur entre l'apprenant et le formateur, centralisant les mails et les adressant aux acteurs concernés.	Le coordinateur a un rôle d'intermédiaire entre l'auteur et le médiatiseur seulement. La plateforme n'étant pas interactive et en l'absence de tutorat, la remontée d'information n'a pas eu lieu. Le questionnaire et les entretiens semi directifs ont permis d'enregistrer les premières réactions formelles des concernés et la première remontée d'information sur le fonctionnement (ou l'absence de fonctionnement) de la plateforme.
<b>Appropriation du dispositif</b>		
Mode organisationnel du dispositif	Le mode organisationnel n'est pas imposé par le dispositif, celui-ci est conçu pour s'adapter aux exigences du commanditaire et aux objectifs qu'il lui a assignés. L'appropriation s'inscrit aussi dans la durée.	Faute d'implication réelle dans le dispositif acheté, le MEN n'est intervenu à aucun moment pour s'enquérir de la situation du projet.  Le suivi de la formation n'est pas assuré par le commanditaire de la FAD, le MEN.
Compétences mobilisées	Le dispositif implique une synergie intersectorielle, d'où l'exigence de mettre à contribution toutes les compétences requises pour faire face à la complexité de l'organisation.	Nous n'avons pas pu vérifier si une telle mobilisation a eu lieu autour du projet : aucune trace écrite n'en subsiste.
Anticipation de la résistance au changement	Le dispositif risque de bouleverser les pratiques existantes, c'est pourquoi des mesures d'accompagnement des acteurs sont prises pour éviter le rejet du projet par les acteurs.	Nous avons pu mesurer la résistance au changement lors des entretiens avec les PEM qui ont plébiscité la formation en présentiel. De plus, vu la non opérationnalité de la plateforme, ils n'ont pas eu l'occasion de tester un nouveau mode d'apprentissage. Ils n'ont pas eu à résister au changement : celui-ci n'a pas eu lieu.
<b>Évaluation a posteriori du dispositif</b>		

Paramètres	Plateformes de FAD	Plateforme eFAD
Evaluer le dispositif après la formation	L'évaluation sommative permet de mesurer le degré d'efficacité du dispositif, de repérer l'écart entre les objectifs de départ et ceux réalisés, de réajuster en corrigeant les insuffisances	Six ans après son adoption, la plateforme n'a fait l'objet d'aucune évaluation que ce soit de la part du MEN ou de l'UFC. Aucune enquête n'a été menée auprès des acteurs de la formation : apprenants, enseignants-encadreurs des regroupements, coordinateurs, médiateurs. Un suivi régulier aurait permis de déceler les manques dès le début et de régler les problèmes de disponibilité des outils adéquats, d'interactivité, de tutorat, d'apprentissage en ligne...
Méthodologie utilisée	La plupart des évaluations des dispositifs de FAD se font à l'aide d'instruments permettant de mesurer le degré d'atteinte des objectifs et les apprentissages réalisés par la population ciblée, de vérifier les résultats au vu des moyens et du temps investis et les changements engendrés.	Aucun outil de ce genre n'a été répertorié, et jusqu'à aujourd'hui, aucune évaluation de la part du commanditaire ou du prestataire n'a ciblé eFAD.
Atteinte des objectifs	Les critères d'évaluation de ce paramètre sont : l'efficacité sur les plans pédagogique, technique et organisationnel, la viabilité financière, l'adoption par les acteurs et la fiabilité des fonctionnalités du dispositif.	Si une telle évaluation avait été faite, elle aurait permis de déceler les blocages et d'apporter les corrections nécessaires
Adoption par les acteurs impliqués	La solidité d'une plateforme est mesurable au nombre d'inscrits au départ et à la fin de la formation. Mesurer le taux d'abandon ne suffit pas, il faut les situer et les expliquer : à quelle période ? Pourquoi la démotivation ? Absence d'autonomie ? de pré requis ? Non-maitrise des TIC ? Difficultés des relations avec les formateurs ? Avec les apprenants ? Non correspondance avec les attentes ?	La non fonctionnalité de la plateforme a induit l'absence de réaction des acteurs concernés. La démotivation découle de plateforme inutilisable et inutilisée. Elle s'avère un alibi institutionnel pour le MEN et l'UFC qui occultent le problème après avoir adopté deux stratégies d'évitement : fournir aux apprenants deux outils de substitution : le manuel et le CD-ROM, deux versions des cours mis en ligne.
Efficacité sur le plan pédagogique : y a-t-il eu adéquation entre besoins des apprenants, et les différents volets : le présentiel, le distanciel, le tutorat, le travail collaboratif et l'autoformation	L'instrument utilisé doit permettre de vérifier si les objectifs ont été atteints, si les apprenants ont acquis des savoirs, développé des compétences, si l'encadrement et les contenus sont de qualité, si le temps de travail requis est acceptable pour les tous les acteurs.	En l'absence de volonté d'améliorer la situation, un modus vivendi est observé : pour les apprenants, valider les modules, obtenir le diplôme convoité et bénéficier de la promotion y afférant. Pour l'institution : éviter la médiatisation des problèmes technico-pédagogiques.

Paramètres	Plateformes de FAD	Plateforme eFAD
<p><b>Efficacité sur le plan technique : fiabilité du hard et du soft, appropriation par les différents acteurs</b></p>	<p>1- Il s'agit de vérifier si le hard et le soft<sup>2</sup> sont techniquement viables en repérant le nombre et les durées des coupures de connexion, les saturations de mémoire, les bugs, la longueur des téléchargements.</p> <p>2- Qui a assuré la maintenance ? A-t-elle été suffisante et performante ?</p> <p>3-Le hard et le soft répondent-ils aux attentes ? Y-a-t-il adéquation entre les fonctionnalités proposées par les opérateurs et les usages du dispositif ?</p> <p>4- L'interface proposée par la plate-forme est-elle facile à maîtriser ?</p> <p>5- Les équipements techniques ont-ils nécessité des modifications non prévues au départ ? Quelles ont été les conséquences et les coûts ?</p>	<p>La conceptrice a dû, pour des raisons personnelles (finalisation d'une thèse de doctorat) et professionnelles (recrutement à l'Institut national supérieur d'informatique (ENSI) s'éloigner des contingences d'eFAD, sujet de son Magister. Toutes les insuffisances de la plateforme découlent de l'abandon des pionniers de l'opération et de leur non remplacement par des acteurs, pédagogiques et techniques, impliqués dans la formation, en poste à l'UFC et surtout formés à la gestion d'un dispositif de FAD par plate-forme interposée. Ce changement de responsables a eu des conséquences négatives sur le dispositif en général et le rendement en particulier.</p>
<p><b>Efficacité sur le plan organisationnel : les transformations dues au dispositif ont-elles eu des répercussions sur l'organisation générale ?</b></p>	<p>L'évaluation de ce volet permet de vérifier :</p> <p>1-la qualité de l'encadrement : a-t-il été à l'écoute ? A-t-il été réactif ? a-t-il pris des décisions ? A-t-il facilité l'organisation ?</p> <p>2-la qualité des services techniques : les interventions des informaticiens ont-elles réglé les problèmes ? De façon durable ?</p> <p>3-les services administratifs ont-ils réglé les problèmes de doublons dans la saisie des inscriptions, des notes...</p> <p>4-les formateurs se sont-ils impliqués réellement dans le dispositif ? Ont-ils d'autres activités ?</p>	<p>En l'absence de formation et d'encadrement en ligne, toutes les questions du point 1 restent sans réponse.</p> <p>Le volet médiatisation des cours a été pris en charge par des opérateurs externes, mais les concepteurs de cours ayant proposé des contenus linéaires, ils se sont contentés de transformer des contenus papier en contenus numérisés.</p> <p>L'attribution de mots de passe aux apprenants n'a concerné que la première promotion.</p> <p>Les formateurs sont les enseignants qui encadrent les regroupements en présentiel, conçoivent les sujets d'examens et corrigent les copies des étudiants. Les évaluations se font par écrit comme dans le système présentiel traditionnel.</p>
<p><b>Viabilité financière du dispositif : peut-on mesurer le coût à court et à long terme ?</b></p>	<p>La viabilité d'un dispositif de FAD dépend de l'investissement consenti au départ et de la possibilité de l'ajuster après l'expérimentation pour l'améliorer et le développer.</p> <p>L'évaluation permet de savoir si :</p> <p>1-le budget de départ a été dépassé et sur quels volets (pédagogique, technique, etc.)</p> <p>2-l'investissement est adéquat au nombre d'apprenants inscrits (si l'effectif est réduit, il vaut mieux opter pour le présentiel), au coût pour les apprenants (achat de matériel, connexion, impression, logiciels...), à la stratégie choisie, au ratio temps passé par tous les acteurs impliqués.</p>	<p>Le projet de formation concerne un nombre impressionnant qui justifie l'option du distanciel : le MEN est dans l'incapacité de remplacer un tel effectif pour lui offrir une formation résidentielle (en présentiel).</p> <p>C'est le choix de la plateforme et la budgétisation irréfléchie de la somme allouée au projet qui n'ont pas été judicieux. Il faut y ajouter l'absence d'analyse des besoins des apprenants en matière d'informatique et des acteurs en matière de formation. Les sommes faramineuses allouées à ce projet n'ont pas eu les effets escomptés. Une évaluation d'étape aurait permis d'identifier les dysfonctionnements et de les corriger.</p>

Paramètres	Plateformes de FAD	Plateforme eFAD
Pérennité du dispositif	L'évaluation doit démontrer le degré de solidité du dispositif : 1- quelle est la pérennité de la technique ? Quelle est sa capacité de diffusion ? Répond-elle aux normes AICC, Scorm... ? 2- Quelle est la pérennité de l'équipe en place si le projet devait durer ? Faut-il l'élargir ? La former ? Quel est son statut ? Comment maintenir sa motivation ? 3- quelle est la pérennité des contenus de formation ?	La moindre expérimentation aurait mis à jour les insuffisances d'eFAD et permis d'apporter les correctifs nécessaires. En validant un dispositif incomplet, on a mis en place un outil qui ne répond pas aux normes requises en FAD.  Le nomadisme – volontaire ou suscité- au sein de l'équipe a induit l'état de déliquescence actuel. Les contenus n'ont pas été revus depuis leur conception en 2005.
<b>Les limites de l'évaluation</b>		
Evaluation et jugement	Des précautions sont prises pour montrer que c'est l'ensemble du dispositif qui est visé par l'évaluation et ainsi éviter que celle-ci soit perçue de manière négative par les acteurs.	Les acteurs n'ont pas eu à ressentir négativement l'évaluation d'eFAD: à ce jour, elle n'a pas eu lieu.
Evaluation et innovation	Pour évaluer un dispositif de FAD, il faut éviter d'utiliser les critères du présentiel, les paradigmes des deux modes de formation sont différents.	Les PEM interrogés au cours des entretiens comparent le dispositif de FAD avec la formation en présentiel et leur préférence va à la seconde, le connu étant plus sécurisant.  Il faut tenir compte du fait qu'ils n'ont pas eu une formation à distance au sens propre du terme et ne possèdent pas, de ce fait, suffisamment d'éléments pour comparer eFAD avec d'autres outils.
Evaluation et coûts	Toutes les évaluations de dispositifs de FAD montrent que les coûts baissent en fonction de l'augmentation du nombre d'apprenants, des choix pédagogiques, de l'équipement...	L'enveloppe allouée au projet, conséquente vu le nombre d'apprenants, a été déterminée en amont par les trois institutions concernées. Elle n'a fait l'objet d'aucune ré ou déévaluation par rapport au coût estimé au départ.

### Résumé du tableau :

Toute plateforme de FAD doit comporter les critères qui seront utilisés pour l'évaluer, or nous n'en avons trouvé aucune trace sur celle d'eFAD, ce qui nous a amenée à forger notre propre outil.

Les besoins ayant présidé à la création du dispositif de formation, objet de notre recherche, ont été mis en relief par l'évaluation systémique menée de 1997 à 2000 par le MEN qui a pris la décision d'améliorer la qualité de la formation initiale et continue des enseignants en commençant par ceux du cycle moyen. Le défi est de taille : amener 78.000 PEM à se former pour obtenir une licence professionnelle tout en restant sur leurs postes.

Les enseignants concernés par la mise à niveau n'ont cependant pas été consultés et aucune trace ne prouve l'adhésion des acteurs mais leur motivation est enclenchée par la perspective d'une promotion de deux catégories doublée d'un gain financier intéressant. On ne trouve pas non plus de documents concernant une expérimentation, un test ou même une quelconque démonstration destinée aux utilisateurs avant la mise en place du dispositif. Nous n'avons pas pu consulter l'appel d'offre pour le marché et n'avons pas connaissance de potentiels concurrents.

La non fonctionnalité d'eFAD aurait pu être avérée s'il y avait eu une évaluation en début

d'implantation. En effet, la plateforme ne propose pas les outils adéquats pour l'apprentissage individuel, coopératif et collaboratif à distance, pour la constitution en groupes virtuels et pour le tutorat en ligne.

Les concepteurs de contenus, tous enseignants dans les différentes ENS, ont remis, faute d'expérience dans l'EAD et faute de formation préalable, des cours conçus pour le présentiel. Ceux-ci ont été soumis à des «coordinateurs» de l'UFC à des fins de scénarisation (mise en séquences) avant leur transmission à des opérateurs privés (informaticiens) en vue de leur médiatisation.

Ces équipes n'étant pas pluridisciplinaires, il n'y eut guère de granularisation des cours au sens pédagogique du terme mais un traitement informatique équivalant à une simple numérisation. Parallèlement à la mise en ligne, les cours ont été remis aux apprenants en version imprimée (manuels regroupant les cours de l'année pour une filière) et gravés sur Cdroms.

Les données recueillies par questionnaire et entretiens semi dirigés montrent que la plupart des répondants auraient préféré une formation en présentiel. N'étant pas interactive, eFAD n'a participé ni au développement de leur maîtrise des TIC ni au changement de leurs représentations sur l'autonomie et la formation via une plateforme. L'absence de tutorat en ligne peut expliquer le fort taux de décrochage ; en effet, les activités de tutorat synchrone ou asynchrone sont des atouts pour le maintien de l'assiduité sur la plateforme et l'étayage virtuel prémunit contre la démotivation ou l'abandon.

Les résultats de cette évaluation analytique seront confirmés- ou infirmés- par les données quantitatives et qualitatives obtenues au moyen du questionnaire et des entretiens avec des panels de PEM inscrits dans le dispositif.

Dans le chapitre suivant, nous allons analyser les données recueillies par le biais du questionnaire-terrain que nous avons distribué dans plusieurs wilayas du pays.



## 2.2. Analyse des données recueillies par questionnaire

### 2.2.1. Taille et représentativité de l'échantillon

Lorsque nous avons administré le questionnaire, le dispositif de formation à distance, objet de notre recherche comptait 3213 PEM de français inscrits. Vu la taille de la population cible, nous avons considéré à la suite de Lefrançois<sup>373</sup> que «l'idéal n'est pas toujours d'interroger la totalité des sujets composant une population quelconque. En plus du coût financier qu'il entraîne, le recensement exige du temps». Nous avons ainsi distribué 470 questionnaires.

En effet, la taille de l'échantillon est fonction de celle de la population cible : plus celle-ci est grande, plus l'échantillon doit l'être également, sachant toutefois que d'autres paramètres doivent être pris en compte : le type de recherche, les ressources financières, le temps et les moyens disponibles, etc.

En 1992, Huot<sup>374</sup> proposait un tableau affichant une échelle des tailles d'échantillon en fonction de la population cible que nous reproduisons ci-dessous et qui nous a servi de référence pour constituer notre propre échantillon :

Tableau n° 17 : échelle des tailles d'échantillon

Population cible	Échantillon	Population cible	Échantillon
10	10	30.000	379
100	80	40.000	380
1000	278	50.000	381
10.000	370	75.000	382
20.000	377	100.000	384

Tableau n° 18 : Représentativité de l'échantillon

Wilayas	Questionnaires remis	Questionnaires récupérés	Questionnaires validés	%
Alger	70	61	48	68,5
Blida	60	39	23	38,3
Tipasa	60	56	22	36,6
Tizi-Ouzou	70	67	44	62,8
Boumerdès	60	31	18	30,0
Autres	150	73	49	32,6
TOTAUX	470	327	204	43,4 %

Nous avons, ainsi que nous le montrons en détail dans le tableau ci-dessus, distribué 470

373 - Lefrançois, R. (1992). *Stratégies de recherche en sciences sociales : application à la gérontologie*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal. P : 224

374 - Huot, R. (1992). *La pratique de recherche en sciences humaines : méthodes, outils, techniques*. Montréal : Gaetan Morin éditeur. Cf. [www.erudit.org/revue/rse/1993/v19/n3/031669ar.pdf](http://www.erudit.org/revue/rse/1993/v19/n3/031669ar.pdf)



questionnaires, nous avons dépouillé les 327 qui nous ont été retournés et nous en avons véritablement exploité 204.

### 2.2.2. Description de l'échantillon

La remise des échantillons s'est effectuée selon deux modes :

- remise directe lors de contacts avec les PEM en journée de regroupement en présentiel le samedi et lors de notre passage dans les CFC (pour Alger, Blida, Tipasa et Tizi-Ouzou, proches de notre lieu de résidence),
- remise indirecte sous forme de courrier par l'intermédiaire des agents du Rectorat qui se rendaient en mission dans les CFC de l'intérieur du pays. Le retour des questionnaires des CFC éloignés s'est fait par les directeurs de CFC venant au Rectorat pour diverses raisons.

Sur l'ensemble des questionnaires remis ou transmis (470), nous avons pu récupérer en 327, soit un taux de 69,5 %. Sur les questionnaires récupérés, nous avons dû éliminer 123 qui étaient incomplets ou mal renseignés, ce qui nous a donné au total un échantillon de travail de 204 enquêtés.

Les 5 premières wilayas citées dans le premier tableau sont toutes concentrées dans le centre nord du pays. Le libellé « autres wilayas » est réparti dans l'espace territorial national et comprend les wilayas suivantes en nombre de questionnaires validés sur questionnaires récupérés :

Tableau n° 19 : Constitution de l'échantillon selon le nombre de questionnaires et de wilayas.

WILAYAS	Questionnaires récupérés	Questionnaires validés
Bejaïa	9	7
Biskra	5	3
Constantine	8	5
Annaba	5	4
Souk-Ahras	5	2
Oran	10	8
Mascara	8	6
Ouargla	3	1
Tindouf	3	2
Sétif	9	8
Ghardaïa	6	3
TOTAUX	73	49

Ces wilayas nous ont permis d'élargir l'échantillon aux régions des Hauts-plateaux, du Sud, de l'Ouest et de l'Est du pays. Cependant, en raison de la faiblesse statistique de l'échantillon par rapport à la population étudiée (PEM en formation à l'UFC), ces résultats ne peuvent être considérés qu'à titre qualitatif et/ou indicatif.

Tableau n° 20 : Répartition de l'échantillon selon les zones d'habitation et par wilaya.

Wilayas	Zone urbaine	%	Zone semi-rurale	%	Zone rurale	%	Total
Alger	48	100	0	0,0	0	0,0	48
Blida	17	74,9	4	17,3	2	8,6	23
Tipasa	12	54,5	9	40,9	1	4,5	22
TiziOuzou	23	52,2	13	29,5	8	18,1	44
Boumerdès	9	50,0	5	27,7	4	22,2	18
Autres	27	55,1	11	22,4	11	22,4	49
TOTAUX	136	66,6	42	20,5	26	12,7	204

L'échantillon est majoritairement situé en zone urbaine (66,6 %). Cette proportion est en-deçà de la forte urbanisation de la population algérienne puisque le taux d'urbanisation national est de 86 % selon les résultats du 5e RGPH de 2008 (Recensement général de la population de l'habitat. Source : Office National des Statistiques). Mais, en ce qui concerne l'objet de notre étude, cela nous permet de disposer de proportions plus importantes pour les zones semi-rurales (20,5 %) et rurales (12,7 %) et de mieux refléter ainsi les situations dans ces catégories d'espaces.

Nous nous sommes appuyée sur les définitions de l'ONS ainsi que sur le découpage administratif du territoire pour vérifier la catégorisation des zones déclarées par les enquêtés. Certains n'ont pas répondu à cette question ou leurs réponses nous ont semblé erronées ou douteuses. Dans ces cas, nous n'avons pas validé les questionnaires.

Tableau n° 21: Répartition de l'échantillon selon le genre et par wilaya

Wilayas	Femmes	%	Hommes	%	Total
Alger	38	79,1	10	20,8	48
Blida	17	73,9	6	26,0	23
Tipasa	15	68,1	7	31,8	22
TiziOuzou	29	65,9	15	34,0	44
Boumerdès	11	61,1	7	38,8	18
Autres	28	57,1	21	42,8	49
TOTAUX	138	67,6	66	32,3	204

Notre échantillon est composé aux deux tiers de femmes (67,6 %). Cette proportion est globalement respectée dans toutes les wilayas auxquelles appartiennent les enquêtés. Seule la catégorie « Autres wilayas » présente un quasi-équilibre mais cela est dû au fait que nous avons reçu plus de réponses de la part des PEM masculins, notre hypothèse étant qu'ils sont plus disponibles que leurs collègues femmes en dehors des heures de travail. La proportion des femmes est représentative de la forte féminisation de l'encadrement dans le secteur éducatif.

Tableau n° 22 : Répartition de l'échantillon selon les tranches d'âge et par wilaya

Wilayas	Entre 25 et 35 ans	%	Entre 36 et 45 ans	%	Entre 46 et 55 ans	%	Totaux
Alger	11	22,9	32	66,6	5	10,4	48
Blida	7	30,4	12	52,1	4	8,6	23
Tipasa	4	18,1	16	72,7	2	9,0	22
TiziOuzou	9	20,4	34	77,2	1	2,2	44
Boumerdès	5	27,7	13	72,2	0	0,0	18
Autres	10	20,4	38	77,5	1	2,0	49
TOTAUX	46	22,5	145	71,0	13	6,3	204

La population enquêtée se situe majoritairement dans la tranche d'âges entre 36 et 45 ans (71 %). Parmi les questionnaires non revenus, il semble que la tranche d'âges entre 46 et 55 ans soit celle qui ait le moins répondu ce qui peut expliquer aussi sa faiblesse de même que le sujet de notre étude qui, à l'approche de la retraite, a pu être considéré comme en dehors de leurs préoccupations de fin de carrière. En revanche, nous nous attendions à une forte présence de la tranche des 25-35 ans que nous supposons plus intéressée à la question de l'évolution de carrière.

Tableau n° 23 : Répartition de l'échantillon selon la situation familiale et par genre

Genre/sit.	Célibataires	%	Marié(e)s	%	Autres	%	Totaux
Femmes	21	22,9	98	71,0	19	10,4	138
Hommes	18	30,4	44	66,6	04	6,0	66
TOTAUX	39	19,1	142	69,6	23	11,2	204

Les personnes mariées représentent deux tiers environ de notre échantillon, soit 69,6 %. Cette proportion est à rapprocher de la tranche d'âge dominante des 36-45 ans (voir tableau précédent) qui est quasiment identique avec 71 %.

Les femmes mariées représentent la catégorie la plus forte de l'échantillon puisqu'elles constituent 48 % du total des personnes enquêtées, tandis que les hommes mariés, deuxième catégorie par effectif ne représentent que 21,5 % du même total.

Tableau n° 24 : Répartition de l'échantillon selon l'ancienneté au travail et par genre

Genre/sit.	0-15 ans	%	16-25 ans	%	Plus de 25 ans	%	Totaux
Femmes	21	22,9	98	71,0	19	10,4	138
Hommes	18	30,4	44	66,6	04	06,0	66
TOTAUX	39	19,1	142	69,6	23	11,2	204

Notre échantillon se concentre sur la tranche des enseignants disposant d'une ancienneté allant de 16 à 25 ans (69,6 %) et cela autant chez les femmes (71 %) que chez les hommes (66,6 %). La proportion des « anciens » (plus de 25 ans d'exercice) est la plus faible (11,2 %) ce qui pourrait

révéler un moindre désir dans cette catégorie de répondre au questionnaire ou un éloignement de l'univers d'Internet.

Tableau n° 25 : Répartition de l'échantillon selon l'équipement informatique et par wilaya.

Zone/Ordi	Ordinateur personnel	%	Ordinateur familial	%	Pas d'ordinateur	%	Totaux
Urbaine	13	9,5	101	74,2	22	16,1	136
Semi rurale	9	21,4	13	30,9	20	47,6	42
Rurale	1	3,8	3	11,5	22	84,6	26
TOTAUX	23	11,2	117	57,3	64	31,3	204

Les réponses concernant la possession d'un ordinateur fait ressortir une majorité d'enseignants disposant d'un ordinateur familial (57,3 %) ce qui laisse supposer un partage de cet outil avec les autres membres de la famille (conjoint (e) et enfants). Un peu plus d'un tiers (31,1 %) d'entre eux ne dispose pas d'ordinateur à domicile et ils sont à peine 11,2 % à disposer d'un ordinateur personnel. Le résultat cumulé de la disposition à domicile d'un ordinateur (personnel et familial) donne une proportion de 68,5 % de l'échantillon.

Tableau n° 26 : Répartition de l'échantillon selon l'équipement informatique et la zone d'habitation.

WILAYA	Ordinateur personnel	%	Ordinateur familial	%	Pas d'ordinateur	%	Totaux
Alger	7	14,5	32	66,6	9	18,7	48
Blida	2	8,6	15	65,2	6	26	23
Tipasa	2	9,0	12	54,4	8	36,6	22
TiziOuzou	3	6,8	27	15,9	14	31,8	44
Boumerdès	1	5,5	11	61,1	6	33,3	18
Autres	8	16,3	20	40,8	21	42,8	49
TOTAUX	23	11,2	117	57,3	64	31,3	204

La corrélation entre la zone d'habitation et la possession ou non d'un ordinateur est plus « éloquente » que celle avec les wilayas de résidence et d'exercice. Les contrastes apparaissent plus nettement. Dans la zone urbaine de notre échantillon, la proportion la plus forte est celle de la possession d'un ordinateur familial (74,2 %) tandis qu'en zone rurale, la proportion la plus forte est celle de la non possession d'un ordinateur, qu'il soit personnel ou familial (84,6 %).

La zone semi-rurale paraît comme la plus équilibrée par rapport aux autres puisqu'elle présente 47,6 % d'enquêtés ne disposant pas d'un ordinateur mais, en revanche, dépasse la zone urbaine en possession d'un ordinateur personnel (21,4 % contre 9,5 % en milieu urbain).

Si on regroupe les données selon la disposition à domicile d'un ordinateur (personnel ou familial), les hiérarchies entre zones d'habitation apparaissent plus clairement :

- zone urbaine : 83,7 %
- zone semi-rurale : 52,3 %
- zone rurale : 15,3 %.

Tableau n° 27/A. : Répartition de l'échantillon selon la connexion et la zone d'habitation.

Zone/Connexion	Nb. Personnes	Nb. Pers. Connectées	% Connecté
Urbaine	136	110	80,8
Semi rurale	42	39	92,8
Rurale	26	21	80,7
TOTAUX	204	170	83,3

Sur la totalité de l'échantillon global de 204 enquêtés, on constate que :

- le taux global de connexion est assez élevé avec 83,3 %
- la hiérarchie des zones d'habitation, précédemment constatée, ne se vérifie pas puisque les proportions sont semblables (plus forte connexion en milieu semi-rural et quasi-égalité des zones urbaines et rurales).

Ces remarques laissent supposer que la connexion aux réseaux n'est pas liée à la possession ou non d'un ordinateur. Le développement des lieux publics de connexion et l'apparition d'accessoires tels que les CD ou DVD, clés USB et disques durs externes de toutes capacités, font que de nombreux usagers se connectent sur des ordinateurs collectifs et stockent leurs données sur ces supports légers.

Cependant, il est sûr que la disposition d'un ordinateur à domicile et d'une connexion privée permet un usage qualitatif de l'outil informatique et de meilleures conditions de connexion et de travail. Aussi, les mêmes données traitées dans le tableau suivant par type de connexion (à domicile, sur le lieu de travail et au cybercafé) rétablissent une hiérarchisation plus marquée des zones d'habitation.

Tableau n° 27/B : Répartition de l'échantillon selon le type de connexion et la zone d'habitation.

Zone/ Ordinateur	Connexion à domicile	%	Connexion sur le lieu de travail	%	Connexion au cybercafé	%	Totaux
Urbaine	63	57,2	15	13,6	32	29,0	110
Semi rurale	11	28,2	8	20,5	20	51,2	39
Rurale	1	4,7	4	19,0	16	76,1	21
TOTAUX	75	44,1	27	15,8	68	40	170

Toutes zones d'habitation confondues, la connexion à domicile vient en tête avec 44,1 % des réponses. Elle est suivie de la connexion dans les cybercafés avec 40 % des réponses. La connexion sur les lieux de travail demeure faible avec 15,8 % des réponses, ce qui peut être ramené à la non disponibilité des outils informatiques dans les établissements, ou le non accès des enseignants à

leur utilisation, comme aux rythmes de travail chargés qui limitent la disponibilité. Le nombre de femmes mariées dans notre échantillon (près de la moitié) est, en outre, un facteur non négligeable, du fait des contraintes domestiques qui viennent s'ajouter aux obligations professionnelles.

Par types de connexion, on constate que la zone urbaine concentre près de 60 % des connexions à domicile ce qui peut être rattaché au meilleur développement des réseaux dans les villes comme à des conditions de vie plus modernes et plus aisées. Ce développement relatif en zone urbaine explique le poids global de la connexion à domicile (plus fort score) du fait que notre échantillon est dominé par cette zone (66,6 % des enquêtés). En milieu rural, la connexion à domicile ne représente que 4,7 % de cette zone, soit environ 11 fois moins qu'en milieu urbain. En zone semi-rurale, elle est de 28,2 %.

La connexion dans les cybercafés, en deuxième position, atteint globalement un taux de 40 % qui est porté essentiellement par les zones rurales où ce mode de connexion représente 76,1 % et elle est renforcée par son usage important en zone semi-rurale (51,2 %) tandis qu'elle ne représente qu'un tiers des connexions en milieu urbain (avec, rappelons-le un effectif plus fort).

La connexion sur le lieu de travail, quel que soit la zone d'habitation, se cantonne dans les limites de 20 %. Sa relative égalité selon les zones indique une faiblesse générale de l'introduction de l'informatique dans les établissements où, en dépit d'un investissement important la présence d'ordinateurs et de connexions ne suffit pas en l'absence d'une organisation des conditions d'accès des enseignants à ces outils.

### 2.3. Types de questions et échelle

Concernant le type de questions, notre choix s'est porté sur des questions fermées.

Cependant, nous avons également proposé, en fin de questionnaire, un espace réservé à l'expression libre du répondant sur tel ou tel volet de la formation concernée.

L'échelle pour laquelle nous avons opté est celle de Likert, composée de 5 grandeurs. Selon les indications fournies dans la lettre d'accompagnement du questionnaire et reprises oralement lors de la passation, le répondant doit entourer, dans une liste graduée de 1 à 5, le chiffre qui correspond le mieux à son opinion ou à son vécu.

- |                             |                          |
|-----------------------------|--------------------------|
| 1 = totalement en désaccord | 2 = en désaccord         |
| 3 = en accord               | 4 = totalement en accord |
| 5 = je ne sais pas          |                          |

Deux raisons motivent ce choix :

- éviter les interprétations subjectives,
- simplifier le dépouillement statistique.

Pour faciliter la visualisation des résultats, nous les avons présentés à la fois en tableaux Excel et en diagrammes dichromes que nous proposons en Annexe 4, vol.2, page 16.

Nous analyserons les réponses en suivant l'ordre des thèmes, tel qu'il a été présenté dans le questionnaire.



## Chapitre 3 : Analyse des données

### 3.1. Analyse des données recueillies par questionnaire

#### Note préliminaire

Nous classons les réponses en deux catégories :

- réponses positives (3 : en accord et 4 : totalement en accord)
- réponses négatives (1 : totalement en désaccord et 2 : en désaccord).

Nous considérons volontairement comme réponse négative la réponse 5 (je ne sais pas) et additionnons ainsi 1, 2 et 5.

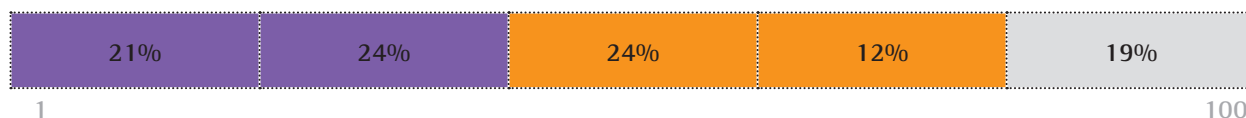
En effet, le choix de ne pas se positionner par rapport à des items clairs et univoques, libellés de manière à être compris de l'ensemble des enquêtés qui, rappelons-le, sont des enseignants du cycle moyen, dénote à nos yeux, un manque de détermination pouvant être interprété comme de la non-maîtrise.



#### A. Contenus

##### Item1

Les contenus en ligne permettent le développement des compétences de compréhension et production orale



Si 36% des répondants affirment que les contenus leur permettent de développer leurs compétences de compréhension et de production orale, le pourcentage des insatisfaits grimpe à 64%. Cette tendance lourde pourrait s'expliquer par le fait que nous n'ayons pas séparé, dans le libellé de l'item, la compréhension de la production. C'est sans doute une erreur, dans la mesure où de nombreux travaux de didactique sur l'acquisition d'une langue étrangère montrent que la compétence de compréhension s'acquiert plus tôt, plus vite et plus facilement que celle de production.

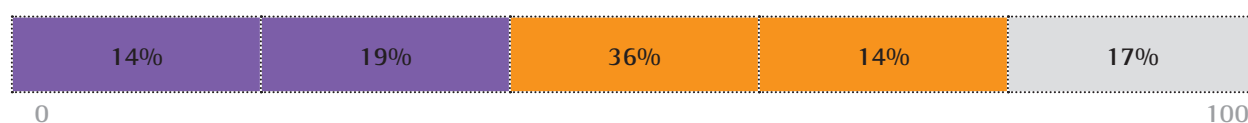
En ce qui concerne la production orale, la réponse confirme notre hypothèse : l'absence d'interactivité

de la plateforme dédiée à cette FOAD et de supports oraux se répercute négativement sur le développement des compétences, vu que l'étudiant n'a aucune possibilité de communiquer, d'échanger oralement, par Skype, par exemple, avec un interlocuteur, qu'il soit tuteur ou co-apprenant ou par écrit, au moyen de la messagerie électronique et des forums.

Pour en vérifier la fiabilité, les résultats de cet item seront ultérieurement comparés à ceux qui concernent eFAD, attendu que la mise en ligne des cours se fait sur cette plateforme.

### Item2

Les contenus en ligne permettent le développement des compétences de compréhension et production écrite

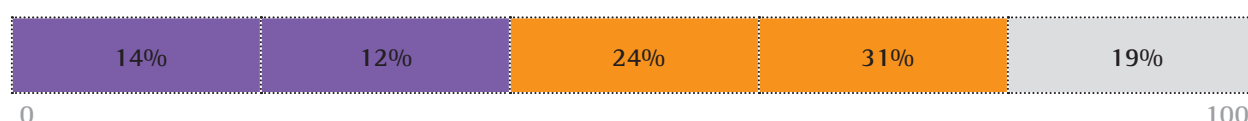


Nous sommes en présence du parfait cas de figure de la tendance mitigée : le score des réponses négatives équivaut absolument à celui des réponses positives, soit 50% pour chaque camp. En raison de leur homogénéité, les réponses s'annulent donc et nous considérons le résultat de cet item comme non porteur de sens vu qu'il ne nous permet aucune interprétation.

En réalité, nous escomptions un pourcentage de réponses positives supérieur à celui de la compréhension et production orale vu que la plateforme n'est pas interactive, donc axée essentiellement sur l'écrit et fonctionnant uniquement comme un CDRROM, mais nous ne pouvons prendre en compte une réponse confinée bien au centre.

### Item3

Les contenus en ligne permettent le développement des compétences de recherche et documentation

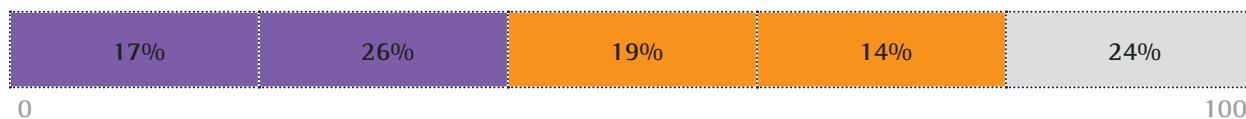


55% des répondants sont d'accord avec la proposition, ce qui permet d'induire que les contenus en ligne suscitent la motivation pour la quête d'informations complémentaires. En proposant cet item, nous cherchions à savoir si la formation à distance engendrait chez l'apprenant une tendance de plus en plus affirmée à l'autoformation via les ressources proposées par Internet, avec comme présumé, un véritable dispositif de e-learning. La question mérite d'être approfondie lors des entretiens semi-dirigés que nous serons menés en aval.

Le pourcentage légèrement inférieur de réponses négatives nous interpelle quant à l'échec du dispositif sur ce critère : ils sont quand même 45% à reconnaître que les contenus en ligne ne leur ont pas permis de progresser dans le domaine de la recherche et de la documentation.

**Item4**

Les contenus en ligne permettent le développement des compétences de méthodologie



La tendance lourde enregistrée à cet item, 67% de non contre 33% de oui, infirme notre hypothèse. Ce résultat nous a amenée à consulter de nouveau les programmes du cursus de cette FOAD, et nous avons constaté que le module de méthodologie est programmé en quatrième année, d'où ce score négatif. En effet, nos enquêtés sont, en majorité en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années.

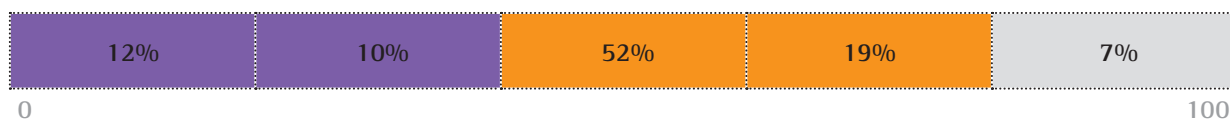
Au vu des taux d'insatisfaits enregistrés à ce thème, nous pouvons déduire que les contenus proposés en ligne sont en deçà des standards minima requis pour une formation à distance performante.

**Synthèse des réponses**

Les résultats enregistrés à ces quatre items permettent d'affirmer que les objectifs attendus sont loin d'être atteints et d'attirer l'attention sur la commande relative à la conception des cours. On peut ainsi considérer que les spécificités de l'e-formation n'ont pas été prises en charge lors de l'élaboration des contenus.

**B. Activités****Question 1, item1**

Les tâches d'apprentissage proposées vous permettent de déceler vos difficultés et d'y remédier



L'hypothèse est confirmée à un très fort taux : 71% des personnes interrogées jugent que les tâches qui leur sont proposées les amènent à prendre conscience de leurs difficultés et d'y remédier. A posteriori, nous admettons que cela aurait été judicieux d'ajouter un item portant sur la manière dont ils s'y prennent pour ce faire. Cette omission est à ajouter aux limites de la recherche car les réponses nous auraient permis d'avoir des indicateurs sur la résolution de problèmes et les procédés de contournement utilisés les apprenants adultes en FOAD. Nous poserons cette question lors des interviews.

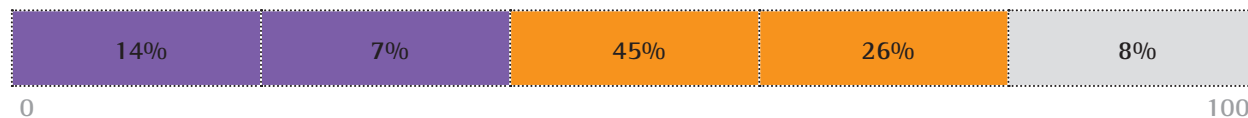
Nous avons vérifié sur eFAD quelles étaient les tâches proposées et nous avons constaté qu'elles se présentaient sous forme d'exercices d'application à la fin du cours, et ce pour tous les modules inscrits dans le programme et pour chaque année du cursus.

Nous n'avons relevé ni activités d'autoévaluation, ni activités de remédiation, ni activités de

renforcement, ni tests autocorrectifs, ce qui nous amène à penser que, bien que minoritaires sur le plan statistique, ce sont les insatisfaits qui ont raison.

### Question 1, item2

Les tâches d'apprentissage proposées vous permettent de développer vos compétences

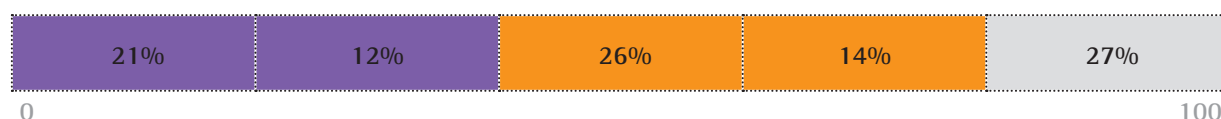


Au vu du score très élevé de réponses positives à cet item (71%), on constate combien le terme « compétence » est loin d'être univoque et donc soumis à interprétation. En effet, « la compétence est un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle : elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche. » Montmollin M<sup>375</sup>.

Il faut toutefois relever que 21% des répondants estiment que les activités d'apprentissage proposées ne leur ont pas permis jusqu'à lors de développer leurs compétences et il est troublant que 8% de la population interrogée n'arrive pas à s'exprimer sur cette question. Ainsi, chacun aura-t-il répondu en fonction de ses représentations de la compétence, et on peut présumer que les questionnés auront pensé davantage à leurs compétences d'enseignants qu'à leurs compétences d'apprenants. Or, rien dans l'énoncé ne leur permettait de se situer dans l'un ou l'autre de leurs deux statuts. Cela nous amène à ne pas prendre en considération les réponses à cet item trop vague, les résultats ne sont donc pas significatifs.

### Question 2, item1

Les activités proposées favorisent les interactions avec l'enseignant



La tendance s'inverse pour cet item : ils sont 60% à infirmer cette hypothèse, contre 40% qui la confirment. Là également, il est possible de se poser la question sur un possible amalgame entre l'enseignant du regroupement hebdomadaire en présentiel et le formateur/tuteur en ligne.

En supposant que le premier cas de figure soit le bon, il faut s'interroger sur les activités d'enseignement/apprentissage et les méthodes utilisées par les enseignants lors des rencontres en présentiel. Le plus curieux est que 26% des questionnés n'arrivent pas à se déterminer et choisissent de ne pas répondre à l'item. Il est difficile d'interpréter ces résultats qui demandent à être précisés lors des entretiens en face à face. A posteriori, nous nous demandons si les items sont

<sup>375</sup> La compétence (chap. IV), in : *L'intelligence de la tâche : éléments d'ergonomie cognitive*. Berne (Suisse) : Peter Lang. (1986).

bien univoques. Nous avons pourtant pris le soin, lors de la présentation orale du questionnaire à Alger et Tipaza, de préciser que le domaine d'investigation était bien le dispositif eFAD. Cette précision a-t-elle été donnée par les directeurs des CFC de Tizi Ouzou et Blida ?

### Question 2, item2

Les activités proposées favorisent les interactions avec: les autres apprenants

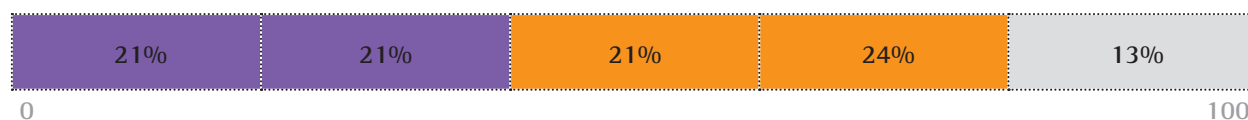


La tendance mitigée des résultats à cette réponse laisse perplexe : 50% des interrogés estiment que les interactions inter-apprenants sont générées par les activités proposées et 50% déclarent le contraire. Lors de discussions informelles que nous eues avec certains apprenants à diverses occasions, ils ont estimé que les cours se déroulaient exclusivement de manière frontale enseignant étudiants, par le biais de cours magistraux, toujours en grand groupe.

Sachant également que la plateforme n'est pas interactive, comment interpréter ces scores qui se court-circuitent ? On peut toujours supputer que les répondants se sont référés à leurs collaborations lors de la préparation d'exposés ou d'examens semestriels. En tout cas, la parité totale des réponses ne permet pas leur prise en considération.

### Question 3, item1

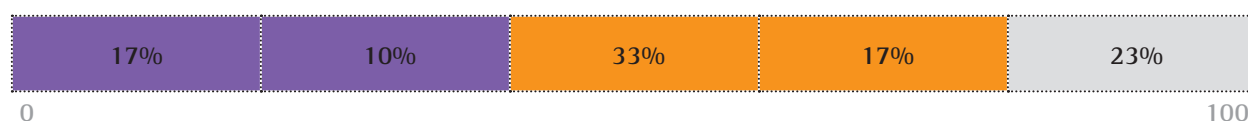
Les activités proposées sont: nombreuses et variées



Le pourcentage des insatisfaits (55%) dépasse légèrement celui des répondants satisfaits (45%) par le nombre et la variété des activités proposées. C'est pourtant un item où les réponses devraient être soit majoritairement positives, soit majoritairement négatives. En principe, les activités en ligne devraient être quantifiables et observables. Maintenant les scores sont logiques si les questionnés se réfèrent aux activités menées en contexte présentiel, la disparité étant liée à la fois à la nature de chaque module et aux compétences professionnelles des enseignants de chacun des CFC où l'enquête a été menée.

### Question 3, item2

Les activités proposées sont motivantes



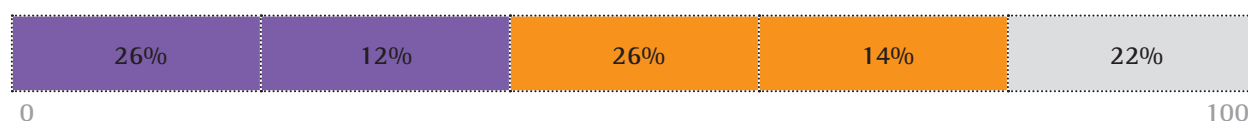
Là également, nous nous trouvons face à une tendance mitigée : les deux groupes sont parfaitement

équilibrés. Si on compare ces scores avec ceux de l'item précédent, on remarque que les satisfaits sont en augmentation : 50% alors qu'ils étaient 45% à trouver les activités nombreuses et variées. Il n'en demeure pas moins que la moitié de la population interrogée campe sur sa position en infirmant l'hypothèse.

Il est vrai que la motivation relève du domaine affectif et qu'il est tout-à-fait concevable que les résultats soient équilibrés. Cela s'explique par la disparité des représentations des apprenants sur la motivation : ce qui est motivant pour les uns ne l'est pas forcément pour les autres, tout dépend du style d'apprentissage de chacun et de l'inclination que chacun a pour tel ou tel type d'activité.

### Question 4, item1

*Les activités proposées sont à réaliser seul (e)*



L'hypothèse est infirmée à 60%, ce qui laisse supposer, au vu de ce résultat que les activités à réaliser individuellement sont minoritaires. Il n'est nullement question pour nous de chercher un quelconque dédouanement vis-à-vis de la réception du questionnaire, mais il était bien précisé dans la lettre d'accompagnement du document à renseigner (cf. Annexe 3, vol. 2, p : 9) qu'il s'agissait bien de recueillir des données sur la formation continue et à distance via la plateforme eFAD. Notre objectif était de vérifier si un réel apprentissage collaboratif existait ou pas. Nous en sommes réduits à essayer sans cesse de deviner si les questionnés se réfèrent aux activités en ligne ou à celles des cours planifiés lors des regroupements hebdomadaires. Cette ambiguïté gêne vraiment notre analyse et il est indispensable de demander des précisions à ce sujet lors des interviews avec le panel identifié.

**Question 4, item2**

*Les activités proposées sont à réaliser en groupe*



Si 42% des répondants confirment l'hypothèse, ils sont 58% à l'infirmier, et pourtant, pour cet item également, il ne devrait y avoir aucune ambiguïté. En effet, les activités à réaliser collectivement ne peuvent pas être confondues avec celles qui doivent l'être individuellement. Si on compare ces scores avec ceux de l'item précédent, on observe une quasi correspondance alors qu'ils auraient dû s'inverser totalement. Nous sommes déroutée par ces résultats qui n'obéissent pas à une logique.

**Synthèse des réponses**

Les avis exprimés ici sont inattendus dans la mesure où ils ne réfèrent pas à un domaine clairement identifié, celui de la FAD. Comme nous avons expérimenté nous-mêmes la plateforme, que nous l'avons évaluée et que nous savons pertinemment qu'elle n'a aucune fonctionnalité relative à l'apprentissage collaboratif, nous en arrivons à supposer que les répondants se réfèrent à leurs pratiques des activités en présentiel, ce qui biaise les résultats obtenus et diminue de leur fiabilité.

**C. Evaluation****Question 1, item1**

Les procédés d'évaluation proposés vous permettent de prendre conscience de vos erreurs



A travers cet item, nous voulions vérifier la prise en charge effective des apprentissages au moyen d'une évaluation formative car les évaluations sommatives ne s'inscrivent pas dans le cadre de cette recherche. En effet, pour les avoir supervisées (rappelons que nous gérons le département FOAD/PEM à l'UFC et que l'organisation des évaluations (pour le système classique, la mise en place du LMD a induit une décentralisation vers les CFC) nous incombe, depuis la collecte des sujets jusqu'à la proclamation des résultats, nous savons bien que ces dernières ne génèrent pas de remédiation. Dans la majorité des cas, les étudiants prennent connaissance de leurs résultats par affichage dans les CFC.

Cela s'explique, d'une part, par le fait que le regroupement hebdomadaire, de six heures dans les situations idéales, ne suffit déjà pas pour assurer les cours en présentiel (la plus grande des attentes de tous ceux que nous avons approchés lors des rencontres formelles et informelles) et



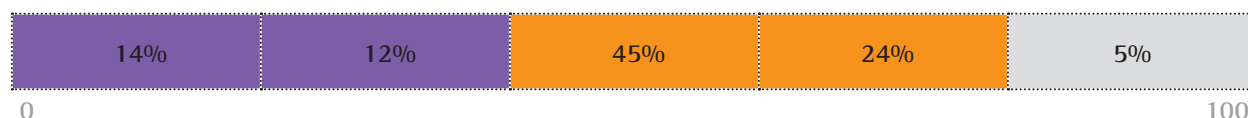
d'autre part, les examens finaux interviennent en fin de semestre, et de ce fait, ne font jamais l'objet de compte-rendus, que ce soit en face à face et encore moins en ligne.

Comment interpréter alors cette grande disparité des scores ? Les chiffres sont éloquentes : 69% des répondants déclarent prendre conscience de leurs erreurs grâce aux procédés d'évaluation proposés. Cette proportion correspond au double des répondants infirmant l'hypothèse (31%).

L'écart entre les deux pourcentages étant très grand, il faudra demander des précisions sur cet item lors des interviews à réaliser ultérieurement.

### Question 1, item 2

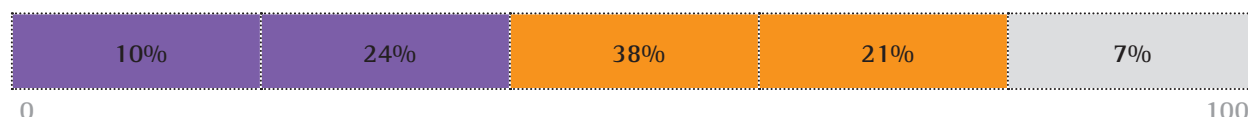
Les procédés d'évaluation proposés vous permettent de vous auto-corriger



Nous sommes en présence d'une ressemblance parfaite des scores avec ceux de l'item précédent. Dans les deux cas, le score positif enregistré est frappant : 69% des répondants affirment pouvoir s'auto-corriger par le biais des procédés d'évaluation. Le simple examen de la plateforme, qui ne met en ligne aucun procédé d'évaluation ou d'autoévaluation, nous permet d'induire que les renseignements ont été donnés sans véritable réflexion. Les résultats obtenus faussent les données et diminuent de la crédibilité des informations recueillies par questionnaire. Il faudra que le panel sélectionné pour les entretiens fournisse des informations aussi objectives que précises sur ces questions.

### Question 1, item 3

Les procédés d'évaluation proposés vous permettent d'évaluer vos coapprenants



A cet item, nous enregistrons 59% de réponses positives contre 41% qui infirmant l'hypothèse. L'examen des chiffres nous amène à nous poser une série de questions : sur quel(s) élément(s) objectif(s) se fondent les questionnés pour exprimer leur satisfaction ?

A quelle rubrique d'eFAD ont-ils pu se référer pour donner cette réponse ? Quels sont les procédés utilisés pour leur permettre d'évaluer leurs coapprenants ? Quels instruments ont-ils utilisé pour pratiquer une coévaluation ?

Il est évident que nous sommes ici devant le cas de figure où les interrogés répondent en se représentant des situations relevant soit de leur vécu d'élève, soit de leur pratique professionnelle en tant qu'enseignants de collège. Dans les deux cas, nous n'avons aucune information pertinente

sur l'évaluation telle qu'elle apparaît dans le contexte de la FAD. Il est indispensable que nous approfondissions cette question lors des entretiens à mener ultérieurement avec les étudiants.

### Question 2, item1

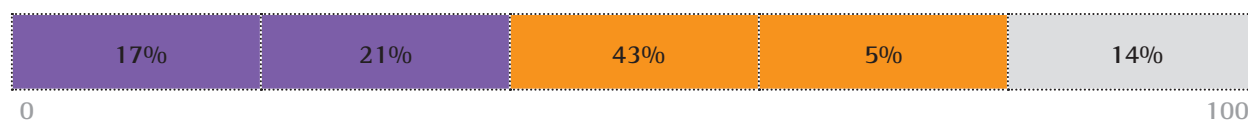
Les procédés d'évaluation permettent aux tuteurs de mesurer les acquis des apprenants



Le fait que 43% des répondants s'inscrivent dans le positif est aberrant en soi : le tutorat en ligne n'existe pas sur eFAD, et c'est encore plus incompréhensible que pour les 14% d'indécis n'arrivant pas à se positionner par rapport à cet item. Nous sommes contrainte ici aussi d'essayer de deviner si, au moment de répondre à cet item, les interviewés ne pensaient pas aux enseignants chargés des regroupements hebdomadaires plutôt qu'à des tuteurs en ligne, qu'ils ne connaissent évidemment pas. Nous restons au stade de supputations qu'il faudra vérifier lors des entretiens qui permettront de les confirmer ou de les infirmer.

### Question 2, item2

Les procédés d'évaluation permettent aux tuteurs de proposer une remédiation individualisée



Comment ne pas être dubitatif face à l'avis des 48% de répondants qui affirment qu'une remédiation individualisée est proposée par les tuteurs ?

Sur quel paramètre s'appuient-ils pour avancer cela ?

Et même si on dit généralement que la majorité a toujours raison, ce n'est pas le cas pour cet item. Ce sont donc les 38% qui ont répondu par la négative, auxquels on rajoute les 14% d'indécis, qui ont raison vu qu'il n'existe pas de tutorat en ligne sur la plateforme en question.

### Question 2, item3

Les procédés d'évaluation permettent aux tuteurs de proposer une remédiation collective



Pour cet item, le taux de réponses négatives a augmenté de manière significative ; ils sont en effet 62% (48% + 14% d'hésitants) à se positionner en faveur de l'absence d'activités correctives tutorées. Il est cependant incompréhensible que 38% expriment le contraire. Nous pensons que ces répondants s'appuient sur les séances de correction collective des exercices, en présentiel, pour avancer une telle affirmation.

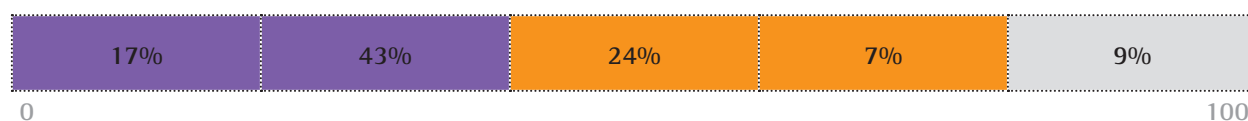
## Synthèse des réponses

Cette rubrique consacrée à l'évaluation avait pour objectif de collecter des informations sur les pratiques évaluatives des apprenants à distance. Or, l'absence d'interactivité de la plateforme dédiée à leur formation rend caduques toutes celles que nous avons collectées ici. Nous ne saurons donc pas, comment ces adultes se formant à distance par le biais d'un dispositif technologique, appréhendent l'évaluation individuelle et collective.

### D. Ressources en ligne

#### Question 1, item 1

Les ressources proposées (textes et activités) répondent entièrement à vos besoins et attentes

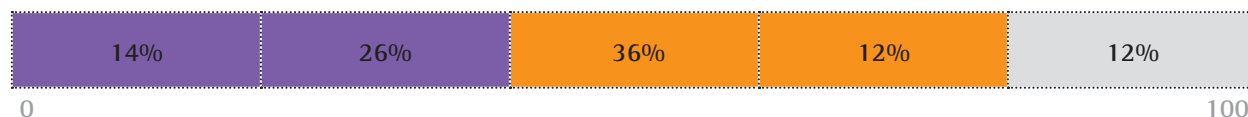


La majorité des répondants (69 %) expriment une frustration engendrée par la non prise en compte de leurs besoins et attentes par les concepteurs de contenus. Les 31% de satisfaits sont certainement des apprenants qui, résidant loin des CDI et des bibliothèques, n'ont pas un accès facile à la documentation. De toute manière, les contenus en ligne sont absolument identiques à ceux qui se trouvent dans le manuel et le CD remis à ceux qui ne possèdent pas d'ordinateur domestique. Au vu de la forte demande du manuel, l'opération a été généralisée et tous les apprenants le reçoivent systématiquement, qu'ils soient équipés de PC ou non.

Est-ce la commande aux auteurs qui a manqué de précision ? Sont-ce les délais impartis pour leur conception qui étaient trop réduits ? Pour l'une ou l'autre de ces suppositions, ou pour les deux en même temps, le constat est le suivant : les enseignants sollicités ont livré tels quels les contenus des cours qu'ils destinent à leurs étudiants en situation traditionnelle d'enseignement en présentiel.

#### Question 1, item 2

Les ressources proposées (textes et activités) répondent entièrement à votre niveau



52 % des interrogés évaluent négativement leur niveau par rapport à celui des ressources proposées mais ils ne sont pas très éloignés des 48 % qui estiment que ces dernières correspondent à leur profil. Cela peut s'expliquer par le fait que certains d'entre eux, parmi les plus âgés, n'ont même pas eu accès à l'enseignement secondaire. Ils se recrutent parmi les personnes qui ont intégré l'enseignement au moment où, suite à la massification de l'enseignement, ont été recrutés tous

ceux qui justifiaient du niveau de 4<sup>ème</sup> année de collège, y compris les exclus du système, et ont une image dévalorisée de leur niveau académique qui va parfois jusqu'au complexe d'infériorité.

### Question 2, item 1

*Les ressources sont articulées et dosées dans une perspective de progression constante*



A cet item également, les disparités entre les deux blocs de répondants sont très minces.

S'ils sont 52% à percevoir un dosage et une articulation des ressources aptes à les faire constamment progresser, ils sont quand-même 48% à penser le contraire. Comme les ressources ne sont pas spécifiques à la formation en cours d'emploi et à distance d'adultes, et comme personne n'a pris le soin de leur présenter en quoi les ressources en ligne diffèrent de celles du présentiel, il est normal que les inscrits dans le dispositif de formation via eFAD n'aient pas d'opinion arrêtée sur la question.

### Question 2, item 2

*Les ressources sont articulées et dosées dans une perspective d'autonomie*



L'autonomie, leitmotiv de tous les dispositifs de formation à distance, n'est pas le credo d'eFAD attendu que plus de la moitié des répondants (54%) déclarent qu'elle n'est pas du tout visée par l'articulation et le dosage des ressources en ligne qui leur sont destinées. Il faut néanmoins reconnaître que cette prise de conscience des uns est contrebalancée par l'avis des 46% qui avancent le contraire. Comment interpréter ce quasi équilibre dans des réponses antinomiques ? Soit c'est le concept d'autonomie qui ne recouvre pas la même réalité chez les uns et les autres, soit les répondants n'ont pas la même échelle d'appréciation des ressources qu'ils trouvent sur eFAD.

### Question 3, item 1

*Les ressources proposées permettent le renforcement des apprentissages*



Si 41 % des interrogés perçoivent les ressources proposées comme non efficaces pour le renforcement de leurs apprentissages, ils sont cependant majoritaires (59%) à attribuer aux ressources en ligne un effet renforçant.

Il est vrai que lorsque l'on ne connaît des dispositifs de FAD qu' eFAD, et lorsque l'on a ni le temps

(rappelons que les apprenants suivent cette formation tout en assurant entre 22 et 24 heures de cours dans des classes surchargées pour la plupart, auxquelles il faut additionner celles qui sont consacrées aux préparations des cours et à la correction des copies), ni les moyens d'accéder à une documentation pertinente, et en l'absence d'un enseignement performant lors des regroupements hebdomadaires en présentiel, les cours mis en ligne constituent un palliatif non négligeable.

### Question 3, item 2

Les ressources proposées permettent l'atteinte des objectifs visés



Il est à signaler que par rapport à l'item précédent, les tendances s'inversent : ils ne sont plus que 31% à relier l'atteinte des objectifs aux ressources en ligne. Cette baisse du taux de satisfaits interpelle sur la question de l'univocité des concepts utilisés.

Le terme « objectifs » ne signifierait-il, pas pour certains répondants, la réussite aux examens ?

### Question 3, item 3

Les ressources proposées permettent le transfert des savoirs et savoir-faire



Si 21% des répondants restent indécis sur cet item, les résultats franchement négatifs sont de 24% alors que le taux des satisfaits remonte à 55%. Il est certain que ce ne sont pas tous les modules du cursus qui vont avoir un effet immédiatement transférable dans les pratiques de classe, mais nous supposons que les répondants satisfaits font référence aux contenus des cours des modules de didactique générale et de la discipline, ainsi que ceux de psychopédagogie et de psychologie de l'enfant et de l'adolescent.

Ces cours, soutenus par la prise en charge effective lors des regroupements, ont sûrement permis aux apprenants à s'interroger sur leurs pratiques et peut-être même à les remettre en question.

### Synthèse des réponses

La fluctuation constante des résultats enregistrés aux différents items de cette question ramène à la présentation de la formation par les concepteurs du dispositif. Ceux-ci auraient dû leur présenter dans le moindre détail le dispositif conçu pour leur formation.

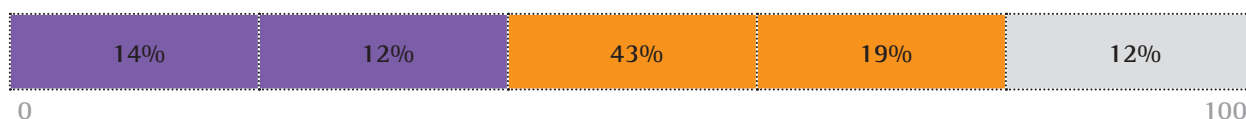
Si l'équipe en charge d'eFAD avait montré aux destinataires les différences séparant les deux modes d'enseignement-apprentissage, le présentiel et le distanciel, si elle avait mis en évidence les spécificités des instruments utilisés en e-formation, si elle avait vulgarisé les concepts utilisés,

elle aurait sans aucun doute préparé les apprenants à s'impliquer dans leur formation et à être en mesure de verbaliser leurs pratiques du e-learning.

## E. Démarche

### Question 1, item 1

La démarche proposée fait de vous un lecteur autonome

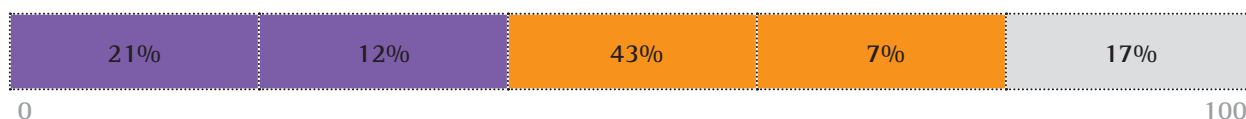


Si 62% des personnes interrogées estiment que la démarche préconisée par le dispositif fait d'eux des lecteurs autonomes, ils sont néanmoins 38% à affirmer le contraire. Au-delà du fait que l'absence des fonctionnalités inhérentes aux activités de lecture ne permet pas aux apprenants de prendre position, il faut convenir que ce sont des enseignants, ayant des habitudes et des pratiques personnelles et professionnelles de lecture bien installées.

On peut toutefois supposer que les cours en ligne les incitent à chercher plus d'informations sur les sujets traités, que ce soit dans les ouvrages spécialisés ou sur Internet. A l'opposé, il nous est difficile de deviner si les 38% qui infirment l'hypothèse ont décelé l'absence de démarche ou s'ils pensent qu'il y a démarche et que celle-ci ne les mène pas vers l'autonomie en matière de lecture.

### Question 1, item 2

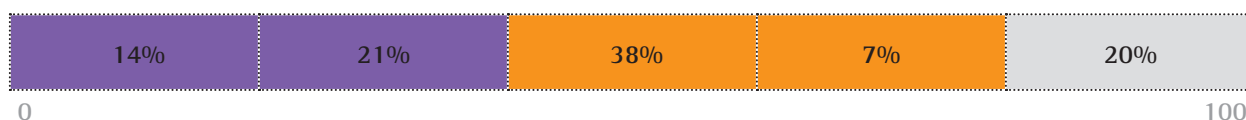
La démarche proposée fait de vous un scripteur autonome



Aucune majorité ne se dessine pour cet item, on est en présence d'une tendance absolument mitigée : 50% estiment qu'ils sont devenus des scripteurs autonomes grâce à la démarche préconisée et 50% sont d'avis contraire. Comment interpréter ces chiffres qui s'annulent?

### Question 2, item 1

La méthode proposée favorise la compréhension



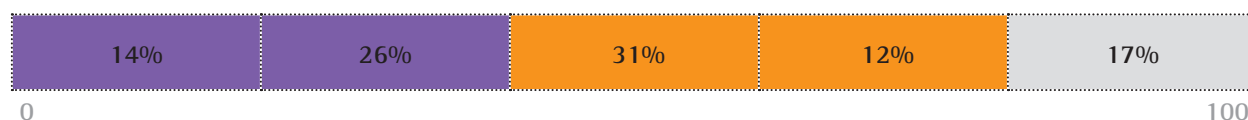
Les résultats enregistrés ici sont en totale contradiction avec ceux de l'item 1 de la question 1.

Alors qu'ils étaient 62% à se considérer comme des lecteurs autonomes suite à la démarche utilisée, ils ne sont plus que 45% à affirmer que la méthode favorise la compréhension. On peut

alors se demander si une méthode peut faire d'un apprenant un lecteur autonome sans forcément favoriser la compréhension. Est-ce l'emploi du terme « méthode » qui a décontenancé 17% des répondants au point de les amener à se contredire ? Ce chiffre ajouté aux 38% de sceptiques à l'item 1 de la question précédente porte à 55% de répondants qui, soit ont compris qu'eFAD ne propose aucune démarche en particulier, soit ils estiment qu'elle est si peu efficace qu'elle ne couvre même pas le niveau 1 de la taxonomie de Bloom.

### Question 2, item 2

La méthode proposée favorise l'application



Comme la plateforme n'est pas interactive, les questionnés n'ont comme référents que leurs acquis et leurs représentations sur les deux éléments de la question, mais il semble paradoxal que le nombre de ceux qui ont répondu par la négative soit supérieur à celui de ceux pour qui l'application est favorisée par la méthode utilisée. Il est possible que la lecture en ligne des cours suffise pour amener ces derniers à réaliser des activités s'inscrivant dans le cadre de l'application.

### Question 2, item 3

La méthode proposée favorise l'analyse



Les taux de réponses positives enregistrés pour cet item ne sont pas en totale concordance avec ceux du précédent : 57% de répondants affirment que la méthode favorise l'analyse alors qu'ils étaient seulement 43% à prétendre qu'elle favorisait l'application. Or, le stade de l'analyse est, sur le plan cognitif, supérieur à celui de l'application.

### Question 2, item 4

La méthode proposée favorise la synthèse

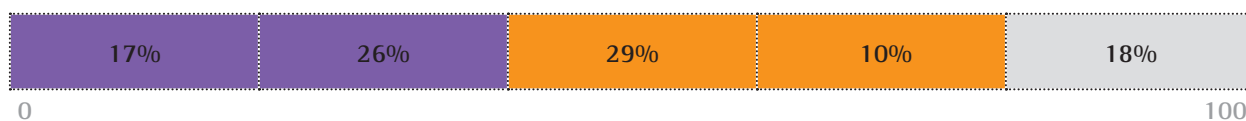


La synthèse, niveau supérieur de la taxonomie, recueille 41% de réponses positives et 59% de réponses négatives, ce qui semblerait totalement logique si nous étions en présence d'un dispositif interactif.



**Question 2, item 5**

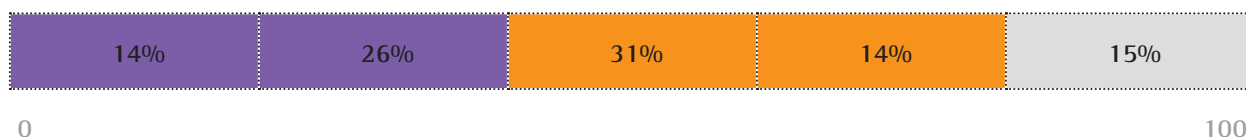
La méthode proposée favorise la conceptualisation



Pour cet item, les satisfaits ne représentent plus que 38% alors que le taux d'insatisfaits grimpe à 62%. La conceptualisation étant le niveau ultime de la taxonomie de Bloom, ces résultats ne sont pas étonnants, même si reste posée la question : comment une méthode peut-elle transparaître à travers une plateforme non opérationnelle ?

**Question 3, item 1**

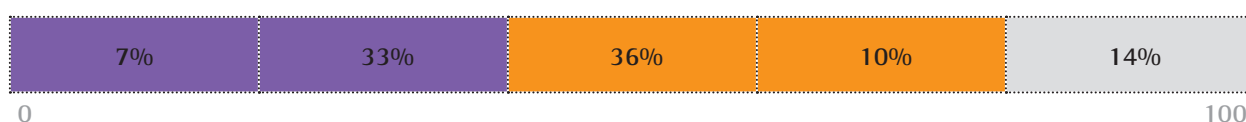
La méthode facilite l'intégration des savoirs par la présentation de supports pédagogiques adéquats



Les répondants satisfaits représentent 45% des questionnés, ce taux n'étant pas très éloigné de celui enregistré par les insatisfaits, 55% ; ce quasi équilibre des chiffres laisse à penser que les interrogés de la seconde catégorie font l'amalgame entre les cours magistraux mis en ligne et les ressources multimédias ainsi que les divers supports pédagogiques, oraux et écrits, d'apprentissage, d'évaluation et de remédiation spécifiques au distanciel et auxquels nous pensons en concevant le questionnaire.

**Question 3, item 2**

La méthode facilite l'intégration des savoirs par la présentation d'activités individuelles



46% des personnes interrogées sont d'accord avec la proposition, mais ce sont les 40% d'insatisfaits auxquels il faut ajouter les 14% d'indécis qui ont raison, attendu qu'aucune activité individuelle n'est proposée par le dispositif eFAD.

**Question 3, item 3**

La méthode facilite l'intégration des savoirs par la présentation d'activités collectives

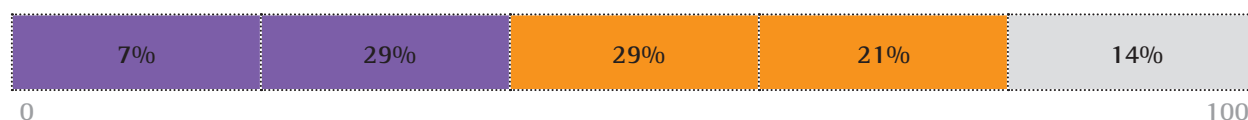


Comment accorder du crédit à l'opinion des 40% de répondants qui estiment que la méthode

facilite l'intégration des savoirs par la présentation d'activités collectives sans tomber dans la supputation ? Puisqu'il est impossible de réaliser des activités communes via eFAD, peut-être se réfèrent-ils au travail en groupe qu'ils réalisent lors des regroupements hebdomadaires ou lorsqu'ils se préparent ensemble aux examens semestriels. Il va de soi que la réponse négative des 60% restants est plus en cohérence avec la réalité.

#### Question 3, item 4

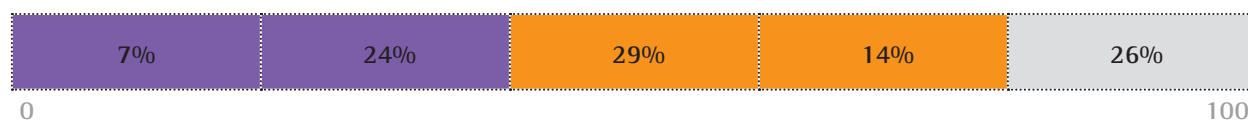
La méthode facilite l'intégration des savoirs par la présentation d'une démarche d'apprentissage efficace



Les avis sur cette question sont parfaitement équilibrés, 50% de réponses positives et 50% de réponses négatives ce qui fait que les chiffres s'annulent et qu'on ne peut en tirer aucune information viable, donc utilisable.

#### Question 3, item 5

La méthode facilite l'intégration des savoirs par la présentation de procédés d'évaluation variés



Plus que les 26% qui déclarent ne pas savoir, ce sont les 43% d'interrogés estimant que la méthode facilite l'intégration des savoirs par la présentation de procédés d'évaluation variés qui laissent perplexes. Sur quoi se sont-ils fondés pour répondre positivement ?

Avec toute la bonne volonté du monde, il est impossible de déceler sur eFAD des procédés d'évaluation, qui plus est, variés. La minorité représentée par les 7% qui se déclarent totalement en désaccord a parfaitement raison. On peut toujours continuer à spéculer sur les références des répondants au moment où ils renseignent le questionnaire et supposer qu'ils pensaient aux activités exécutées lors des regroupements mais cette hypothèse est peu crédible vu que la lettre d'accompagnement spécifiait bien qu'il s'agissait d'évaluation du dispositif axé autour d'eFAD.

#### Synthèse des réponses

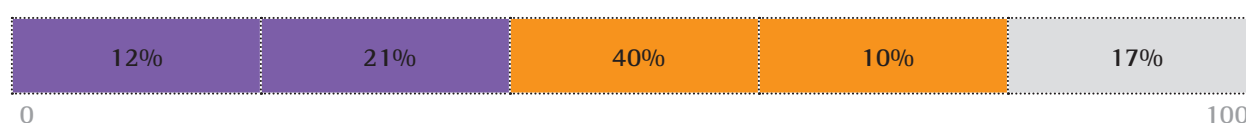
Les chiffres enregistrés à chaque item de chacune des questions de cette rubrique nous ont désarçonné au point de remettre en question la validité et la fiabilité des résultats. Nous avons procédé à l'évaluation de la plateforme avant d'entamer l'analyse des données recueillies au moyen du questionnaire. Nous avons constaté que les cours mis en ligne sur eFAD étaient absolument identiques à ceux qui figurent dans les ouvrages édités et ceux remis aux étudiants sur CDROM avant la distribution des manuels.

Nous avons également vérifié auprès de sources fiables que les cours remis sont ceux que leurs auteurs utilisent dans leurs enseignements en présentiel. Deux arguments nous ont été présentés pour expliquer cette double utilisation de cours destinés à deux utilisations différentes : les délais imposés et l'absence de formation à la conception de cours en ligne. En l'état actuel du dispositif, la méthode ne peut être évaluée car elle ne peut transparaître à travers des contenus figés.

## F. Situations d'apprentissage

### Question 1, item 1

Les situations d'apprentissage proposées s'inscrivent dans une approche par compétence

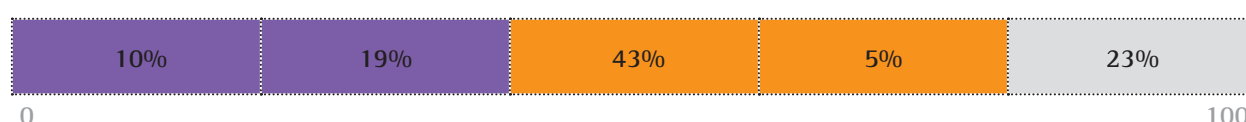


L'approche par compétence, venue en remplacement de l'approche par objectifs, fait partie de l'environnement didactique et pédagogique des répondants depuis la mise en place de la Réforme du système éducatif en 2003.

Ce changement apporté aux pratiques des enseignants qui a fait beaucoup d'encre et suscité moult débats chez les professionnels du secteur et a tendance parfaitement mitigée des chiffres enregistrés à cet item, 50% de réponses positives et 50% de réponses négatives rend vaine toute tentative d'interprétation des résultats.

### Question 1, item 2

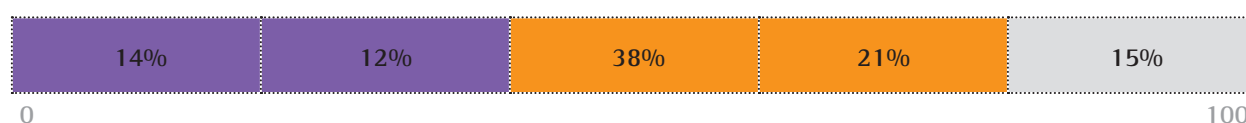
Les situations d'apprentissage proposées s'inscrivent dans une démarche de résolution de problèmes



Si 52% des questionnés réfutent la proposition, ils sont néanmoins 48 % à y adhérer, taux très proches. Il est indéniable que les satisfaits ont répondu selon leurs représentations sur la démarche de résolution de problèmes étant donné qu'eFAD ne propose aucune situation d'apprentissage, qu'elle relève de la démarche de résolution de problèmes ou non.

### Question 2, item 1

La démarche préconisée développe votre capacité à apprendre à apprendre



Pour cet item, la tendance s'inverse : ils sont 59% à s'estimer en accord avec la proposition. On

peut supposer que leur réponse est légitimée par le fait que cette formation à distance les a obligés à s'impliquer fortement et à prendre en charge leurs apprentissages.

### Question 2, item 2

La démarche préconisée développe votre capacité à transférer vos acquis



Lors des passations du questionnaire que nous avons supervisées en personne, nous avons précisé l'item : le transfert des acquis devait se réaliser d'eFAD vers la pratique professionnelle. La recommandation avait été faite pour les centres où nous avons délégué la passation à des tiers, mais il n'est pas sûr qu'elle ait été prise en compte.

Les résultats enregistrés sont très proches (48 et 52%) et ne permettent pas l'émergence d'une opinion tranchée.

### Synthèse des réponses

Comme pour la rubrique précédente, les données recueillies ici ne peuvent faire l'objet d'une exploitation utile attendu que l'absence d'opérationnalité de la plateforme rend caduc tout effort d'interprétation.

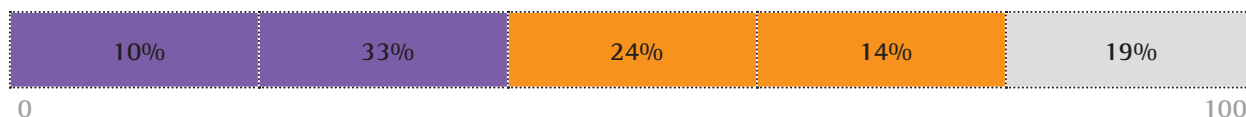
De toute manière, a posteriori, cette question nous apparaît comme étant prématurée : est-ce que les personnes interrogées ont assez de recul pour mesurer l'impact de la formation reçue sur leurs pratiques professionnelles?

La formation reçue leur-a-t-elle permis de suffisamment développer leurs compétences cognitives et métacognitives pour parvenir à, non seulement réinvestir directement les connaissances déclaratives et procédurales dans leurs activités d'enseignement, mais encore à être capables d'en mesurer l'impact sur leur rendement pédagogique ?

## G. Stratégies cognitives mises en œuvre

### Question 1, item 1

Pour apprendre, vous mobilisez vos capacités à mémoriser



Si 38% des interrogés reconnaissent la place de la mémorisation dans leur apprentissage et 19% ne parviennent pas à se définir, ils sont 43% à estimer que la mémorisation n'est pas leur point fort.

Cela peut s'expliquer d'une part par la connotation généralement négative de la mémorisation

qui a pour corollaire l'exclusion de toute réflexion (on se souvient de l'opposition « questions de cours » aux « questions d'intelligence ») et, d'autre part, par le fait que l'âge et la capacité à mémoriser sont inversement proportionnels.

### Question 1, item 2

Pour apprendre, vous mobilisez vos capacités pour inférer le sens



L'induction semble être une capacité mobilisable par 52% des personnes questionnées.

Et si 19% ne se déterminent pas rapport à la question, il reste que 29% des répondants affirment qu'ils ne font pas appel à cette capacité au moment d'apprendre.

### Question 1, item 3

Pour apprendre, vous mobilisez vos capacités à déduire



52% pour des répondants déclarent recourir à la déduction dans leur processus d'apprentissage, chiffre absolument identique à celui de l'item précédent. Sont-ce les mêmes que ceux qui mobilisent des capacités d'induction ? Ils sont cependant 28% à répondre par la négative et 19% à ne pas se positionner du tout. En comparant ces deux items, on s'aperçoit que les chiffres positifs et négatifs sont absolument identiques.

### Synthèse des réponses

La mémorisation, l'induction et la déduction sont les stratégies cognitives que les apprenants convoquent le plus souvent, mais ce ne sont pas les seules. En effet, on peut citer également la verbalisation, la prise de notes, la traduction, la comparaison avec la langue maternelle, la paraphrase, le résumé et la liste n'est pas exhaustive.

L'induction et la déduction semblent utilisées par plus de la moitié des personnes interrogées, taux plus élevé que celui qui concerne le recours aux stratégies mnémoniques.

## H. Stratégies métacognitives mises en œuvre

### Question 1, item 1

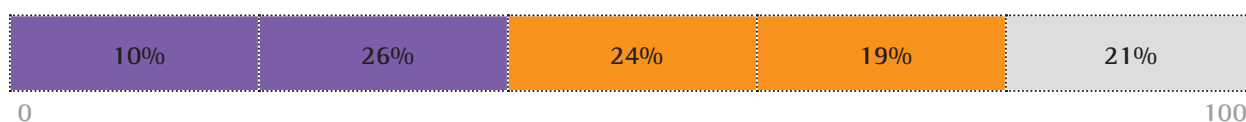
Vous êtes capable de centrer vos apprentissages



Les chiffres négatifs enregistrés à cet item sont légèrement supérieurs à la moyenne. En effet, 56% des répondants ne se sentent pas capables de centrer leurs apprentissages sur ce qui est le plus utile. Il est cependant nécessaire de signaler que ce pourcentage recouvre aussi le nombre important d'indécis, 24%. Le taux de 43% de ceux, qui affirment le faire, parvient à réduire le déséquilibre.

### Question 1, item 2

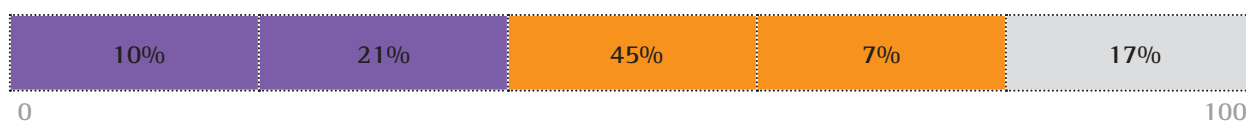
Vous êtes capable de planifier et d'aménager vos apprentissages



Il ressort des résultats enregistrés à cet item que seuls 43% des questionnés sont capables de planifier et d'aménager leurs apprentissages, que 36% n'en sont pas capables et que 21% ne parviennent pas à se déterminer. Or, le public interrogé est constitué d'adultes, d'enseignants qui plus est, et que le contexte est celui d'une formation à distance dont un des paramètres est la latitude laissée aux apprenants dans l'organisation des moments réservés à l'apprentissage.

### Question 1, item 3

Vous êtes capable d'évaluer vos apprentissages



A cet item, trois taux interpellent : 10% sont totalement incapables d'évaluer leurs apprentissages, 21% n'en sont pas capables et 17% n'ont pas pu se définir par rapport à cette question. Pourtant, l'évaluation est une dimension importante de l'enseignement qu'ils dispensent dans leurs classes.

Les 52% qui ont répondu positivement représentent tout juste la moitié des personnes interrogées, ce qui nous donne à penser que l'évaluation et l'autoévaluation sont des domaines qui méritent d'être approfondis.

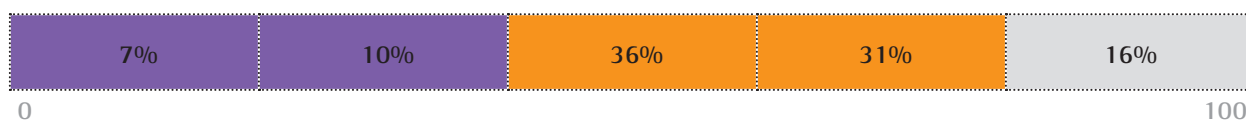
## Synthèse des réponses

Les stratégies métacognitives résument les facultés d'anticipation, de planification, d'attention générale et sélective, d'autogestion et d'autorégulation. Ce sont des notions que les enseignants maîtrisent, en principe, au moins depuis la mise en place, en 2003, de la Réforme du système éducatif. En effet, à partir de cette date, les programmes et les documents d'accompagnement y font référence, et les Inspecteurs avaient pour mission de les prendre en charge en formation continue. Mais, les résultats qui s'y rapportent ici, sont loin d'être concluants, vu les taux de répondants qui ont opté pour la zone négative et de ceux qui ne se déterminent pas.

### I. Stratégies socio-affectives mises en œuvre

#### Question 1, item 1

Vous aimez coopérer, interagir, discuter, poser des questions



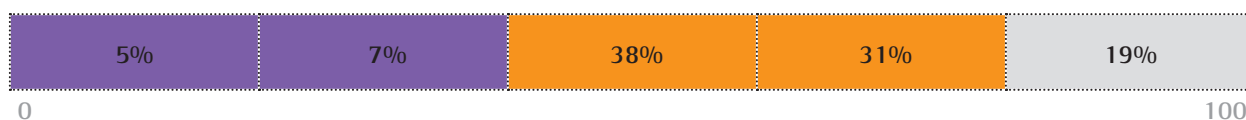
Le taux de réponses positives à cet item atteint le niveau appréciable de 67% et cela définit bien le comportement de ce public lorsqu'il est en regroupement présentiel.

Ce pourcentage permet de penser que si la plateforme était interactive, les apprenants se seraient fortement impliqués dans leur formation, leur bonne volonté ne faisant pas de doute.

On peut supposer que les 17% cantonnés dans la zone négative sont réservés de nature et qu'ils ont l'habitude de travailler seuls. Comment interpréter l'attitude des 16% qui sont dans l'incapacité de se positionner ?

#### Question 1, item 2

Vous aimez vous auto-encourager

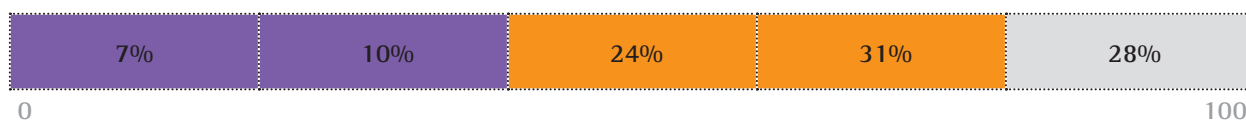


Une bonne majorité de répondants, 69%, déclare être dans une démarche ouverte de persévérance, ce qui renvoie une image d'ouverture envers la formation et une volonté d'aller jusqu'au bout de celle-ci. Les 12% se déclarant incapables de s'auto-encourager pourraient représenter des personnes susceptibles de décrocher, voire d'abandonner et la présence de tuteurs en ligne aurait pu leur être d'une grande utilité. 19% des interrogés, et c'est un chiffre non négligeable, sont dans l'indécision totale, ce qui est étonnant concernant un item qui relève avant tout de la connaissance de soi.



**Question 1, item 3**

Vous aimez coopérer, motiver, encourager les autres

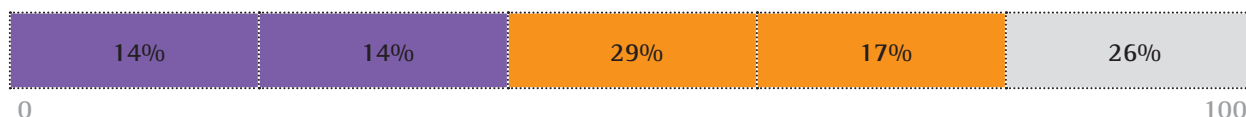


17% des répondants affirment ne pas aimer coopérer, motiver et encourager les autres, attitude de repli sur soi alors que la formation nécessite l'ouverture aux autres, le partage et la coopération. Dans la formation via un dispositif numérique, la collaboration avec les autres membres du groupe est un facteur incontournable dans la coconstruction des apprentissages.

Les 55% qui affirment y être enclins ont une attitude propice à l'apprentissage collaboratif et le taux d'indécis qui grimpe à 28% nous laisse dubitative. Nous savons, en effet, que les nouveaux programmes préconisent le travail coopératif et collaboratif pour les apprenants à partir du primaire. Ces répondants sont les mêmes personnes qui mettent en œuvre ces programmes officiels.

**Question 2, item 1**

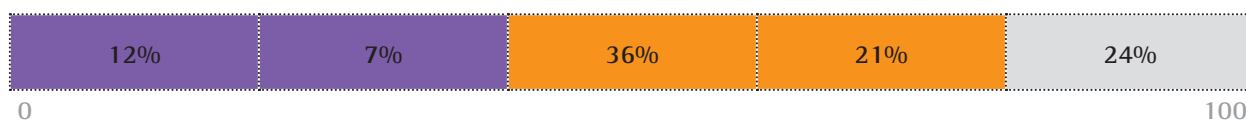
Vous vous référez aux corrigés proposés dès que vous rencontrez une difficulté



Le chiffre qui attire l'attention est celui des 46% de questionnés qui déclarent se référer aux corrigés proposés dès qu'ils rencontrent une difficulté. Il dénote une attitude attentiste, voire passive face aux apprentissages, ce qui nous permet de supposer qu'ils sont encore dans une démarche d'enseignement et non pas d'apprentissage. La méthode d'apprentissage par situations- problèmes est venue corriger une situation d'enseignement magistral qui a montré ses limites. Si 28% sont dans une démarche engagée et volontaire, caractérisant des personnes impliquées véritablement dans la quête d'un savoir acquis au moyen d'un investissement personnel, il reste néanmoins que 26% des interrogés sont dans l'incapacité de répondre à cette question.

**Question 2, item 2**

Vous vous référez aux corrigés proposés avant d'avoir réalisé l'activité



Cet item, redondant par rapport au précédent, n'a pas été proposé aux questionnés pour les piéger, mais seulement pour vérifier la cohérence des réponses. En effet, les deux recouvrent une même réalité, celle de la volonté de chercher par soi-même des réponses à des situations-problèmes et ils sont 19% seulement à s'inscrire dans cette démarche. Au-delà du chiffre d'hésitants qui reste

quasiment identique, 24%, c'est celui des 57% des interrogés qui avouent se référer aux corrigés avant d'avoir réalisé l'activité qui interpelle.

Comment interpréter cette attitude passive face aux activités ? Le contexte est celui d'une formation d'enseignants qui sont sur le terrain. S'ils sont dans une démarche d'évitement, comment peuvent-ils amener leurs élèves à adopter une attitude volontaire et motivée face aux difficultés potentielles de l'apprentissage ?

### Synthèse des réponses

Sachant que les stratégies socio-affectives englobent différents paramètres : poser des questions de clarification ou de vérification, coopérer et interagir, gérer ses émotions et réduire son anxiété, et sachant également que le public interrogé se compose exclusivement d'enseignants, on ne peut qu'être dubitatif face aux taux de réponses se situant dans la zone négative.

Le rôle des enseignants comporte la mise en place et / ou le développement chez les élèves de stratégies socio-affectives capables de les aider à progresser. Or, paradoxalement, une grande partie des enseignants interrogés déclarent ne pas mobiliser ce type de stratégies au cours de leur propre formation.

## J. Style d'apprentissage

### Question 1, item 1

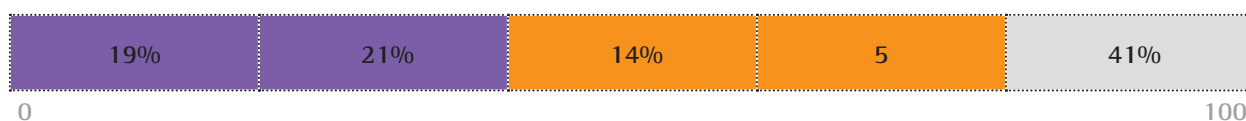
Pour définir votre style d'apprentissage, vous direz que vous êtes rationnel



22% des répondants s'estiment non rationnels, il faut avouer que ce taux est déconcertant. Il est difficile, en effet, d'imaginer que des enseignants dont la mission est d'amener les élèves qui leur sont confiés à progresser sans cesse vers tout ce qui est logique, de leur expliquer le plus rationnellement possible les faits appréhendés en cours, de nourrir leur intelligence d'arguments solides ne se considèrent pas comme rationnels. Il est également étonnant que 35% des questionnés ne sachent pas s'ils le sont ou pas.

### Question 1, item 2

Pour définir votre style d'apprentissage, vous direz que vous êtes subjectif

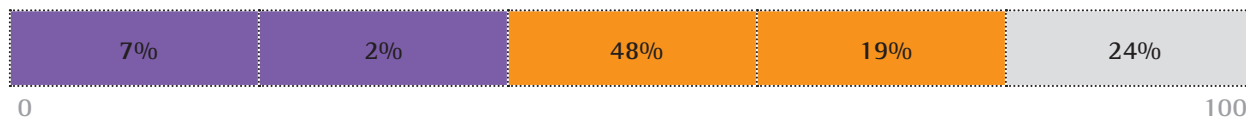


Si 41% des répondants ne sont pas en mesure de se positionner par rapport à cet item, 19% se

définissent comme subjectifs. Il leur reste à prendre conscience de ce point faible dont ils doivent se départir, surtout au moment d'évaluer leurs élèves ou de prendre des décisions les concernant.

### Question 1, item 3

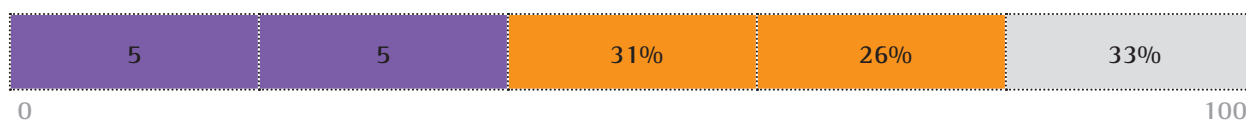
Pour définir votre style d'apprentissage, vous direz que vous êtes analytique



67% des répondants se reconnaissent dans l'apprenant analytique, capable de se fixer des seuils élevés, de chercher le maximum de détails, de suivre des procédures planifiées, de travailler par étapes et d'apprendre par cœur. D'un autre côté, les études menées sur le sujet ont montré que les apprenants analystes se stressent facilement, qu'ils ont peur de l'échec, qu'ils aiment avoir un cadre précis de travail et que s'ils sont très structurés, ils veulent que les autres le soient aussi. Le taux de ceux qui ne se reconnaissent pas dans ce profil chute à 9% et celui des hésitants se maintient aux abords du quart de la population interrogée (24%).

### Question 1, item 4

Pour définir votre style d'apprentissage, vous direz que vous êtes concret



Le pourcentage des interviewés qui se déclarent de ce type est de 57%, ce qui représente une bonne majorité vu que seuls 10% répondent par la négative. Les 26% d'indécis ne se déterminent pas ouvertement et cela étonne vu que les répondants sont des enseignants expérimentés et c'est d'autant plus incompréhensible que le terme « concret » ne souffre d'aucune ambiguïté.

### Question 1, item 5

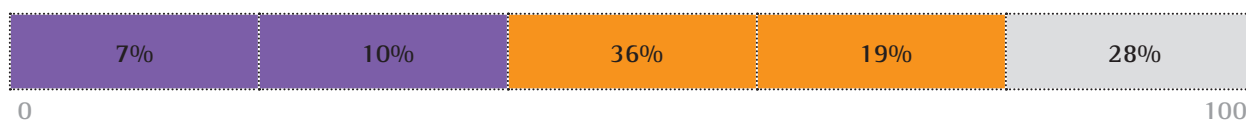
Pour définir votre style d'apprentissage, vous direz que vous êtes séquentiel



Le taux de 53% enregistré par les indécis à cette question peut-être interprété de deux manières : soit le terme « séquentiel » n'est pas suffisamment explicite pour tous, soit les interviewés restent non déterminés par rapport à ce profil. Et si 26% des répondants pensent l'être, ils sont 21% à se déclarer comme ne l'étant point. Cette question mérite d'être approfondie lors des entretiens semi-dirigés.

**Question 2, item 1**

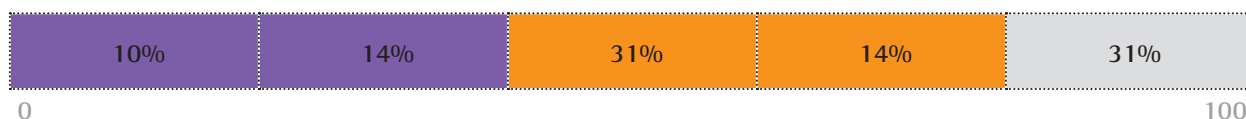
En ce qui concerne l'apprentissage, vous pensez avoir une démarche de recherche



Seuls 17% des personnes interrogées reconnaissent ne pas avoir une démarche de recherche dans leur apprentissage. Le pourcentage de ceux qui affirment avoir cette démarche grimpe à 55% et c'est un point positif pour des étudiants de niveau universitaire. Il reste quand même plus du quart des répondants, 28%, à être dans l'incapacité d'opter pour l'affirmation ou la négation.

**Question 2, item 2**

En ce qui concerne l'apprentissage, vous pensez avoir une démarche de créativité

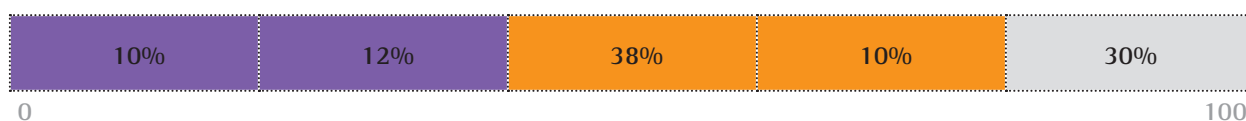


Parmi les avis exprimés, on relève 31% de non réponses ; il est déroutant que des adultes, enseignants qui plus est, se connaissent si peu qu'il leur est difficile de s'inscrire dans un camp ou dans l'autre.

45% des personnes interrogées se caractérisent comme créatifs et 24% s'inscrivent en faux par rapport à cet item. La créativité fait pourtant partie du jargon pédagogique et dans les instructions officielles, il est demandé aux enseignants d'aider les élèves à adopter et développer une attitude favorisant la créativité.

**Question 2, item 3**

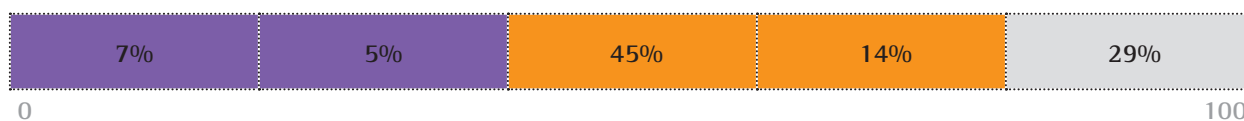
En ce qui concerne l'apprentissage, vous pensez avoir un esprit de synthèse



Les résultats enregistrés à cet item font ressortir que les deux camps sont équilibrés : 48% estiment avoir l'esprit de synthèse, ce qui est normal pour des enseignants qui doivent le développer chez leurs apprenants. Le chiffre représentant ceux qui en sont dépourvus et ceux qui ont déclaré ne pas le savoir est de 52%, ce qui peut sembler paradoxal pour des enseignants qui ont, dans leur grande majorité, dépassé les 10 ans d'exercice.

**Question 2, item 4**

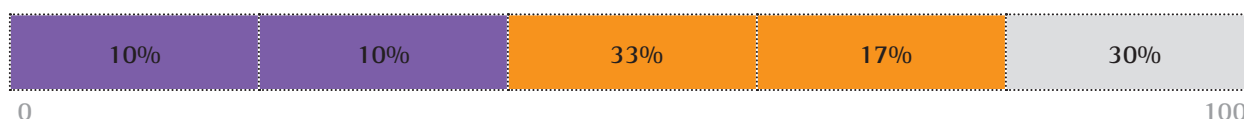
En ce qui concerne l'apprentissage, vous pensez avoir un esprit d'analyse



Le contenu de cet item reprend les termes de celui de la question 1, item3 relatif au style d'apprentissage et les chiffres en confortent les résultats. Même si le taux des réponses positives diminue légèrement, passant de 67 à 59%, celui des réponses négatives augmente puisqu'on enregistre 12% de répondants se déniaient l'esprit d'analyse alors qu'ils n'étaient que 9% à ne pas se reconnaître dans le style d'analyste tout comme celui des indéterminés qui passe de 24 à 29%.

**Question 2, item 5**

En ce qui concerne l'apprentissage, vous pensez avoir une perception globale



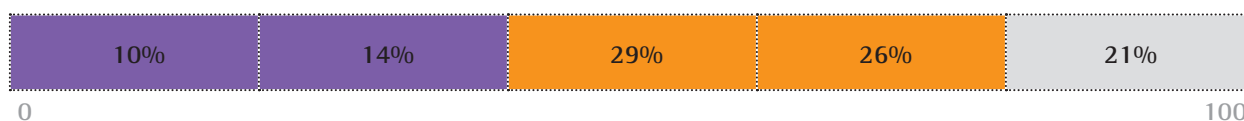
La perception globale semble être l'apanage de la moitié des questionnés. On note, en effet, 50% de oui, 20% de non et 30% de personnes qui sont dans l'incapacité de se déterminer.

**Synthèse des réponses**

Il a été établi que connaître son style d'apprentissage et mobiliser des stratégies appropriées aux activités d'apprentissage favorisent certainement la réussite dans l'acquisition de connaissances, le développement de compétences et l'atteinte de l'autonomie. Dès lors où un apprenant est capable de définir son style, dynamique, innovateur, pratique ou analyste, il peut mesurer ses points forts et axer ses efforts sur la disparition ou du moins sur la réduction de ses points faibles. Il faut toutefois ajouter que certains facteurs intervenant dans la définition du style d'apprentissage d'une personne sont d'ordre biographique (l'âge, le genre, l'origine sociale...), situationnel (la langue cible, les approches pédagogiques, les tâches d'apprentissage, le degré de compétence de l'apprenant...) ou personnel (aptitude, degré de conscience métacognitive, orientation professionnelle...).

**K. TICE****Question 1, item 1**

En informatique, vous maîtrisez l'utilisation du traitement de texte

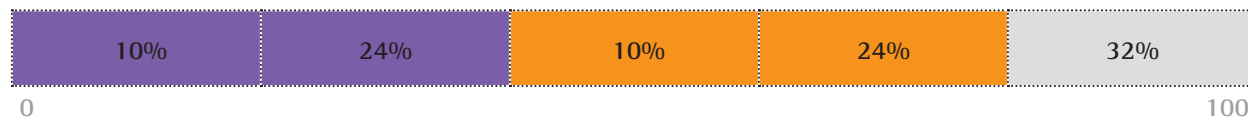


55% des interviewés affirment maîtriser le traitement de texte, 24% ne le maîtrisent pas et 21%

ignorent s'ils le maîtrisent ou non. Ce dernier taux est à la fois étonnant et dérangeant parce que c'est une question qui ne souffre aucune tergiversation : soit on maîtrise, soit on ne maîtrise pas.

### Question 1, item 2

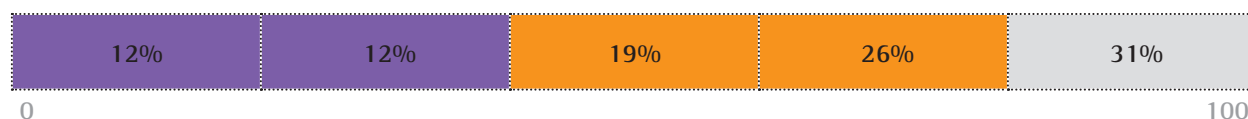
En informatique, vous maîtrisez l'utilisation du courriel



On observe une symétrie parfaite entre ceux qui maîtrisent l'utilisation du courrier électronique et ceux qui ne la maîtrisent point, 34% pour chaque camp et pratiquement le même, 32% pour ceux qui ne se prononcent pas. Est-ce le mot « courriel » qui a posé problème ? Toujours est-il qu'il faut se poser des questions sur ces chiffres, étant donné que le courrier électronique fait partie des outils de base de tout dispositif de formation à distance.

### Question 1, item 3

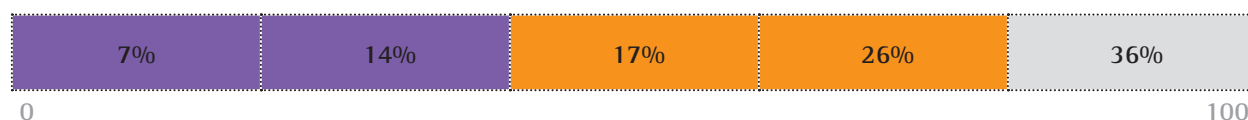
En informatique, vous maîtrisez la navigation sur le Net



S'ils sont 45% à se déclarer capables de naviguer sur le Net, ils sont cependant 24% à ne pas l'être et quid des 31% qui ignorent s'ils en sont capables ou pas. Faire une recherche sur Internet devient indispensable pour les élèves, et encore plus pour les enseignants.

### Question 1, item 4

En informatique, vous maîtrisez la recherche documentaire



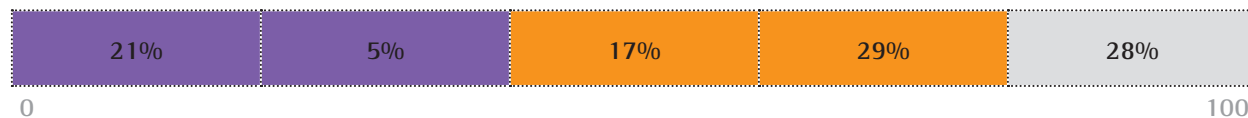
La recherche documentaire, à la base de toute formation à distance, est une compétence que seuls 43% des personnes interrogées déclarent maîtriser. Dans le camp adverse, on recense 21% qui avouent leur incapacité dans ce domaine et 36 % qui ne se positionnent même pas par rapport à la question.

Ce dernier pourcentage nous laisse dubitative dans la mesure où ils sont tenus d'apprendre à leurs élèves du niveau de collège à chercher, sélectionner et organisation de la documentation qui leur servira de support pour réaliser des exposés. Les nouveaux programmes sont clairs sur ce sujet : la recherche documentaire est une compétence transversale à faire acquérir et développer dès la première année de collège (et même au niveau de la 5<sup>ème</sup> année primaire).

Comment interpréter le fait que 36% des PEM ne puissent pas savoir s'ils maîtrisent –ou non- la recherche documentaire ?

### Question 2, item 1

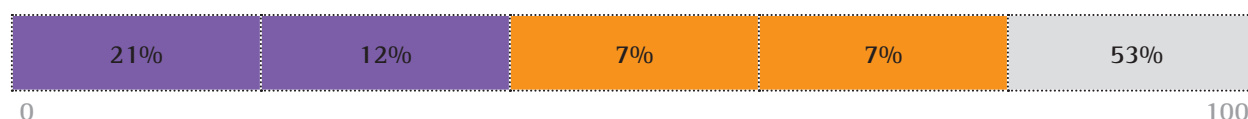
Vous disposez de la connexion à Internet chez vous



Suivre une formation à distance suppose une connexion domestique performante. Or, seuls 46% ont un abonnement ADSL, ce qui représente un taux insuffisant dans le contexte en question. 26% des répondants sans dans l'incapacité de se connecter à partir de chez eux et 29% ignorent s'ils ont une connexion chez ou pas, ce qui apparaît comme une absurdité. Cela peut également être assimilé à une attitude déloyale qui consiste à entourer n'importe quel chiffre, sans penser aux biais qu'ils occasionnent aux résultats de l'analyse des données collectées...

### Question 2, item 2

Pour vous connecter à Internet, vous allez au cybercafé



14% des interviewés déclarent se rendre dans un cybercafé pour se connecter, 33% répondent par la négative et le taux des hésitants grimpe à 53%. Le cybercafé n'est pas le lieu idoine pour travailler étant donné que c'est un espace ouvert à tous, où la promiscuité rend difficile, voire impossible, toute concentration sur une activité intellectuelle. Il faut noter également que dans les villes de l'intérieur du pays, et comme pour les cafés, ces espaces sont quasi exclusivement fréquentés par la gent masculine, jeune en particulier. De ce fait, il est difficile –pour ne pas dire impossible- pour les femmes, de s'y rendre.

### Question 2, item 3

Vous disposez de la connexion à Internet dans votre collège



Les chiffres enregistrés à cet item ne sont pas en cohérence avec le contexte de formation à distance qui suppose la possibilité d'être connecté en continu. En effet, nous notons qu'une large majorité des personnes interrogées, 76%, ne peuvent se connecter dans l'établissement où elles exercent. Ils sont 24% à déclarer la connexion de leur collège sans que cela puisse signifier

qu'ils y aient accès pour leur formation personnelle, même si cette dernière se fait dans un cadre structuré par une convention interministérielle.

### Question 3, item 1

La durée de votre connexion personnelle est de : 1 heure par jour



Une grande partie (31%) des personnes qui ont renseigné le questionnaire ont répondu par la négative. En additionnant ce pourcentage avec les 45% d'indéterminés (pour lesquels il serait intéressant de savoir s'ils n'ont pas répondu parce qu'ils n'ont pas de matériel informatique domestique ou s'ils ne se connectent pas parce qu'ils ont des activités personnelles et professionnelles tellement prenantes qu'ils manquent de temps pour se connecter), on obtient 76%, soit une majorité écrasante.

En ce qui concerne les 24% des répondants qui déclarent se connecter quotidiennement durant une heure, il est difficile de savoir s'ils le font pour réaliser des activités inhérentes à leur formation ou s'ils se connectent dans une optique de communication personnelle directe ou via les réseaux sociaux.

### Question 3, item 2

La durée de votre connexion personnelle est de 2 à 4 heures par jour



Seuls 16% de la population interrogée déclare se connecter pendant une durée située entre 2 et 4 heures par jour. Le pourcentage de ceux qui ont éludé la question avoisine la moitié, et cela interpelle au niveau de l'analyse des résultats : qu'est-ce qui a empêché les interviewés de se déterminer ?

### Question 3, item 3

La durée de votre connexion personnelle est de plus de 4 heures par jour



Ils ne sont plus que 12% ceux qui ont la possibilité de se connecter pendant plus de quatre heures par jour. Cela peut paraître excessif dans leur cas : comment peut-on passer autant de temps face à son ordinateur quand on doit concilier plusieurs statuts : enseignant, chef de famille et apprenant à distance ?

Il serait intéressant de vérifier si ceux qui sont quotidiennement connectés à Internet pendant



plus de quatre heures se recrutent dans les rangs féminins ou masculins, des citadins ou des provinciaux, des célibataires ou chez les chefs de famille, etc.

### Question 4, item 1

*Vous vous connectez pour accéder à eFAD*



Alors qu'ils sont en formation à distance via la plateforme eFAD, ils ne sont que 24% à affirmer se connecter pour y accéder. Tous les autres, soit 76% ne le font pas ou ne savent quoi répondre. Ces chiffres sont loin d'être cohérents avec le contexte de formation à distance via la plateforme dédiée.

### Question 4, item 2

*Vous vous connectez pour faire des recherches*



Ces chiffres sont en contradiction quasi-totale avec ceux des items précédents attendu que 50% des interrogés prétendent se connecter pour faire des recherches. Mais comme le camp adverse enregistre aussi 50%, les résultats de cet item s'annulent.

### Question 4, item 3

*Vous vous connectez pour chatter*



Les pourcentages positifs diminuent de façon flagrante : seuls 10% des interrogés admettent se connecter pour discuter en ligne. 34% infirment la proposition et il reste ce chiffre étonnant de 55% de personnes qui ignorent pourquoi elles se connectent.

### Synthèse des réponses

Nous vivons dans une période où les connaissances scientifiques se développent et se renouvellent à un rythme très rapide, il est donc indispensable de pouvoir se tenir informé de près et pour cela, Internet est incontournable. Etre capable de faire une recherche documentaire, de sélectionner et classer des informations devient un prérequis pour les apprenants comme pour les enseignants. En France, le C2I est obligatoire et il le deviendra bientôt pour tous les enseignants de français en Algérie après la signature de conventions avec des universités spécialistes de cette certification.

Il est difficile de concevoir que l'on puisse mener à son terme une formation de 3 ans sans disposer d'une connexion Internet chez soi. Dans les petites villes et dans certains quartiers des grandes villes, il est quasiment impossible pour une femme de se rendre dans un cybercafé, le soir qui plus est, car ces apprenants sont avant tout des enseignants en poste et ne peuvent donc exécuter les tâches inhérentes à la FAD qu'une fois leur journée de travail achevée.

Le discours officiel du MEN donne à croire que la majorité des collèges et lycées sont connectés. Dans la réalité, il en va autrement. Si le résultat est le même, les situations diffèrent : dans certains établissements, il existe une salle « informatique », équipée de plusieurs postes mais le débit de connexion est si faible qu'on arrive rarement à entamer une recherche.

Dans d'autres, la connexion est l'apanage des bureaux des responsables administratifs et les enseignants n'y ont pas accès. Il arrive souvent que l'abonnement ADSL soit résilié pour cause de non paiement de facture téléphonique.

Se connecter au collège est une gageure pour la quasi des apprenants en formation pour deux raisons : la première est qu'en principe, ils sont en classe avec leurs élèves ; la seconde est que les classes équipées d'ordinateurs sont occupées toute la journée, sans discontinuité, par les élèves astreints à assister aux cours d'informatique. Alors quand auraient-ils pu se connecter dans leurs établissements?

Dans certains établissements, on trouve parfois un, voire deux ordinateurs, dans les salles des professeurs. Destinés à la saisie des sujets de devoirs et de composition par les enseignants, ils ne sont, dans la majorité des cas, jamais reliés à l'ADSL.

## L. eFAD

### Question 1, item 1 :

Vous apprenez surtout par le biais de la plateforme eFAD



A la question « est-ce-que vous apprenez surtout par le biais d'eFAD? », qui, rappelons-le, est la plateforme officielle dédiée à cette FOAD, 88% des questionnés répondent par la négative.

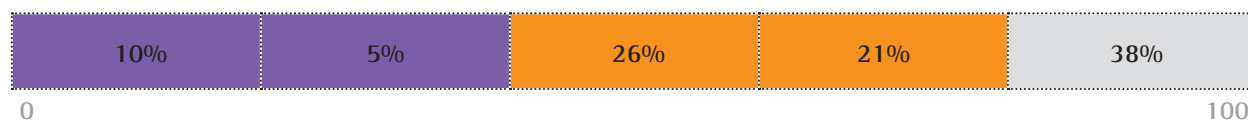
Le pourcentage des interrogés n'ayant pas répondu à cette question est de 52%. A quoi est dû cet évitement ? A une méconnaissance, voire une ignorance de l'existence de la plateforme censée assurer leur formation à distance ? A une imprécision de la question qui a généré son incompréhensibilité? Plus de la moitié de l'échantillon qui omet de se prononcer sur une hypothèse qui semblait de prime abord évidente, laisse perplexe.

Les 36% des interrogés affirmant ne pas apprendre « surtout par le biais de la plateforme eFAD »

représentent la quasi-totalité des répondants, et ce taux équivaut au triple de ceux qui prétendent apprendre par l'intermédiaire du dispositif. Il en ressort d'emblée une évidente cotation négative de la plateforme eFAD.

### Question 1, item 2 :

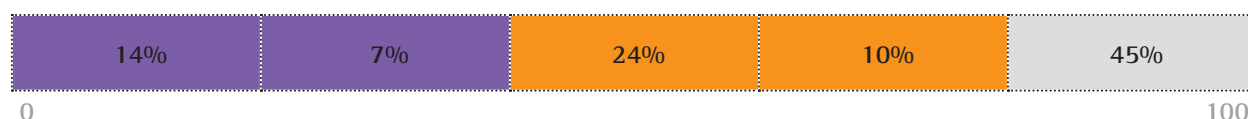
Vous apprenez surtout par le biais des cours imprimés



La tendance est inversée pour cet item : 47% des répondants déclarent tirer leurs connaissances pour une large part, des cours imprimés, c'est-à-dire des ouvrages qui leur sont remis en début d'année et qui regroupent les photocopiés des cours inscrits au programme annuel. La confirmation de l'hypothèse par ce taux élevé de réponses positives va à l'encontre des présupposés sur le e-learning.

### Question 1, item 3 :

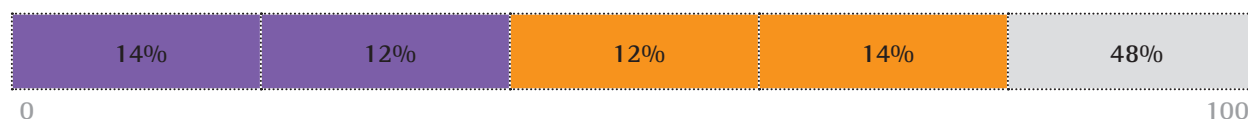
Vous apprenez surtout par le biais des cours sur Cdrom



Si 24% des apprenants affirment apprendre surtout grâce au Cdrom regroupant, à l'instar des ouvrages imprimés, les photocopiés des cours programmés pour telle ou telle année, ils sont tout de même 21% à infirmer l'hypothèse et 45% à ne pas s'être prononcés sur la question. Cela dénote une distance, exprimée ou non, vis-à-vis des supports technologiques qui sont à la base du e-learning, démarche implicitement adoptée par la formation à laquelle ils sont inscrits.

### Question 1, item 4 :

Vous apprenez surtout par le biais des cours dispensés en présentiel



La tendance est véritablement mitigée pour cet item : Si 26% de répondants déclarent apprendre dans une grande part par le biais des cours dispensés en présentiel, ils sont également 26% à prétendre le contraire. Comment interpréter ces réponses qui s'annulent et ce taux incroyable de personnes qui ne se prononcent pas sur la question ?

**Question 2, item1 :**

La plateforme eFAD vous permet de participer à des forums de discussion synchrone



Est-ce que les 15% qui ont répondu positivement (5% en accord et 10% totalement en accord) méconnaissaient les deux termes de l'item, à savoir «forums» et «synchrone» ?

En effet, ce sont les 29% de « totalement en désaccord » et les 17% de « en désaccord » qui ont raison, sachant que le dispositif en question, la plateforme eFAD, n'offre actuellement aucune possibilité de discussion synchrone.

Il faut noter que les personnes chargées de la passation du questionnaire (en dehors de l'auteur du questionnaire) ne pouvaient sans doute pas expliquer ces termes. Le pourcentage des réponses positives renforce l'idée que si ces deux opérations avaient été réellement pratiquées, le sens des mots n'aurait pas constitué un obstacle à la réponse.

**Question 2, item2 :**

La plateforme eFAD vous permet de participer à des forums de discussion asynchrone



Les 47% de non-répondants montrent leur incompréhension de l'item, et ce sont les (29+14%) qui ont répondu négativement qui ont raison, eFAD ne présentant pas plus de possibilité pour les discussions asynchrones que pour les synchrones.

La question se pose pour les 10% (5+5%) qui ont donné une réponse positive. L'évaluation qualitative de la plateforme, présentée au chapitre précédent, a révélé l'inexistence des outils synchrones et asynchrones inhérents à la FAD.

Diverses interprétations peuvent être avancées :

- ils se méprennent sur le sens des mots-clés de l'item,
- ils ont répondu de manière vraiment aléatoire, par souci de ne pas montrer leur ignorance de la signification des termes,
- ils n'accordent tout simplement aucune importance à l'activité qui leur a été proposée et ont répondu sans réfléchir...biaisant ainsi les résultats de l'enquête.

**Question 2, item3 :**

La plateforme eFAD vous permet de poser des questions aux tuteurs



Comment 24% des répondants qui, rappelons-le, sont des enseignants du moyen depuis une quinzaine d'année au moins, ont-ils pu donner une réponse positive à cet item ? Auraient-ils mal interprété le concept «tuteurs» ? Auraient-ils pu penser que les enseignants qui les encadrent lors des regroupements hebdomadaires pourraient être considérés comme des tuteurs ?

Il ne pouvait y avoir de réponse positive à cette question, sachant qu'eFAD n'est pas, du moins jusqu'à aujourd'hui, une plateforme interactive et qu'aucune forme de tutorat ne s'y exerce, que ce soit en synchronie ou en asynchronie.

**Question 2, item 4 :**

La plateforme eFAD vous permet de travailler en groupe



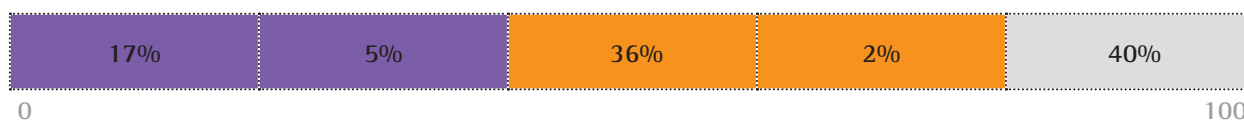
Le travail collaboratif, le partage des ressources et la mutualisation des compétences sont des modes de travail incontournables sur une plateforme. De même, la coopération et la collaboration entre pairs sont considérées comme des indices de compétitivité. Si les non-répondants sont majoritaires pour cet item, il n'en demeure pas moins que 14% des interrogés affirment qu'eFAD leur permet de travailler en groupe. Ce résultat demande à être explicité lors des interviews de manière à ce que soient précisées les formes que revêt pour eux le travail en groupe.

S'agit-il d'une lecture collective des cours ? Dans ce cas, on peut imaginer qu'ils se réfèrent aux moments où, en groupe (du binôme au groupe élargi à l'effectif de la section entière), ils révisent les cours mis en ligne et en discutent les contenus. S'agit-il d'une réalisation commune des activités ? D'une explication collaborative des concepts ? D'une aide de la part de ceux qui sont avancés sur telle ou telle question du cours, en direction de ceux qui ne l'ont pas comprise ? D'un soutien psychologique aux hésitants ?

Le travail en groupe via une plateforme sous-entend un travail collaboratif à distance au moyen d'outils adéquats (classe virtuelle, réalisation d'un projet collectif, partage des tâches, etc.), et, vérification faite, eFAD ne propose pas ces outils.

**Question 2, item 5 :**

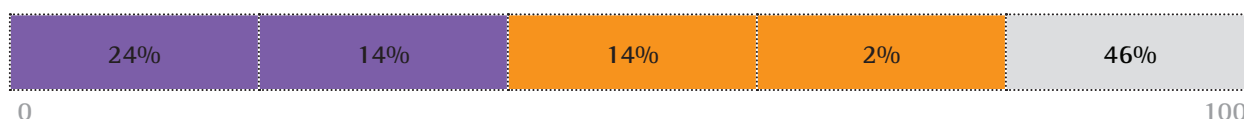
La plateforme eFAD vous permet d' échanger avec les autres apprenants



Si 40% des sondés ne répondent pas à cette question, 38% répondent par l'affirmative, ce qui est une aberration, en totale contradiction avec la non interactivité de la plateforme. On peut toutefois supputer que, tout comme pour l'item précédent, ils auraient sans doute pu penser qu'il s'agissait de discussions en présentiel autour des cours en ligne sur eFAD. Ce sont, bien entendu, les 22% ayant infirmé l'hypothèse de départ qui ont raison.

**Question 2, item6 :**

La plateforme eFAD vous permet d' échanger avec les tuteurs



Si on compare ces réponses et celles données à l'item 3, on observe que seuls 16% des répondants déclarent échanger avec les tuteurs via eFAD alors qu'ils étaient 22% à prétendre « poser des questions aux tuteurs » par le biais de la plateforme.

Le fort taux des abstentionnistes nous interpelle : pourquoi 46% des questionnés n'ont-ils pas donné de réponse ? Ce sont évidemment les 38% qui ne sont pas d'accord avec la proposition qui ont raison, attendu qu'aucune activité de tutorat en ligne, qu'elle soit synchrone ou asynchrone, n'est présentement possible sur eFAD.

**Question 3, item 1 :**

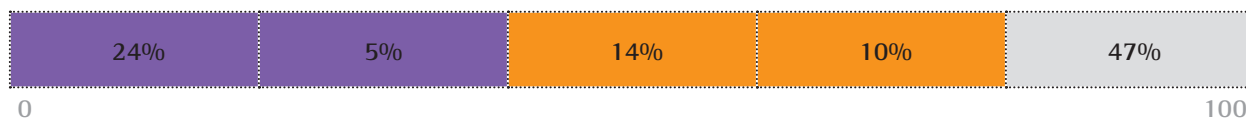
La page d'accueil d'eFAD est conviviale.



La tendance est plutôt négative : en effet, 39% des personnes interrogées estiment que la page d'accueil n'est pas conviviale contre 26% qui ne sont pas de cet avis. Quelle (s) représentation(s) chacune des personnes interrogées a-t-elle de la convivialité d'une page d'accueil ? Ont-elles une notion précise des critères définissant la convivialité de la page d'accueil d'une plateforme ou d'un site ? Les 35% de non-répondants nous interpellent également sur la compréhension par tous du terme « convivialité », la question mérite d'être approfondie lors des entretiens avec le panel.

**Question 3, item2 :**

La page d'accueil d'eFAD est attirante



47%, le plus gros score de réponses à cet item correspond à « je ne sais pas » peut être interprété comme une stratégie d'évitement. Pour cet item, la tendance est mitigée : si 24% des répondants trouvent la page d'accueil d'eFAD attirante, 29% ont un avis contraire. Il faut reconnaître que l'attrance est une question de goût et les proportions des deux bords sont quasi équivalentes.

Les raisons qui ont présidé au choix des couleurs, les formes, les icônes et les polices choisies par le concepteur de la plateforme et de l'infographiste sont ignorées des utilisateurs. En effet, celle-ci aurait dû faire l'objet d'une présentation lors d'un regroupement en présentiel organisé à l'entame de la FAD mais cela n'a pas été le cas.

**Question 4, item1**

Vous utilisez la plateforme eFAD tous les jours



Les chiffres enregistrés à cet item sont éloquentes : 2% seulement des interviewés déclarent utiliser la plateforme eFAD et 47% affirment ouvertement ne pas le faire, chiffre auquel il faut ajouter celui des indécis, 51%, ce qui fait grimper le pourcentage de réponses négatives à 98%, chiffre record en défaveur de l'utilisation de la plateforme par les concernés.

**Question 4, item2**

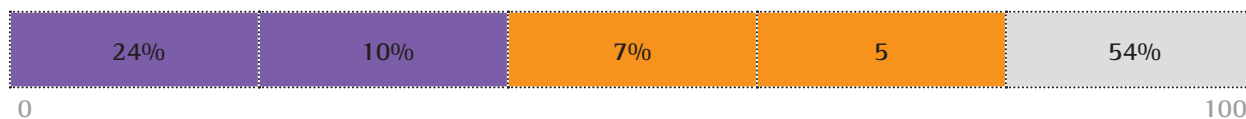
Vous utilisez la plateforme eFAD une fois par semaine



A partir de cet item, les chiffres vont être plus ou moins fantaisistes. En effet, seuls les 2% qui ont affirmé l'utiliser seraient en droit de qualifier leur rythme d'utilisation, mais ce n'est pas le cas puisqu'ils sont 12% à se déclarer utilisateurs quotidiens, c'est -à-dire 10% de plus. Il n'en demeure pas moins que 88% des interrogés continuent à se cantonner dans la zone négative.

**Question 4, item3**

Vous utilisez la plateforme eFAD plusieurs fois par semaine



Nous enregistrons quasiment les mêmes taux qu'à l'item précédent : 12% des interrogés l'utilisent plusieurs fois par semaine, le taux des non utilisateurs reste identique 88%.

**Question 4, item4**

Vous utilisez rarement la plateforme eFAD



Alors que les tendances auraient dû totalement s'inverser, les chiffres restent stables. En effet, la réponse logique attendue était que le nombre des non-utilisateurs dépasse, et de loin, celui des utilisateurs. Or, ils sont 19% à admettre qu'ils l'utilisent rarement et 36% à ne pas être d'accord avec la proposition et qu'on peut interpréter comme des utilisateurs fréquents, auxquels s'ajoutent les 45 d'hésitants, portant ainsi à 81% le chiffre de réponses négatives. Nous pensons que le libellé de l'item aura été déstabilisateur pour les répondants.

**Question 4, item5**

Vous n'utilisez jamais la plateforme eFAD



22% des personnes interrogées ont affirmé ne jamais utiliser eFAD, 33% ont opté pour les propositions 1 et 2 de l'échelle de Likert ce qui suppose leur désaccord avec l'item, donc qu'ils utilisent la plateforme. Cela constitue une négation des réponses apportées aux autres items relatifs à eFAD. Le fort taux des non-répondants (45%) ajoute à la confusion et diminue les possibilités d'une interprétation logique des résultats.

**Question 5, item1**

La plateforme eFAD est exécutable en permanence



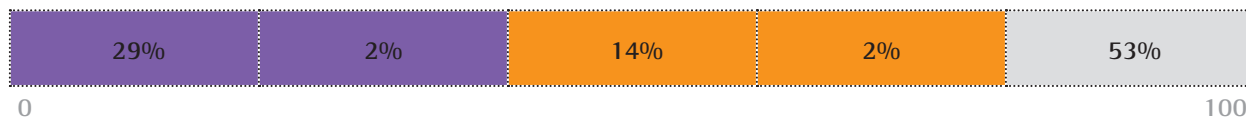
L'accès à eFAD est facile pour 14% de répondants. Si 86% de la population interrogée ne la



trouvent pas exécutable en permanence, cela constitue un réel handicap pour le processus de FAD lui-même.

### Question 5, item 2

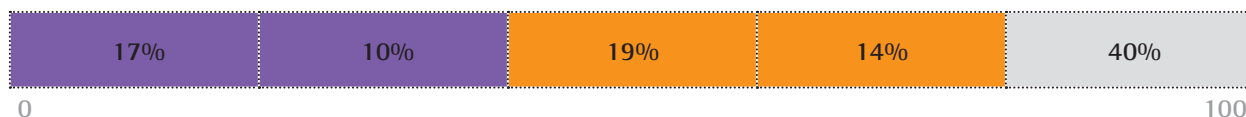
La plateforme eFAD est exécutable quelquefois seulement



Les chiffres enregistrés à cet item corroborent ceux du précédent : ils sont 16% à déclarer la plateforme exécutable par intermittence. Ils sont toujours plus de la moitié à ne savoir que répondre à la question.

### Question 5, item 3

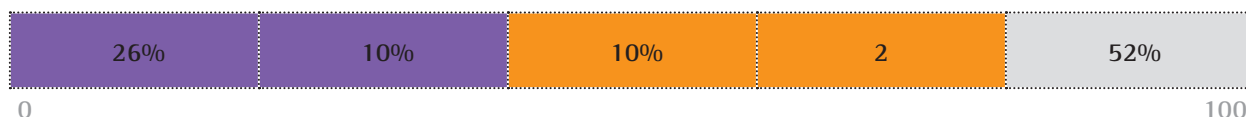
La plateforme eFAD est rarement exécutable



Mêmes commentaires que pour l'item 4 de la question 4

### Question 6, item 1

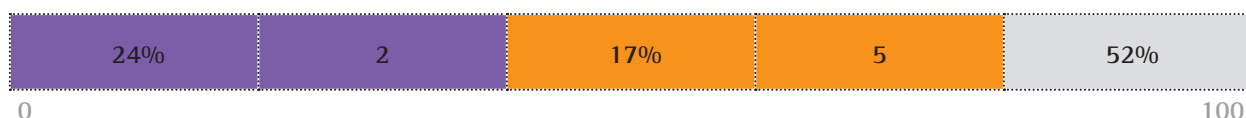
Les liens proposés sur eFAD sont toujours actifs



12% des répondants reconnaissent l'activité des liens. Il est évident que seuls ceux qui ont utilisé la plateforme eFAD pouvaient répondre à cette question et il est logique que les 88% autres affirment le contraire. Ce sont des données qu'il faudra confirmer ou infirmer lors des entretiens semi-dirigés avec les panels.

### Question 6, item 2

Les liens proposés sont actifs parfois



Là également, le bon sens veut que seuls les 12% ayant admis que liens étaient actifs aient été en mesure de préciser la périodicité de cette activité. Or, ils sont 22% à se prononcer positivement. Le pourcentage des réponses négatives, avec plus des trois-quarts des réponses recueillies reste stable.

**Question 6, item 3**

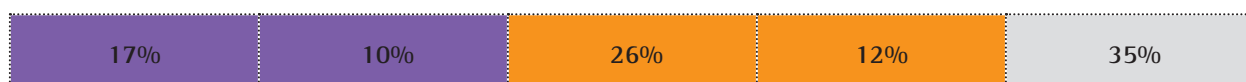
Les liens proposés ne sont jamais actifs



Mêmes commentaires que pour l'item 4 de la question 4

**Question 7, item 3**

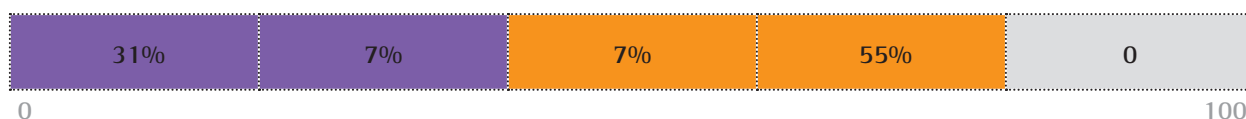
Vous consultez régulièrement d'autres plateformes qu'eFAD



38% des répondants reconnaissent consulter des plateformes en dehors d'eFAD, ce qui semble logique pour des personnes en formation à distance impliquées dans leur formation qui nécessite une grande aptitude à l'autonomie. Le chiffre qui interpelle est celui des 27% qui ne consultent aucune plateforme et plus encore les 35% qui ne s'affichent ni pour la proposition ni contre.

**Question 7, item 3**

Vous ne consultez jamais d'autres plateformes qu'eFAD



A cet item, nous aurions dû enregistrer des chiffres en opposition totale avec ceux de l'item précédent vu que 38% de réponses des répondants reconnaissent consulter d'autres plateformes en dehors d'eFAD. Or ils ne sont que 7% à affirmer ne jamais consulter d'autres plateformes alors que ceux qui avaient répondu négativement à la question précédente représentaient 63%.

**Synthèse des réponses concernant eFAD**

88% des interviewés déclarent ne pas apprendre grâce à eFAD, 98% ne l'utilisent pas tous les jours, 86% affirment qu'elle n'est pas exécutable en permanence, 78% que les liens ne sont pas toujours actifs, et 63% avouent ne consulter aucune autre plateforme.

Ces pourcentages très élevés nous interpellent dans la mesure où l'on sait qu'eFAD est la plateforme dédiée à la formation à distance et en cours d'emploi des PEM qui n'ont pas reçu de formation initiale universitaire et ont donc intégré l'enseignement avec le baccalauréat, ou seulement le niveau de terminale pour la majorité, parfois même moins pour les plus anciens.

eFAD est, en principe, le dispositif le plus à même de réaliser cette formation initiale a posteriori. Or, les chiffres sont éloquentes : elle ne joue pas le rôle qui lui a été assigné, on peut même dire qu'elle a failli à sa mission.

Dans l'absolu, selon les termes de la convention interministérielle régissant la formation, et selon le contenu affiché sur la page d'accueil de la plateforme que nous avons présentée dans le chapitre précédent, c'est une plateforme viable, en mesure de concrétiser les finalités assignées à la FAD/PEM et de permettre l'atteinte des objectifs qui lui sont assignés.

Dans les faits, sa non-interactivité l'a réduite à un support de contenus en ligne, de même niveau qu'un Cdrom ou qu'un support papier. En réalité, ces trois supports sont, de facto entrés en concurrence, et pour moult raisons, dont certaines très objectives (non possession d'un ordinateur, absence de connexion, absence d'interactivité d'eFAD, etc.), les apprenants ont été amenés à choisir le livre.

C'est à ce niveau qu'il faut intervenir pour remédier à cet état de fait dommageable pour tous les partenaires impliqués dans cette formation : le MEN pour n'avoir pas pris les dispositions nécessaires pour équiper son personnel en matériel informatique, l'UFC pour n'avoir ni testé ni expérimenté ni évalué eFAD, ses concepteurs pour n'avoir pas achevé leur création, les coordinateurs pour n'avoir pas signalé la non fonctionnalité, les médiateurs pour s'être contentés de numériser les contenus, les apprenants pour n'avoir pas revendiqué une vraie formation médiée, etc.

### Synthèse générale

Notre questionnaire était axé sur l'apprentissage chez des adultes par le biais d'une plateforme numérique et sur les stratégies qu'ils mobilisent en fonction de leur style d'apprentissage et toutes les questions que nous avons posées se rapportent effectivement à ce contexte de FAD médiatisée.

Tout d'abord, il faut noter que c'est le score de non-réponse à chaque item qui est le plus important et cela pose le problème de la fiabilité des données recueillies. Nous avons pourtant choisi une échelle quinaire pour éviter les tendances mitigées, non porteuses de sens, mais nous nous apercevons que pour la plupart des items, le plus fort taux correspond aux indécis, à ceux qui ne prononcent ni pour ni contre les propositions faites.

Toutes les données que nous avons recueillies par ce biais se sont avérées inexploitable pour l'angle d'attaque de notre recherche. Nos hypothèses de départ concernaient, en effet, les stratégies mobilisées par des adultes en formation via un dispositif incluant une plateforme numérique et notre objectif était de mettre à jour un éventuel changement ou un maintien de l'habitus chez des apprenants / enseignants.

Rappelons qu'à l'origine, notre problématique tournait autour de l'acquisition/développement de compétences par des adultes ayant été confrontés dans leur vécu d'élèves à une pédagogie transmissive faisant la part belle à la mémorisation et à la reproduction de modèles, protocole qu'ils reconduisent dans leurs pratiques professionnelles, d'une part, parce qu'elles correspondent à leurs représentations sur l'acquisition des savoirs et savoir-faire et, d'autre part, parce qu'ils ne sont pas passés par une formation initiale encadrée.

Ce gros volume d'informations recueillies, nous allons évidemment l'utiliser car il constitue une ressource de qualité. Nous allons croiser les données obtenues avec celles que nous avons eues par le biais des entretiens avec les groupes que nous avons identifiés et que nous irons solliciter sur leurs lieux de regroupements hebdomadaires en présentiel.

La triangulation des informations capitalisées par ces deux moyens et par l'entremise de l'évaluation d'eFAD nous aidera à prendre la décision concernant la nécessaire réorientation de notre recherche initialement destinée à analyser les stratégies d'apprentissage mobilisées par des adultes impliqués dans une formation à distance, en fonction à la fois de leurs styles d'apprentissage et de la médiatisation par les TIC de la formation.

Nous serons sûrement amenée à opter pour une recherche-action dont l'objet d'étude sera la plateforme eFAD.

### 3.2. Analyse des données qualitatives

Pour compléter notre enquête-terrain et corroborer, préciser ou approfondir certaines informations recueillies par le biais du questionnaire, nous avons organisé trois entretiens dans des établissements de wilayas différentes : l'ENS Bouzaréah, le CFC de Tipaza et le CFC de Blida.

Ces établissements constituent à notre avis des lieux- référents à partir desquels il est possible d'extrapoler, dans la mesure où ils sont géographiquement localisés au centre du pays, donc proches des centres de décision, que ce soit pour ce qui a trait à leur vie professionnelle en tant qu'enseignants pour la proximité avec le MEN, ou à celle de leur vie estudiantine en tant qu'apprenants impliqués dans le dispositif de FAD/PEM relevant du MESRS.

Notre corpus, matériau de base pour l'analyse qualitative, est constitué d'une vingtaine d'interviews, enregistrements oraux à micro découvert, que nous avons réalisés avec des apprenantes et des apprenants volontaires, inscrits en 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années dans le dispositif de formation à distance via la plateforme eFAD. Nous avons choisi ces niveaux parce que nous estimons qu'après avoir passé deux ou trois années universitaires au sein du dispositif, les apprenants ont suffisamment de recul pour s'exprimer sur chacun des paramètres de leur formation.

Bien que nous ayons explicitement contextualisé l'objet de l'entrevue - avec enregistreur bien mis en évidence entre l'interviewer et l'interviewé(e) - dans son cadre et dans ses enjeux et demandé l'avis de chaque membre du panel sur son désir ou non de voir son prénom gardé ou changé, il est nécessaire de signaler ici l'éventualité de modification du comportement des personnes interrogées prenant conscience d'être enregistrées. D'une part parce que, d'une manière générale, la liberté d'expression n'est pas constitutive de la fonction d'enseignant, en Algérie comme partout dans le monde, du fait même de « l'obligation de réserve » à laquelle est astreint tout fonctionnaire de l'Etat à qui il est, en effet strictement interdit, par exemple, de communiquer avec la presse, en dehors d'un cadre défini au plus haut de la tutelle, c'est-à-dire au niveau du MEN. D'autre part, parce que tout enregistrement constitue selon les experts du domaine, une dévitalisation de l'événement.

Nous supposons cependant, que la situation en hors-champ dans laquelle se sont déroulés les entretiens - ils ne sont pas interrogés en tant qu'enseignants mais en tant qu'apprenants, ils ne sont pas dans leur établissement d'exercice mais dans un lieu externe relevant d'un autre ministère, ils sont face à une doctorante et non à un journaliste, ils ne sont pas en groupe mais questionnés individuellement - a contribué à leur mise en confiance ainsi qu'à la sincérité des réponses apportées aux questions posées et à la spontanéité des commentaires personnels.

Le mode que nous avons adopté pour donner une forme écrite à des données initialement audio consiste en la transcription littérale des paroles constituant la chaîne parlée correspondant au texte conversationnel sans prise en compte des données vocales et prosodiques, ni des hésitations,

ni des silences, mimiques, gestes et postures des locuteurs que nous estimons superflus dans la mesure où, découlant du contexte spécifique, l'ancrage théorique de notre recherche est didactique et non linguistique.

Comme l'entretien était individuel, nous n'avons pas eu besoin de découper les tours de parole comme dans les entretiens polylogués, ce qui a facilité la transcription du verbatim de chacune des personnes interviewées.

Nous avons respecté les critères de fidélité et de clarté dans la mesure où il n'a été procédé à aucun changement d'ordre lexical, syntaxique ou sémantique. Nous avons organisé le discours des répondants selon les phrases, périodes ou paragraphes correspondant à leur réalisation orale et avons consigné la parole construite et non pas en train de se construire avec des phénomènes accompagnateurs : hésitation, autocorrection ou stéréotypisation<sup>376</sup> du lexique au sens que lui donne Blanche-Benveniste qui montre à l'aide d'études statistiques que dans les discours oraux ordinaires, les mots les plus courants atteignent une fréquence d'emploi extrêmement haute, les autres étant réduits à des fréquences très basses.

### 3.2.1. Analyse des données recueillies par entretien

Il existe de très nombreuses méthodes et techniques d'échantillonnage utilisées pour la collecte d'informations au moyen d'entretiens dirigés, semi-dirigés ou libres. Ces techniques se subdivisent en deux types :

- a. Les échantillonnages probabilistes (formés au hasard) tels que l'échantillonnage aléatoire simple, l'échantillonnage stratifié systématique et l'échantillonnage en grappe.
- b. Les échantillonnages non probabilistes, où les personnes constituant la population cible n'ont pas tous les mêmes chances d'être interrogés sont : l'échantillon accidentel, l'échantillon de volontaires, l'échantillon par quotas et l'échantillon par choix raisonnés. Ce dernier type est l'instrument utilisé pour interroger ceux qui sont amenés à répondre à des besoins spécifiques.

Pour constituer notre panel d'apprenants à interviewer, nous avons choisi l'échantillon de volontaires pour nous assurer que les personnes interrogées étaient motivées et qu'elles répondraient avec sincérité et sans contrainte d'aucune sorte. L'entretien semi directif s'est déroulé selon une grille préétablie (cf. Annexe 5, p : 29)

En phase de transcription, nous nous sommes aperçue que certaines interviews enregistrées sur la seconde cassette étaient inaudibles, les propos de certains interviewés apparaissant en discontinu. En réalité, la qualité de la cassette laissait à désirer, nous pensons qu'elle provenait d'un lot contrefait. Nous avons voulu à un moment donné refaire l'entretien mais nous nous sommes rendu compte que l'enregistrement fait sur la première cassette avec un panel de dix personnes

---

<sup>376</sup> Cf. Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*, 1997, Paris : Ophrys.

interrogées pouvait amplement suffire à expliciter les points que nous voulions approfondir avec les apprenants.

En Annexe 6, p : 31, nous présentons la transcription de ces entretiens. Pour des commodités d'analyse et de citation des propos des interviewé(e)s, nous avons conçu un système de codification très simple :

- une initiale majuscule qui remplace le prénom,
- un chiffre pour l'identification de la wilaya de résidence,
- une lettre minuscule pour le thème-objet du discours.

Tableau N° 28 : Panel interviewé / Wilayas / Code

Prénoms des interviewé(e)s	Wilaya de résidence	Code affecté
Fatiha	Boumerdès	F 35
Melkhir	Alger	M 16
Nacéra	Alger	N 16
Karima	Blida	K 9
Bachéra- Nadia	Blida	B 9
Salah	Blida	S 9
Hassen- Salim	Tipaza	H 42
Larbi Samïn	Alger	L 16
Ouardia	Tipaza	O 42
Amokrane	Béjaïa	A 06

En ce qui concerne les thèmes autour desquels l'entretien a été mené, nous leur avons attribué les lettres selon l'ordre chronologique d'apparition dans le discours et dans la transcription:

Tableau N° 29: Thèmes de discussion / Code

Thèmes	Code	Thèmes	Code
Age/ ancienneté	a	Apprentissage/ adultes	h
Cursus scolaire	b	Concilier vie perso/ études	i
Parcours professionnel	c	Style d'apprentissage	j
Motivation pour la FAD	d	Stratégies d'apprentissage	k
Maîtrise TIC	e	Représentations/FAD PEM	l
Connexion ADSL	f	Confirmation/Infirmité	m
TIC/FAD/PEM	g	eFAD	n

L'analyse du discours des membres du panel interviewé qui relèvent tous du domaine de l'andragogie nous permet d'avancer que ni l'âge ni l'ancienneté dans la profession ne semblent représenter un frein à l'apprentissage :

*« J'ai 49 ans (...) ça fait ma trente et unième année... » F.35a*

*« J'ai 53 ans (...) plus de 30 ans de carrière en tout. » M.16a*

*« Nous sommes une classe d'enseignants de 20 à 30 ans d'ancienneté avec toute expérience dont on devrait tenir compte mais ce n'est pas le cas (...) 30 ans, ce n'est pas rien... » N.16a*

*« J'enseigne le français depuis 1985... » B.9a*

Loin d'être facteurs de blocage, ils constituent plutôt des facteurs de motivation et certains ont même dû se battre, se mobiliser pour affronter les décideurs et leur faire part de leur mécontentement par rapport à leur exclusion : *« (...) on nous a envoyé une circulaire de l'académie pour demander aux gens intéressés de s'inscrire mais avec une limite d'âge (35 ou 40 ans, je crois) et là, on est montés au Ministère pour protester contre notre exclusion alors qu'on a servi le pays depuis des décennies. On a été écoutés et c'est comme ça que je fais partie de la deuxième promotion. » S.9 a*

Allant jusqu'à solliciter l'entremise du syndicat avant d'obtenir la suppression du critère d'âge et l'autorisation de faire des études après 45 ans:

*« Alors quand on a été exclus par rapport à notre âge, parce qu'au début ils ont mis le barrage des 40 ans, alors croyez-moi, j'ai été l'une des premières à aller voir le syndicat et à proposer de faire un sit-in devant le MEN parce que ce n'est pas logique : on est assez jeunes pour enseigner mais on est trop vieux pour nous former, comme si eux, les décideurs, ils étaient jeunes. Heureusement, le syndicat a obtenu gain de cause parce qu'on est nombreux à avoir la cinquantaine (...) ». M.16a*

D'autres encore recourent au mode de la dérision pour s'exprimer sur leur statut d'adulte-apprenant :

*« (...) même si ma femme et mes enfants se moquent de moi en me traitant de « Cheikh-étudiant ». L.16a*

Ou encore, toujours sur un ton léger mais à travers un discours où transparaissent, en filigrane, à la fois l'estime de soi et l'admiration de certains membres de l'entourage familial ou amical :

*« C'est vrai que ça a fait rire pas mal de gens ; dans ma famille certains n'ont pas compris, ils m'ont dit « tu es une éternelle élève, tu n'arrêteras donc jamais, même quinquagénaire, tu passes ton temps à étudier... » Mais d'autres au contraire sont admiratifs, ils me disent « chapeau ! » Mes enfants les premiers, ça les booste, ça leur donne envie de continuer leurs études parce que finalement je suis pour eux un modèle. La même chose avec mes neveux, j'ai même une nièce qui a repassé son bac plusieurs fois et qui disait « il n'y a pas de raison*



*que ma tante soit à la fac à 53 ans et que moi je n'y entre pas », elle a persévéré et elle est aujourd'hui à l'université. » M.16a*

Même si de nombreux<sup>377</sup> inscrits en FAD/PEM sont bacheliers :

*« (...), ensuite j'ai fait le lycée Bouattoura où j'ai décroché mon bac maths, oui, j'étais en maths élem, puis je me suis mariée... » B.9b*

La majorité des personnes questionnées font état d'un cursus scolaire s'étant achevé par l'échec au baccalauréat, échec ayant engendré une orientation volontaire ou subie vers l'enseignement :

*« Je suis arrivée jusqu'en terminale mais je n'ai pas eu mon bac en 79, je ne l'ai pas repassé, j'ai été directement faire la formation des enseignants à Bougie... » F.35b*

La frustration est présente même si elle est dissimulée sous le ton de la plaisanterie :

*« Comme j'ai raté mon bac, eh oui, ça arrive, je suis allé faire mon service militaire à Oran puis j'ai commencé à travailler aux assurances, mais ça ne me plaisait pas vraiment (...) on m'a demandé si je voulais entrer dans l'enseignement et m'a parlé du recrutement des professeurs pour le collège. J'ai sauté sur l'occasion (...) H.42b*

Ou de l'incompréhension par rapport à leurs représentations : « un très bon élève » réussit automatiquement :

*« Je n'ai pas eu mon bac, pourtant j'étais très bon élève, j'ai eu deux fois les encouragements pendant l'année et malgré ça, j'ai échoué. J'étais dégoûté, alors j'ai refusé de redoubler et de le repasser. Mon père était très en colère mais rien à faire, j'ai refusé de redoubler. » S.9b*

Ou encore qu'un élève moyen finit par réussir parce qu'il a fait preuve d'endurance sur le parcours :

*« (...) mais hélas, à ma grande déception, je n'ai pas eu le bac alors que j'étais considéré comme un élève moyen. Mes parents n'étaient pas très riches et comme je ne voulais pas être à leur charge, j'ai décidé de travailler (...), j'ai hésité entre l'ITE et l'Ecole paramédicale et j'ai choisi l'ITE. » L.16b*

Hormis quelques exceptions, la grande majorité des apprenants auprès de qui nous avons mené l'entretien a connu un parcours professionnel stable. Ils ont pour la plupart d'entre eux commencé par être instituteurs/ institutrices et de ce fait capitalisé une expérience dans le cycle primaire avant d'intervenir au moyen :

*« (...) donc 12 ans au primaire et 18 ans au moyen, plus de 30 ans de carrière en tout. » M.16C*

*« J'ai donc enseigné 10 ans au primaire puis j'ai demandé un détachement pour suivre une formation de deux ans à l'ITE de Bouzaréah pour devenir professeur d'enseignement moyen et je suis PEM depuis 16 ans ...» N.16c*

<sup>377</sup> La première promotion était exclusivement composée de bacheliers, la tendance s'est inversée pour les promotions suivantes.

Ou bien ils ont été directement PEM après avoir suivi deux ans de formation à l'ITE :

*« J'ai été installée en septembre 80 en tant que professeur de langue française au collège... » F.35c*

*« J'enseigne le français depuis 1985, après une formation de deux ans à l'ITE de Ben Aknoun, donc depuis 25 ans. » K.9c*

Les enseignants inscrits dans le dispositif de FAD/PEM sont motivés par l'obtention d'une licence professionnelle qui leur permettra une triple reconnaissance : institutionnelle, sociale et symbolique. Pour l'ensemble des personnes que nous avons interviewées, le rapport à la formation est un rapport d'engagement positif et l'intérêt principal de celle-ci réside dans le diplôme universitaire qu'elle permet d'obtenir. On recense également des besoins d'acquisition de plus de connaissances :

*« (...) donc ça a été une frustration, je voulais absolument terminer, continuer, obtenir un diplôme...c'est aussi l'amour des études, l'amour de la connaissance, du savoir, c'est ce qui m'a motivée pour poursuivre. » F. 35d*

En filigrane, se dessine l'image d'un diplôme délivré par l'université, seule caution scientifique à leurs yeux :

*« La deuxième raison est qu'à l'Académie, on nous a dit que lorsqu'on aura la licence, un vrai diplôme universitaire ». L.16d*

Ainsi qu'une opinion valorisée et valorisante de la licence :

*« ... une licence ça va me permettre de redorer mon blason aux yeux de la fratrie et de mon père surtout. » A O6d*

La motivation est toujours sous-tendue par le regret de n'avoir pu poursuivre des études universitaires en temps voulu :

*« C'est vrai que j'ai toujours regretté de ne pas avoir fini mes études et quand j'ai entendu parler de cette licence, j'ai été vraiment contente. » B. 9d*

*« C'est la frustration de ne pas avoir pu aller à l'université quand j'ai eu le bac. La licence, c'est un diplôme que je n'ai pas pu obtenir alors que j'étais bachelière et ça, je n'ai jamais pu l'oublier surtout quand j'ai vu des camarades qui étaient moins bonnes que moi devenir médecin, dentiste, pharmacienne, avocate, mon rêve! Alors j'ai sauté sur l'occasion pour avoir une licence moi aussi. » O. 42d*

La forte motivation envers la formation s'accompagne chez les apprenants non bacheliers d'un sentiment d'iniquité et de dévalorisation par rapport à leurs pairs bacheliers. En effet, ces derniers qui suivent le même parcours qu'eux obtiendront une licence alors qu'eux-mêmes n'auront droit qu'à une attestation de niveau qui ne représente pas un vrai diplôme à leurs yeux :

*« J'ai vraiment tenu à suivre cette formation parce que quelque part, j'ai toujours regretté de ne pas avoir fait l'Université, j'étais même complexé par rapport à mes amis. Donc, l'occasion*

*s'est présentée pour combler le déficit et me voilà, à mon âge, père de famille, en 4ème année de licence. Bon... dommage que je n'aurais pas un vrai diplôme comme les bacheliers, (...) Ce n'est pas normal : on suit la même formation, on passe les mêmes examens et à la fin, nous, on aura une attestation de niveau alors que les bacheliers auront une licence ».* S. 9d

L'impasse sur des études universitaires a même généré certains répondants un complexe d'infériorité par rapport à leur entourage familial ou amical :

*« En toute franchise, j'étais un peu complexé par rapport à ma femme qui est prof de lycée... Alors, dès qu'on a reçu la note au CEM, je me suis inscrit le premier. Je me suis dit, c'est l'occasion de décrocher une licence et de me valoriser à mes yeux d'abord et aux yeux de ma femme et de mes enfants ensuite. Moi, ce n'est pas pour les deux catégories qui nous seront ajoutées, c'est pour mon statut personnel, avoir une licence et ne pas en avoir ce n'est pas la même chose...»* H. 42d

En revanche, le rapport que les membres du panel, dans leur quasi-totalité, entretiennent avec la plateforme eFAD est plutôt négatif et traduit une indifférence, voire une hostilité. Cette attitude de désengagement vis-à-vis de l'outil pourrait être interprétée à deux niveaux :

- comme un sentiment de frustration généré par l'impossibilité d'accéder rapidement au support numérique de la formation,
- de ne pas trouver sur eFAD, lorsqu'ils parviennent à y accéder, de réponses à leurs attentes. En effet, à travers leurs représentations idéalisées sur l'instrument numérique, ils escomptaient y trouver des contenus, des activités et une façon de construire des savoirs et savoir-faire différents de ceux qu'ils ont connus auparavant :

*« La plateforme eFAD, moi je n'en ai vu que la page de garde, elle est très belle mais je n'ai jamais pu y entrer parce qu'on n'a jamais eu le mot de passe, on a demandé maintes et maintes fois le code d'accès mais on ne nous l'a jamais communiqué. eFAD, je ne la connais pas et je ne peux donc pas en parler. »* M. 16n

L'absence de fonctionnalité basique telle que l'accès par login ou mot de passe cristallise le ressentiment envers une plateforme qui ne répond pas à leurs attentes :

*« Alors là, pas du tout. C'est une plateforme inerte, si vous parvenez après une très longue attente à la voir apparaître sur votre écran, vous ne pouvez y accéder qu'en tant que visiteur parce qu'on n'a pas de mot de passe apprenant.»* N. 16n

*« Malheureusement, on n'a jamais pu l'utiliser. On n'a jamais eu l'accès parce qu'on n'a pas eu de code, le fameux code pour l'ouvrir. En effet, on la voit, on a la page d'accueil mais ça s'arrête là. On a essayé, ça fait 3 ans qu'on essaie, ça n'a jamais marché. »* K. 9n

Le découragement est perceptible chez de nombreux interviewés qui ont le mérite d'avoir essayé d'utiliser la plateforme, d'avoir agi, de s'être rendus auprès des responsables avant d'adopter une attitude résignée :

*« Je me suis déplacée deux fois à l'UFC à Dély Brahim pour obtenir le mot de passe, mais on m'a répondu que je l'aurai par le biais de l'ENS. Voilà aujourd'hui, je suis en troisième année, je vais bientôt finir et j'attends toujours mon mot de passe. » N. 16n*

... de recourir à des pratiques d'évitement comme celle d'aller, grâce à Internet, naviguer sur d'autres sites, plus performants que le produit qui leur a été dédié :

*« Non pas eFAD (...) par contre je connais beaucoup d'autres plateformes, d'ailleurs j'ai bénéficié de beaucoup de connaissances à travers celles-ci. » M.16n*

*« eFAD, quand j'arrive à l'ouvrir, rarement, il faut le dire, elle ne contient que les cours, les mêmes que ceux qu'on a sur CD et sur les livres(...) Heureusement que moi, je n'attends pas eFAD, je sais comment aller sur des sites pour trouver les informations que je cherche(...) »*

Ou d'abdiquer, par déception, en faisant tout simplement l'impasse sur la dimension technologique du dispositif de formation. C'est le cas d'au moins deux des PEM interrogé à ce sujet :

*« Comme je vous l'ai dit, je ne m'y connais pas du tout en informatique, je ne connais pas eFAD, je ne peux pas répondre à votre question, excusez-moi. » B.9n*

*« Quelle plateforme ? Je ne connais pas eFAD. Je n'ai plus cherché après eFAD depuis la première année. J'ai passé des heures et des heures sur mon micro à toute heure du jour ou de la nuit à essayer de me connecter et quand j'arrivais à le faire, je n'ai trouvé que quelques cours qui sont les mêmes, absolument les mêmes que ceux du livre. Alors, ça fait plus de deux ans que je ne cherche même pas à savoir ce qui se passe sur eFAD. » L.16n*

Il faut quand même signaler que certains apprenants ne se sont même pas rendu compte de la non opérationnalité d'eFAD vu qu'ils (elles) ne maîtrisent pas l'outil informatique et qu'ils ont complètement occulté le volet distanciel et numérique de leur formation :

*« Je ne peux pas répondre à cette question, comme je vous l'ai dit, je ne suis pas connectée, donc je ne connais pas cette plateforme. » B. 9n*

L'absence d'opérationnalité de l'instrument numérique supposé constituer l'assise du dispositif de formation qui leur est spécialement consacré engendre chez les apprenants un sentiment de découragement doublé d'hostilité que certains expriment sur le mode de la dérision laissant néanmoins deviner une pointe de regret ou de mépris:

*« La plateforme eFAD, je ne la connais pas et je suis content d'entendre mes camarades dire qu'elle ne s'ouvre pas, autrement j'aurais été jaloux et peut-être même que j'aurais été obligé de m'y mettre ... » S. 9n*

*« Je ne voudrais pas critiquer mais c'est pas une plateforme, ça. C'est du pareil au même que si on lit un livre. Quand je me suis connecté la première fois avec le mot de passe que m'a donné le directeur de CFC, j'étais ravi d'entrer dans une troisième dimension, mais rien de tout cela.*

*On tombe sur les cours qui nous ont été remis dès le début sur le CD avant l'arrivée des livres. Et là, c'est vraiment du pareil au même : livre, CD et plateforme, aucune différence. » A.06n*

En écoutant certains membres du panel interrogé, on se rend compte des conséquences engendrées par l'absence d'analyse des besoins des apprenants en amont de la mise en œuvre du dispositif. En effet, c'est une formation censée être hybride mais à taux présentiel infime, ce qui fait la part belle au distanciel, et la maîtrise de l'outil informatique aurait dû constituer un préalable incontournable. Certains inscrits en FAD n'ont pas même pas les compétences basiques en bureautique, lacune qui ne semble pas les gêner outre mesure et qu'ils expriment en toute franchise :

*« Pas du tout, et jusqu'à aujourd'hui, je ne sais pas me servir de l'ordinateur. » B.9e*

*« Non, je ne m'y connais pas mais je commence à apprendre avec mon fils aîné, on vient d'acheter un PC portable, je commence doucement, doucement. » O.42e*

*« Je vous avoue que non, et même aujourd'hui, on ne peut pas dire que je maîtrise. Je crois que ce n'est plus de mon âge. Mes enfants se moquent de moi, mais c'est comme ça... » S.9e*

*« Comme je vous l'ai dit, je ne m'y connais pas du tout en informatique, je ne connais pas eFAD, je ne peux pas répondre à votre question... » B.9e*

La possession d'un ordinateur personnel ne signifie pas automatiquement disposer d'une connexion domestique, en principe obligatoire pour tout apprenant inscrit en FAD parce qu'Internet est le vecteur commun des interactions d'apprentissage et de tutorat, qu'elles se réalisent en mode synchrone ou asynchrone. La non connexion à l'ADSL peut relever d'un choix motivé ou tout simplement de la résistance à cet outil considéré par d'aucuns comme intrusif et porteur de danger:

*« Oui, j'ai un ordinateur à la maison mais je n'ai pas d'Internet vu que mon mari s'y oppose. Il refuse la connexion par rapport aux enfants, il dit qu'il ne faut pas, qu'Internet fausse l'éducation des enfants. Donc...je n'utilise que les bouquins pour étudier. » B.9f*

Après trois ans en formation à distance pendant lesquels ils auraient pu (dû) utiliser les nombreuses ressources mises en ligne dans tous les domaines, certains en sont encore au stade de l'espoir de disposer dans un avenir proche de la connexion ADSL. La motivation pour l'installation n'est pas toujours liée à la formation de la personne interrogée :

*« Non, pas encore, mais mon mari a promis de l'installer pour l'anniversaire de notre fils qui n'arrête pas de réclamer Internet pour communiquer avec ses copains et ses cousins de Montréal. » O.42f*

*« Non, mais bientôt mes enfants m'obligeront à installer Internet parce qu'ils en ont marre d'aller au cybercafé. Ils veulent faire comme leurs copains...et se vanter en disant qu'ils ont Internet. Je subis leur harcèlement quotidiennement. » S.9f*

En ce qui concerne l'utilisation qu'ils font des nouvelles technologies de l'information et de

la communication dans le cadre de leur FOAD, certains reconnaissent leur importance pour la formation, et à la question « Qu'apportent les TICE à la formation ? », certains répondent :

*« Tout ! Internet nous fait gagner du temps et multiplie nos possibilités d'augmenter nos connaissances dans tous les domaines. On est à l'ère du numérique et dans les pays développés comme le Canada, les Etats-Unis ou la France, je ne parle même pas du Japon, les connaissances évoluent à rythme inimaginable, alors que nous, on attend des livres qui contiennent des cours copiés-collés, je vous assure, peut-être pas tous, mais la plupart. Donc moi, comme je vous l'ai dit tout à l'heure, je fais mes recherches sur Internet et ça m'apporte vraiment beaucoup. » H.42g*

*« J'ai appris très tôt à utiliser l'ordinateur, donc je maîtrise, je surfe sur Internet et j'utilise l'outil informatique même dans mes classes. » N.16g*

Ils sont cependant nombreux, parce qu'ils font l'amalgame entre TIC et eFAD, à répondre par la négative :

*« Aucune, mais je ne suis pas la seule, presque tout le monde est dans mon cas. Mais même ceux qui s'y connaissent ne peuvent rien faire parce qu'il paraît que la plateforme eFAD ne s'ouvre jamais. » O.42g*

*« D'abord, c'est décourageant ! C'est décourageant dans la mesure où on nous dit qu'il y a une formation à distance avec une plateforme de FOAD mais quand on entre dans le site, eh bien, ça ne marche pas correctement, on est vite découragé, on n'y revient plus. » F.35g*

Lorsque nous avons voulu savoir si, à leur avis, « on apprend de la même manière en étant adulte qu'en étant enfant », nous avons obtenu des réponses variées :

- celles qui expriment un avis bien tranché sur la spécificité de chacun des deux types mais en y regardant de plus près, on s'aperçoit que, selon leurs propos, la différence repose en fait exclusivement sur la capacité à mémoriser qui a tendance à décroître au fur et à mesure que s'accumulent les années :

*« Pas du tout ...Pas du tout, il y a d'abord l'âge qui, quand même, retarde l'avancement dans l'acquisition des connaissances. » F.35h*

*« Non, peut-être pas, mais il y a des moments où l'on emploie les mêmes stratégies parce que... on n'a pas le choix mais en tant qu'adultes, nous comprenons bien vite que, même si nous avons des problèmes de mémorisation, nous avons quand même des techniques, nous avons de l'expérience, c'est plus facile pour nous de préparer un cours... » M.16h*

*« Ah, non ! Quand on est jeune, on a la mémoire bien fraîche et on retient tout alors que maintenant, je vous assure qu'il m'arrive de relire plusieurs fois un passage avant de retenir l'idée principale. Il y a un proverbe arabe qui dit « apprendre dans sa jeunesse, c'est comme sculpter sur du bois et apprendre dans la vieillesse, c'est comme dessiner sur le sable », ça s'en va tout de suite. » S.9h*



« Oh oui ! Ce n'est pas pareil... Quand on est jeune, tout ce qu'on entend, on le retient. Moi, je me rappelle de beaucoup de leçons du temps où j'étais au lycée et même au collège. Et puis, on est en classe, avec un professeur qui est là pour nous, si on ne comprend pas quelque chose, on lui pose des questions, et parfois même une camarade qui est forte dans une matière, elle peut nous aider. Mais, là, ce n'est la même chose. Moi, des fois, je ne comprends pas mais je n'ose pas lever le doigt et demander au prof de répéter, j'ai honte. » B.9h

- celles qui sont plus mitigées et admettent qu'il existe des points communs et des points de dissemblance entre les deux mais là également la référence à la mémorisation dans l'apprentissage est récurrente :

« Il y a des ressemblances et des différences. Pour les ressemblances, on a des cours qu'il faut étudier, des professeurs qu'il faut écouter, des devoirs à faire, des examens à passer. Pour les différences, nous les adultes, on n'a plus ni la patience ni la mémoire comme les enfants. Moi, je lis quatre ou cinq fois le cours et je vous assure que je ne retiens pas grand-chose, alors que du temps où j'étais collégienne ou lycéenne, je lisais une seule fois le cours et je retenais tout, parfois, je ne lisais même pas, je me rappelais de tout ce que le professeur avait dit en classe et je m'en souvenais le jour de l'examen. » O.42h

- et celles qui expriment une différence qui repose sur d'autres paradigmes que celui de la mémoire et qui réfèrent à la réflexion, à l'expérience, à la synthèse, la logique et le raisonnement.

« Ah oui ! Les enfants, les jeunes, en général, ils apprennent tout par cœur, c'est pour ça que quand ils oublient un passage, c'est la catastrophe. L'adulte lui, il réfléchit, il a de l'expérience, il sait ce qui est nécessaire et ce qui est superflu, il va tout de suite à l'essentiel, il ne perd pas de temps à apprendre par cœur. » H.42h

« La première différence, c'est qu'un adulte ne peut plus apprendre par cœur comme les enfants et les jeunes. Moi, je n'arrive plus à retenir même des textes de chansons alors qu'avant je connaissais tous les répertoires des chanteurs comme Brassens, Brel, Aznavour, Enrico et d'autres. Alors on compense le peu de mémoire par le raisonnement et la logique. » L.16h

« Je crois que les enfants, ils apprennent surtout par la mémorisation alors que les adultes apprennent par la réflexion. On a de l'expérience, on a beaucoup lu, beaucoup vécu, alors on sait analyser les choses. On est aussi très motivés parce qu'on a choisi de suivre la formation, alors que les jeunes ils se sentent obligés d'apprendre, les adultes, non. C'est vrai qu'on retient beaucoup moins ce qu'on lit, mais on peut compenser par la compréhension approfondie des cours. Et puis, on est plus méthodiques, il ne faut pas oublier qu'on est des enseignants... » A. 06h

L'omniprésence de la mémorisation, concept qui revient tel un leitmotiv dans le verbatim de la majorité des personnes interrogées, nous interpelle sur l'impact des changements apportés par la Réforme du système éducatif mise place depuis 2003. Il semblerait, vu le discours des membres

du panel, que la problématique de la pédagogie s'inspirant uniquement du béhaviorisme, décrite dans l'ouvrage de Greffou- Boudalia<sup>378</sup> ait laissé des séquelles, voire qu'elle soit toujours d'actualité.

Lors de l'entretien semi dirigé, nous avons voulu également faire émerger les représentations qu'avaient ces apprenants sur leur formation avant de l'entamer et si elles avaient été confirmées ou infirmées par la suite. A la question « Est-ce que la formation que vous suivez depuis 3 ans s'est révélée telle que vous l'aviez imaginée? », les réponses collectées se rapportent pratiquement dans leur totalité à des considérations pragmatiques telles que :

- le détachement, c'est-à-dire le déchargement de toute activité d'enseignement, posture idéale pour suivre une formation sous les meilleurs auspices mais qui engendre un coût, que l'institution dont ils relèvent n'a pas pu ou pas voulu supporter.

*« Non, sincèrement. Je pensais qu'on serait détachés, que la formation se ferait en présentiel. Je ne sais pas si je suis une assistée mais j'aurais bien voulu que la formation se déroule entièrement à l'ENS. On en parle souvent entre nous et je crois que c'est l'avis de la majorité des collègues, on aurait aimé être un peu plus pris en charge. Or là, il faut reconnaître qu'on s'est un petit peu débrouillés tous seuls. On a l'impression d'être totalement abandonnés à la fois par notre tutelle et par l'ENS. » K.9 |*

*« Hélas, ma situation de prof est la même sauf que j'ai plus de travail maintenant avec la formation. Avec mes six classes, quand on est en période de devoirs ou de compositions, je néglige tout ce qui touche la formation, parce que je n'ai pas le temps » S.9 |*

Les propos véhiculent une forte dose de déception face à ce statut hybride d'enseignant-étudiant qu'ils vivent mal et à travers lequel ils ne peuvent se vivre comme étudiants «normaux» sachant que la normalité pour ces répondants est mesurée à l'aune de la norme ancrée dans l'imaginaire collectif et qui pourrait se traduire par l'expression de la représentation du rôle joué par le contexte spatio-temporel :

*« Comme je vous l'ai dit, je croyais que j'allais être détachée, que je n'aurais plus d'élèves et que je serais une étudiante à l'université normale. » B.9 |*

*J'avoue que je suis un peu déçu ; je croyais qu'on allait être détachés et que je deviendrais un étudiant à temps plein. » S.9 |*

- Cette situation d'étudiants « pas comme les vrais étudiants », au lieu de les amener à modifier leurs paradigmes mentaux sur les nouvelles modalités de formation, entraîne chez certains d'entre eux autant de frustration que de déception. A travers leur discours, ils semblent en vouloir aux décideurs qui, en leur déniaient un statut d'étudiant à temps plein, les ont spoliés de leurs rêves : vivre une situation d'étudiant lambda sur un campus réel :

*« Je vous dis franchement : moi, je voulais le détachement total. Je croyais qu'on allait passer*

378 - Greffou-Boudalia, M. (1989). *L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov*. Laphomic. 123 pages



*quatre ans à la fac, à suivre les cours comme tous les étudiants, même si nous sommes plus âgés. J'ai été très très déçu lorsque j'ai appris qu'on devait garder nos classes et qu'on n'aurait cours que le samedi. Pour tout vous dire, j'ai regretté de m'être inscrit au début. Aujourd'hui, je suis en 3ème année, le plus gros est fait, il ne reste plus qu'une année à tirer. » L.16 l*

A l'opposé de ces nostalgiques du campus intra muros, nous avons rencontré des apprenants qui se figuraient une formation totalement virtuelle.

*« Sincèrement, je croyais que cette formation allait se faire à travers le net et que le samedi, on pourrait juste poser des questions aux profs. Je vous avoue que je suis très déçu. J'ai fait des pieds et des mains pour obtenir le mot de passe pour accéder à la plateforme spécifique à cette formation mais pour quel résultat ? eFAD, quand j'arrive à l'ouvrir, rarement, il faut le dire, elle ne contient que les cours, les mêmes que ceux qu'on a sur CD et sur les livres. (...) Heureusement que moi, je n'attends pas eFAD, je sais comment aller sur des sites pour trouver les informations que je cherche (...) » H.42 l*

Ces personnes ouvertes au changement généré par les TIC semblent déçus par une réalité non conforme à leurs représentations sur la formation à distance fondée sur le « tout numérique » et où, tels des avatars, ils auraient développé des compétences multidimensionnelles par écran interposé. Maîtrisant l'outil informatique, leurs attentes vis-à-vis d'une FAD n'ont pas trouvé d'écho et cet écart entre les représentations et le vécu, ils l'expriment également à travers l'humour :

*« Dans mon esprit, tout se passait à travers Internet : les cours sont faits par visioconférence et les étudiants et les profs communiquent par webcam. La réalité est à l'opposé, il n'y a rien de tout cela, on est revenu aux temps anciens où on est formé par le meilleur ami de l'homme : le livre! Ils auraient dû changer le nom de formation à distance et l'appeler « la formalivre », ça correspondrait bien mieux à la réalité qu'on vit. » A.06 l*

Les stratégies d'apprentissage mobilisées, en fonction du style d'apprentissage propre à chacun, par des apprenants adultes en formation continue et en cours d'emploi qui représentaient notre problématique de départ et sur lesquels nous avons interrogé le panel, n'ont pas suscité de réponses issues d'une posture métacognitive.

Certains répondants ont clairement manifesté leur incompréhension de la question suivante :  
« A ce propos, en tant qu'étudiante, quelles sont les stratégies que vous mettez en place pour apprendre ? »

*« Je ne saisis pas très bien la question ... » F.35k*

Ce qui nous a amenée à la reformuler et nous avons obtenu la réponse suivante qui fait allusion à la reproduction uniquement.

*« Moi, je recopie, je recopie toujours ce qui va m'aider à compléter le cours théorique que j'ai à comprendre, j'ai toujours l'apport des livres et d'Internet. » F. 35k*

Le domaine socioaffectif est abordé dans la réponse suivante qui met en exergue l'importance du contexte affectif familial, l'estime de soi et la satisfaction personnelle mais qui ne peuvent être aucunement considérés comme des stratégies d'apprentissage utilisées sciemment par l'apprenant pour atteindre des objectifs liés à l'acquisition de savoirs :

*« J'ai le soutien de mon époux qui ne s'impose pas quand il me voit étudier, qui n'est pas exigeant pour les repas, il m'aide énormément, il m'a encouragé à continuer quand il m'est arrivé de me décourager et de vouloir abandonner parce qu'il y a aussi la satisfaction personnelle, l'estime de soi, acquérir un savoir, progresser... » M.16 k*

Les techniques d'expression sont largement évoquées par les répondants qui mettent en avant la prise de notes, le résumé, la synthèse mais qu'ils utilisent uniquement dans un dessein de mémorisation et à travers des outils ne sollicitant aucune médiatisation :

*« J'écoute ou je lis avec attention, je fais beaucoup de recherches puis je fais des synthèses pour retenir. » N.16k*

*« Moi, je suis obligé de prendre des notes, sinon comme je vous l'ai dit, je ne retiens rien. J'ai toujours un cahier et un stylo avec moi quand je lis : je note des mots, des phrases, des paragraphes entiers. Au moment des révisions, ça me sert beaucoup. Quand le livre m'appartient, je souligne les idées principales et quand je reprends, je n'ai pas besoin de tout relire, il me suffit de relire les passages soulignés Mais attention, je suis très organisé : mon cahier est divisé en parties, en fonction des modules, j'ai besoin de ça sinon, je ne m'y retrouve pas. » S.9k*

L'observation de leur discours montre bien que la lecture /prise de notes /résumé semblent représenter pour les membres du panel à une exception près (que nous proposons ci-dessous) l'unique moyen de parvenir à acquérir des connaissances et à développer leurs compétences :

*« Pour dire la vérité, je fais, comme tous les « Tiersmondistes » en général et les Algériens en particulier, beaucoup de copier-coller : je télécharge, j'imprime et ça me fait des fascicules. Les collègues les photocopient et on peut préparer nos examens avec ça. » L.16k*

*« C'est vrai qu'on retient beaucoup moins ce qu'on lit, mais on peut compenser par la compréhension approfondie des cours. Et puis, on est plus méthodiques, il ne faut pas oublier qu'on est des enseignants... » A.06k*

En faisant référence aux ressources que l'on peut consulter à travers Internet, cet apprenant est l'un des rares interviewés à avoir introduit les TIC dans sa réponse :

*« Moi, je suis un obsédé de la recherche sur Internet. Je cherche sans arrêt, je rentre dans un site, puis dans un autre et ainsi de suite, il y a toujours des choses à prendre. Je classe dans des dossiers, des fichiers et j'imprime quand j'ai un travail à faire pour le réaliser en binôme avec Salah. C'est le seul avec qui je peux travailler. Je prends des notes, je souligne, je mets*

*des marque-pages, je fais des résumés, je synthétise tous les cours mais je n'apprends pas par cœur.* » H.42k

L'analyse des réponses permet la mise en évidence de certaines stratégies cognitives mobilisées par tous les interviewés : mémoriser, prendre des notes, résumer, se documenter, au détriment de toutes les autres : inférer les sens, déduire, traduire, comparer, élaborer, analyser, raisonner, créer des structures, associer, classifier, etc.

*« Pour moi, la réussite de mes enfants passe avant tout, alors j'attends qu'ils dorment ou quand ils sont avec leur grand-mère pour sortir mes livres. Je lis, je prends des notes, j'essaie de faire des résumés pour les retenir plus facilement quand je les ai écrits. »* O.42k

Nous avons noté également une utilisation abusive du terme « stratégies » pour désigner des tâches comme « souligner, surligner » et une évocation itérative des stratégies qui sont concomitantes des techniques comme : prendre des notes et résumer.

*«... et je fais des résumés. Je résume au maximum, je garde le noyau pour pouvoir m'en servir et après, je brode dessus... »* K.9k

*« Je prends mon livre, je mets des points de repère et à partir de ces points de repère, je développe »* B.9k

Les stratégies métacognitives sont également occultées puisqu'aucun interviewé n'a fait allusion à l'anticipation, la planification, l'attention générale, l'attention sélective, l'autogestion et l'autorégulation, etc.

Les répondants n'ont pas plus évoqué les stratégies socio-affectives comme celles que l'on mobilise pour faire face à des situations-problèmes ou dans un contexte de travail collaboratif et coopératif comme c'est souvent le cas en FAD : poser des questions de clarification ou de vérification, coopérer, interagir, gérer ses émotions, réduire son anxiété, etc.

Sur le thème du style d'apprentissage, les réponses données par les membres du panel sont aussi approximatives que celles qui concernent les stratégies. En effet, nous n'avons retrouvé dans aucun questionnaire ni chez aucun des membres du panel interviewé, la moindre allusion pouvant se rapprocher, même de loin, de la définition qu'en ont donnée LeBlanc et Chevrier (2000 a) et que nous reproduisons ici : « Le style est fonction de la façon *préférentielle* dont on pense (style de pensée), apprend (style d'apprentissage) ou traite l'information (style cognitif). Cette marque préférentielle permet de catégoriser les apprenants de manière à optimiser leurs apprentissages tout en laissant une marge d'adaptabilité relative aux différents contextes et situations d'apprentissage. »<sup>379</sup>

Le style d'apprentissage aurait pourtant dû faire partie du paysage pédagogique des PEM vu qu'il accompagne souvent le slogan « l'apprenant est acteur de son apprentissage » et qu'il est

<sup>379</sup> - Le Blanc R, Chevrier J, (2000 a) Liminaire In : *Le style d'apprentissage* Volume XXVIII Numéro 1, printemps été 2000. ACELF

étroitement lié au concept d'identité, d'image de soi : « Le style d'apprentissage relève en partie du concept de soi apprenant et des connaissances métacognitives qui le concernent. Il sert donc à définir son identité d'apprenant (...). »<sup>380</sup>

Le processus d'apprentissage serait ainsi dépendant de facteurs liés aux caractéristiques de l'apprenant lui-même : réflexion, conceptualisation, expérience, etc. et qui influeraient sur ses résultats.

La littérature à ce sujet est trop importante pour être recensée dans le cadre de cette partie, d'autant plus que les classifications sont, sinon identiques, du moins très proches. Signalons toutefois que c'est le modèle de Kolb<sup>381</sup> qui est le plus consensuel et le plus cité. Il a identifié quatre styles d'apprentissage<sup>382</sup> et leurs caractéristiques observables chez l'apprenant dont nous présentons ci-dessous les plus saillantes :

- Le style divergent : inclination pour l'expérience concrète et l'observation réflexive, grande capacité de synthèse...
- Le style assimilateur : conceptualisation, raisonnement inductif...
- Le style convergent : disposition pour l'expérience concrète et l'expérimentation active, préférence pour le raisonnement hypothético-déductif, facilité de résolution de problèmes...
- Le style accommodateur : résolution de problèmes par essais et erreurs, attrait pour l'action, la réalisation, acceptation du risque.

A la question : « Est ce que vous connaissez votre style d'apprentissage ? », nous avons obtenu les réponses suivantes dont la plupart font surtout référence à l'inclination pour le travail individuel ainsi qu'au cadre spatio-temporel propice à l'apprentissage :

*« ... mon style est individuel, j'apprends mieux quand je suis toute seule, mais en même temps, j'ai mon cours, j'essaie de ...la meilleure façon pour moi est la tranquillité. En général, c'est le soir mais j'apprends mieux quand je suis chez moi, j'ai tout ce qu'il faut, là, j'approfondis le cours, je le maîtrise. » F.35j*

*« Quand je suis chez moi, évidemment je travaille toute seule, la nuit, je me réfère un peu à Internet, j'achète un peu plus de livres qu'avant la formation, sinon comme je vous l'ai dit tout à l'heure, je résume ...donc j'ai besoin d'être seule. » K.9j*

*« La plupart du temps, je travaille seule...sauf le samedi, comme aujourd'hui, où à la pause déjeuner, je reste avec le groupe pour échanger, demander des documents ou réviser un peu, surtout lorsqu'un professeur ne vient pas, alors ça nous fait quelques heures de travail en commun. Je photocopie aussi beaucoup de documents que certains collègues trouvent sur*

<sup>380</sup> - Le Blanc R, Chevrier J, Fortin G, Théberge M (2000 b) Le style d'apprentissage: perspective de développement In : Le style d'apprentissage, Volume XXVIII Numéro 1, printemps été 2000. ACELF

<sup>381</sup> - Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning - Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs (NJ):

Prentice-Hall. Cf. [academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf](http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf)

<sup>382</sup> - Legendre, R. (2005) op. cit. p. 1274

*Internet et comme elles savent que je n'ai pas Internet à la maison et qu'il m'est impossible d'aller au cyber, elles me passent ce qu'elles trouvent. » O.42j*

Les deux moments les plus cités par le panel et qu'ils présentent comme les plus propices à l'apprentissage sont la nuit et le matin, très tôt :

*« J'aime bien étudier très tôt le matin. Avant les examens, je me lève avec adhan el fedjr, je fais ma prière et puis je révise. Je comprends mieux et je retiens, des fois, je lis plusieurs fois comme si j'apprenais par cœur mais je vous avoue que je ne peux pas réciter, je n'ai plus de mémoire comme avant. » B.9j*

*« Moi j'adore travailler seule et le matin de très bonne heure, là je comprends tout, je retiens tout, j'ai toujours fonctionné comme ça. » N.16j*

Une des personnes interrogées laisse deviner la bipolarité de son style puisqu'elle admet aimer travailler seule et apprécier le travail de groupe.

*« C'est vrai que moi, j'aime beaucoup travailler seule, la concentration est très importante pour moi mais il y a des moments où j'apprécie beaucoup le travail de groupe parce qu'en discutant, en écoutant les autres, on peut mémoriser... Il nous est arrivé de nous regrouper pour préparer les examens, ça nous a permis de réviser nos cours, de lire en groupes, de faire un plan, nous donner des idées, de nous soutenir moralement... Mais on ne peut faire ça tout le temps. J'aime bien travailler seule, faire mon planning tranquillement. » M.16j*

*Non, c'est quoi un style d'apprentissage ? L.16j*

Et après reformulation de la question :

*Je vous avoue que je ne sais pas... Je ne me suis jamais intéressé à ce problème mais ce que je peux dire, c'est que j'aime bien travailler très tard la nuit, je me concentre plus et je retiens mieux quand tout le monde dort... Maintenant, je ne sais pas si on peut qualifier ça de style. J'ai horreur des travaux de groupes qui vous imposent un emploi du temps précis avec des personnes, enfin, surtout quand vous n'avez pas choisi les membres du groupe. Moi, à la limite, je peux travailler avec un ami mais dès que ça dépasse deux, je préfère éviter. » L.16j*

La gêne occasionnée par l'incapacité à répondre à la question est régulée par la fierté d'être l'artisan de son savoir et savoir-faire :

*« Moi, je suis un autodidacte, tout ce que je sais, je l'ai appris tout seul. Même dans cette formation, le samedi, je viens surtout pour rencontrer les collègues et surtout Salah et pas pour les profs. Tout ce qu'ils me disent, je peux le trouver sur Internet. »*

Ainsi que de la propension à l'autonomie :

*J'aime bien travailler la nuit, je ne suis pas constamment dérangé et je peux me concentrer, travailler seul c'est ce qu'il y a de mieux. »*

Cette méconnaissance des styles d'apprentissage et stratégies d'acquisition chez des étudiants en troisième année de licence nous interpelle sur deux plans. Le premier concerne le programme conçu spécialement pour cette formation par les enseignants des ENS qui n'ont pas jugé utile d'introduire les théories d'acquisition dans les programmes du cursus.

Le second concerne leur statut d'enseignants : les nouveaux programmes issus de la Réforme et les documents d'accompagnement de ces derniers font explicitement référence à la nécessité de faire prendre conscience aux élèves du palier dans lequel ils interviennent, des stratégies à mobiliser (ou à acquérir) au cours des activités d'apprentissage pour optimiser celui-ci. S'ils ont la mission de les faire émerger chez leurs élèves, comment peuvent-ils les ignorer dans leur posture d'apprenants?

Il est évident qu'un cours sur les stratégies et les styles d'apprentissage aurait dû trouver sa place dans le parcours qui leur est proposé ; ils en auraient tiré un double bénéfice :

- un réinvestissement immédiat pour optimiser leur propre formation,
- un impact sur leurs pratiques professionnelles par la contribution à leur émergence et leur mobilisation par leurs élèves lors des activités d'apprentissage d'une langue étrangère.

Les réponses apportées par le panel aux deux dernières questions analysées révèlent le déficit en formation théorique attendu que les personnes interrogées, n'ayant bénéficié d'une formation initiale solide, ni en présentiel, ni à distance, ne peuvent tenir de discours fondé sur un soubassement théorique et une maîtrise des concepts.

Il faut souligner, à la décharge des personnes interrogées, que leurs énoncés se rapportant aux stratégies d'apprentissage mobilisées dans leur formation ne peuvent, en effet, aucunement se rapporter à l'apprentissage via les TIC et la plateforme eFAD, celle-ci étant ainsi que nous l'avons montré par trois moyens différents (l'évaluation en chambre, le questionnaire-terrain et l'entretien), non opérationnelle et que de ce fait, elle ne peut être le vecteur d'aucune activité d'apprentissage observable et mesurable.

Les stratégies d'apprentissage mobilisées, en fonction du style d'apprentissage propre à chacun, par des apprenants adultes en formation continue et en cours d'emploi qui représentaient notre problématique de départ et sur lesquels nous avons interrogé le panel, n'ont pas suscité, pour les raisons objectives citées en amont, de réponses issues d'une posture métacognitive et c'est ce qui a motivé- et qui justifie- la réorientation de la présente recherche.



### 3.3. Tableau de convergence

Le degré de convergence relatif aux trois procédés d'investigation (analyse descriptive de la plateforme eFAD, questionnaire et entretiens semi dirigés) a été codifié comme suit :

Absence de convergence : +  
 Faible convergence : ++  
 Forte convergence : +++  
 Très forte convergence : ++++  
 Convergence totale : +++++

Tableau n°30 : Tableau de convergence des trois évaluations

Paramètres	Analyse qualitative : évaluation descriptive	Analyse quantitative : Questionnaire	Analyse qualitative : Entretien	Degré de convergence
Support technique	Ni hot line ni tuteurs pour répondre aux questions des utilisateurs	Aucune utilisation de la plateforme dans le processus d'apprentissage	L'absence de tutorat a engendré chez les PEM un sentiment d'abandon largement partagé	++++
Test/implémentation	eFAD n'est pas passée par la phase d'expérimentation.	Pas d'expérimentation avant généralisation	Aucune expérimentation, totale ou partielle n'a été évoquée	++++
Suivi de la mise en place du dispositif	Aucune évaluation n'a eu lieu, ni par le prestataire, ni par le commanditaire	La plateforme n'a pas été testée auprès d'un groupe de PEM avant d'être mise en œuvre	La plateforme n'a été ni présentée, ni testée auprès d'un groupe de PEM avant sa mise en place	++++
Suivi/ Fonctionnement et repérage/ blocages	Absence de mise en place d'une équipe de spécialistes chargés d'aider à l'appropriation technique du dispositif, assistance technique en présentiel et hot line.	Aucun processus de suivi n'a été mis en place, que ce soit par le commanditaire ou par le prestataire	Le MEN aurait dû mettre à contribution son service des TIC au niveau central et au niveau des Directions de l'Education (Académies)	++++
Accessibilité	Occultation totale d'éventuels dysfonctionnements, aucune méthode d'alerte : mails, chats, forums, enquêtes de satisfaction, d'usages (nombre et durée de connexion au forum, au chat...). Questionnaires et entretiens constituent de bons outils d'alerte.	Les apprenants n'ont pas eu les moyens techniques adéquats pour réagir à la non opérationnalité d'eFAD	L'absence d'interactivité et d'évaluation en cours d'implémentation ont rendu caduque toute intention de réagir au blocage du dispositif autrement que par des critiques orales loin de l'oreille des décideurs.	++++
Réactivité aux alertes	La non interactivité la réduit à la fonction d'écran de lecture de contenus.	84 % de réponses négatives à cet item sur l'accessibilité d'eFAD	Après des essais infructueux, les PEM ont totalement ignoré la plateforme	++++
Aspect ergonomique	Absence de tutorat : pas de remontée d'information sur le dispositif	eFAD n'étant pas opérationnelle, les PEM n'ont pu réagir au moyen d'outils inhérents aux TIC	Les entretiens ont permis d'enregistrer les premières réactions formelles des PEM	++++

Paramètres	Analyse qualitative : évaluation descriptive	Analyse quantitative : Questionnaire	Analyse qualitative : Entretien	Degré de convergence
Utilisation des TIC par les acteurs de la FAD	L'ergonomie des logiciels utilisés n'a pu être vérifiée vu la non interactivité	24% des réponses, sont positives, 76% sont négatives (29 % de non + 47% qui ont éludé la question.)	Comme elle n'est pas fonctionnelle, les PEM n'ont pas d'avis à ce sujet	+ + +
Compétences des acteurs / TIC	Maîtrise des TIC par les acteurs : Internet, logiciels de création de ressources, générateurs de quiz, exercices, logiciels de gestion des apprenants...	38% des répondants affirment consulter d'autres plateformes qu'eFAD, et 62 % déclarent n'en consulter aucune	Impossibilité de pratiquer les TIC, de profiter de leurs fonctionnalités : les cours en ligne sont la copie de ceux des ENS en version papier ou sur Cdroms.	+ + +
Complexité technique/ apprenants	Pas d'interactivité, pas de développement de la maîtrise des TIC par les inscrits	La maîtrise ou non des TIC n'incombe aucunement à eFAD	Aucun lien entre la maîtrise des TIC par les PEM et eFAD	+ + + + +
Anticipation résistance au changement	Vu la non interactivité de la plateforme, les PEM n'ont pas eu l'occasion d'en vérifier la complexité	Pas d'interactivité : aucune possibilité d'en mesurer la complexité technique	Les savoirs et SF informatiques des PEM ne sont nullement imputables à eFAD	+ + + +
Adéquation aux besoins des apprenants	Aucune mesure d'accompagnement des acteurs n'a été prise pour éviter le rejet du dispositif.	En l'absence de e-learning, il est impossible de vérifier s'il y a (ou pas) de résistance au changement	En 3 <sup>e</sup> année de FAD, les PEM interrogés ont plébiscité la formation en présentiel.	+ + + + +
Complexité technique / concepteurs	Impossibilité de vérifier si les objectifs ont été atteints, si les apprenants ont acquis des savoirs, développé des compétences, si l'encadrement et les contenus sont de qualité, si le temps de travail requis est acceptable pour les tous les acteurs	38% des répondants déclarent consulter des plateformes en dehors d'eFAD, 62 % ont une réponse négative (27%) ou ne donnent aucune réponse (35%)	Absence d'évaluation = situation bloquée pour les PEM en attente du diplôme convoité et pour l'institution qui veut éviter la médiatisation des problèmes « technologico-pédagogiques »	+ + + +
Complexité organisationnelle	Les concepteurs ne maîtrisaient pas les techniques spécifiques aux contenus en ligne (granularisation)	Les PEM ne peuvent pas avoir d'information sur ce paramètre	Les apprenants considèrent les cours en ligne comme la copie conforme des cours imprimés.	+ + + + +
Atteinte des objectifs	Complexité non mesurable vu la non fonctionnalité d'eFAD	Complexité non mesurable vu la non fonctionnalité d'eFAD	Les apprenants n'ont pas eu à mesurer le degré de complexité de l'outil	+ + + + +
Développement de l'autonomie	Pas de mesure de l'efficacité sur les plans pédagogique, technique et organisationnel, de l'adoption par les acteurs et de la fiabilité des fonctionnalités du dispositif.	Si elle n'est pas réellement utilisée dans le cadre de la formation, la plateforme ne peut prétendre au statut d'aide à l'atteinte des objectifs visés.	Les échos recueillis auprès des PEM font état d'un manque total d'efficacité et de fiabilité de la plateforme qui leur est dédiée.	+ + + +
Autonomie	Non fonctionnelle, eFAD ne participe pas au développement de l'autonomie	L'autonomie ne peut être générée ou développée par une plateforme non interactive	La majorité admet son incapacité à travailler seul(e) sauf pour les activités de compréhension ou mémorisation	+ + + + +



Paramètres	Analyse qualitative : évaluation descriptive	Analyse quantitative : Questionnaire	Analyse qualitative : Entretien	Degré de convergence
Autoformation	Autonomie requise pour suivre le rythme de la FAD et éviter l'abandon.	Les répondants ont déclaré ne pas utiliser eFAD pour apprendre : cela dénote l'absence d'autonomie.	Non acquise vu la revendication incessante de «plus de présentiel»	+ + + + +
Sollicitation (tutorat proactif)	Tutorat en ligne inexistant	84% de réponses négatives : le tutorat en ligne n'est pas fonctionnel sur eFAD.	Tutorat en ligne inexistant	+ + + + +
Réaction (tutorat réactif)	Inexistant	Inexistant	Inexistant	+ + + + +
Tutorat en ligne : synchrone et asynchrone	Ni forums, ni chats, ni messagerie électronique	90% et 85% des répondants confirment l'absence de tutorat en ligne	Aucune des fonctionnalités du tutorat n'a été rendue possible	+ + + + +
Tutorat en présentiel	Tutorat en présentiel inexistant	Tutorat en présentiel inexistant	Tutorat en présentiel inexistant	+ + + + +
Systèmes d'aide/ Tests	Aucune assistance à la correction : pas de tests d'autocorrection	Les liens ne sont pas actifs pour 98% des répondants	Faute d'outils, l'autocorrection n'a pu être pratiquée par les PEM	+ + + + +
Pédagogie innovante basée sur la collaboration	Pas de mise en place de travail collaboratif : faible implication des apprenants / augmentation du rôle transmissif du formateur	Sans fonctionnalités, eFAD ne peut être porteuse de pédagogie innovante : le livre a été le support de leur FAD	Aucune possibilité de de coconstruire des apprentissages (groupe virtuel) vu l'absence d'outils adéquats : forums, chats, courriel, FAQ, etc.	+ + + + +
Travail collaboratif	Absence de forums et de chats mêlant coopération et compétition = absence de pédagogie basée sur le groupe	86 % des répondants déclarent n'avoir aucun échange avec ses coapprenants via la plateforme et ils ont raison, les 14% restants ont dû répondre au hasard	Aucun échange médiatisé avec les coapprenants, qu'il soit formel ou informel n'est possible vu l'absence d'outils d'interaction. Le travail de groupe se réalise en face à face	+ + + + +
Evolution du dispositif/ feed-back des apprenants	Les PEM n'ont pu exprimer leur point de vue sur eFAD : pas de forums dédiés.	Les PEM n'ont pu exprimer leur point de vue sur eFAD en l'absence d'évaluation d'étape et de forums dédiés.	Caractérisation d'eFAD par le panel : plateforme fantôme, plateforme inconnue formation en « absentiel », «j'ai entendu parler d'eFAD, mais je ne l'ai pas vue ».	+ + + + +
Evaluation et jugement	Les acteurs n'ont pas eu à ressentir négativement l'évaluation d'eFAD : à ce jour, elle n'a pas eu lieu.	88% des répondants affirment ne jamais consulter eFAD, base supposée de leur formation, ce chiffre reflète l'image négative qu'ils en ont.	Le discours des PEM laisse deviner une perception négative du dispositif en général et d'eFAD en particulier	+ + + + +

Pour la quasi totalité des paramètres observés au moyen des trois voies de recueil de données (l'analyse de la plateforme, le questionnaire-terrain et les entretiens semi dirigés avec un panel d'apprenants), le degré de convergence est très élevé voire maximal.

Les renseignements qui sont maintenant en notre possession serviront de fondements aux propositions et recommandations en vue de l'amélioration du dispositif actuel de la formation à distance des PEM que nous allons faire dans la quatrième et dernière partie de cette recherche.

Ces recommandations pourraient servir d'aide à la prise de décision par les différentes institutions impliquées dans cette opération (MESRS, MEN et UFC), la première d'une telle envergure en Algérie.

### **Limites de la recherche**

Au cours de cette recherche, nous avons rencontré moult difficultés et limites que nous exposons ci-dessous. La première, mais non des moindres de ces difficultés, est l'absence de fonctionnalité de la plateforme eFAD que nous n'avons découverte qu'à posteriori et qui nous a obligée à délaisser l'axe sur lequel nous voulions travailler au départ, celui des stratégies mobilisées par des apprenants adultes en formation à distance via une plateforme.

Toute la documentation que nous avons sélectionnée et engrangée sous forme de photocopies sur le sujet lors notre séjour dans le cadre de la bourse de D1 de l'EDAF, à la bibliothèque de l'Université Jules Verne d'Amiens, toutes les lectures que nous avons faites sur le thème, toutes les pages que nous avons rédigées (133 pages exactement) ont dû être mises de côté. La non opérationnalité d'eFAD nous a contrainte à bifurquer sur un autre axe, donc à formuler d'autres hypothèses sur une autre problématique tout en gardant le même thème.

La seconde difficulté est d'ordre psychologique : fallait-il montrer les failles d'un dispositif, présenté comme le fleuron de ce qui se fait dans le domaine de la formation à distance et dont s'enorgueillit l'institution qui nous emploie? Fallait-il laisser choir notre domaine d'investigation et aller taquiner un autre sujet « institutionnellement correct » ?

Il nous a fallu une longue période d'indécision face au dilemme auquel nous étions confrontée et avec l'aide de nos codirecteurs, nous avons dû bifurquer sur un sujet qui permette un angle d'attaque différent tout en restant sur le thème initial, celui de la FOAD/PEM.

La troisième difficulté concerne le mode d'administration du questionnaire-terrain. Nous avons initialement prévu de l'envoyer par mail à tous les apprenants inscrits dans la filière « Français », ce qui nous aurait permis d'avoir une remontée d'information globale puisqu'émanant de tout le territoire et de planifier des entretiens oraux via « Skype » avec des panels identifiés dans les différentes régions. Or, en plus du fait qu'eFAD ne possède pas la fonctionnalité « messagerie », nous avons appris par nos différents contacts dans les CFC, qu'en dehors des grandes villes, rares étaient les PEM/apprenants disposant, à domicile, d'une connexion ADSL. Nous avons dû revenir au questionnaire-papier, distribué dans certains centres et récupéré personnellement ou par l'entremise des missionnaires venant au Rectorat. Il est à souligner que la déperdition a été grande vu qu'un grand nombre (cf. Vol. 2 Annexe 4) de questionnaires renseignés n'ont pas été pris en considération pour diverses raisons.

En outre, les enregistrements des interviews que nous avons réalisées avec un certain nombre d'apprenants n'ont pas été intégralement exploités dans la mesure où les réponses se répétaient à l'envi et qu'elles devenaient redondantes une fois établie la non fonctionnalité d'eFAD en tant que dispositif de e-learning.

Quatrième partie :  
**Conclusions,  
Propositions,  
Recommandations,  
Perspectives.**

La démarche de recherche-développement que nous avons adoptée, le soubassement théorique que nous avons construit dans la deuxième partie de ce travail et les résultats de l'analyse développée au chapitre 3 de la troisième partie nous permettent de focaliser sur les aspects du dispositif pour/ sur lesquels des manques ont été constatés et de nous intéresser à de potentiels réaménagements multidimensionnels que nous proposons dans cette dernière partie.

Les institutions en charge du projet sont interpellées pour améliorer le dispositif de formation à distance des PEM. En effet, vu l'immensité du territoire algérien, vu la massification de l'enseignement et l'insuffisance de la formation académique d'un grand nombre de professeurs<sup>383</sup> aux niveaux primaire et moyen, la problématique de la formation continue et en cours d'emploi des enseignants reste posée et le restera jusqu'à l'extinction totale des effectifs de non détenteurs d'un diplôme universitaire. La gageure étant d'améliorer l'accessibilité à la formation universitaire à tous ceux qui en ont besoin et leur permettre de « franchir la distance spatiotemporelle » dont parlent Henri et Lundgren-Cayrol (2001).<sup>384</sup>

Plus de sept ans après la mise en œuvre du dispositif FOAD/PEM, aucune évaluation d'étape n'a été réalisée. Rappelons que c'est l'absence de suivi de l'opération, du diagnostic à l'évaluation accompagnant la mise en place de la plateforme et les dysfonctionnements qui s'en sont suivis qui ont fortement motivé le choix de notre sujet de réflexion et de recherche.

L'évaluation d'eFAD et les résultats de l'enquête menée dans le cadre et les limites de cette recherche nous ont amenée à recommander vivement le développement de ce matériel de formation à distance des PEM. Il faut néanmoins une volonté institutionnelle aussi forte qu'immédiate pour enclencher le changement. L'urgence du réajustement et du développement du dispositif pour l'amener à correspondre aux standards en la matière et l'inscrire dans une démarche de qualité<sup>385</sup> certifiée est accrue par le projet interministériel consistant à reconduire l'opération pour la formation à distance des milliers d'enseignants du cycle primaire n'ayant pas encore de diplôme universitaire.

Comme le dispositif actuel n'arrive à échéance qu'en 2018<sup>386</sup> et qu'il est quasiment certain qu'il sera reconduit pour la formation d'autres profils, il est encore temps d'améliorer la situation des promotions qui sont en cours de formation et de celles qui, ayant achevé la leur, peuvent la reprendre en mode « autoformation » comme cela se pratique dans de nombreux pays dont le Canada qui accorde une grande importance à l'andragogie.

Notre recherche concerne en priorité la filière « français », mais les données recueillies, l'analyse opérée et les recommandations que nous ferons sont parfaitement transposables aux six autres filières concernées par eFAD.

383 La Convention-cadre qui vient d'être signée porte sur la FOAD de 64.000 enseignants des deux paliers.

384 Henri, France et Lundgren-Cayrol, Karin. 2001. Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels. Presses de l'Université du Québec.

385 Cf. Séminaire de visibilité du Programme d'appui à la politique sectorielle de l'ENSRS (21 novembre 2013 à l'ENSSMAL, Alger)

386 Convention- cadre du 17-11-2013

## 1. Propositions relatives aux parcours de formation

Le parcours de la formation devrait être repensé sur un triple plan : organisation, structure et contenu. Le cheminement dans le parcours d'un semestre ne doit plus être unique, parce que les apprenants ne sont pas identiques et que la FOAD n'est pas l'enseignement/apprentissage en présentiel.

Chaque apprenant inscrit possède son propre style d'apprentissage et un éventail de stratégies qu'il mobilise à sa convenance, en fonction des situations-problèmes auxquelles il va être confronté au cours de son cursus de formation. Tout comme chacun d'entre eux a un vécu et une expérience personnelle et professionnelle qui n'appartiennent qu'à lui et il est tout à fait logique qu'il puisse emprunter le chemin qui sied le mieux à ses caractéristiques cognitives et psychologiques.

Les conditions de ce cheminement autonome doivent être fixées dès le départ et acceptées par les différentes parties impliquées dans la FAD/PEM, la première consistant bien entendu dans l'obligation d'effectuer le parcours dans son intégralité, au cours du semestre. La linéarité dans la progression contredit les déclarations d'intention relatives à l'encouragement de l'autonomie et de l'autoformation et la FAD en andragogie est un terrain favorable à la pédagogie différenciée.

Des possibilités d'entrées différentes dans les programmes et de progression individuelle doivent être offertes par le dispositif, et pour ce faire, il est nécessaire d'/de :

- présenter aux apprenants, lors du premier regroupement en présentiel, les enjeux de la formation, les modalités de travail et d'accompagnement, les pistes de cheminement individuel dans les modules par semestre, etc.,
- restructurer et homogénéiser les contenus des cours des différents modules, les activités et les supports de formation selon les principes de la FOAD,
- proposer des activités nombreuses et variées d'apprentissage et d'évaluation en relation avec les objectifs poursuivis,
- mettre à disposition des documents sous forme d'outils pratiques, d'utilisation simple, de façon à ne pas rebuter les débutants qui ne maîtrisent pas totalement l'outil informatique,
- concevoir un catalogue commenté des ressources proposées,
- élaborer un glossaire spécifique et une bibliographie classée par domaine,
- dédier un espace spécifique sur la plateforme servant à promouvoir le caractère interactif des parcours par la mise en exergue des productions individuelles ou collaboratives des apprenants.

Pour développer le e-learning et la FAD, il est souhaitable que l'institution établisse des relations de partenariat avec les organismes et les universités nationales et étrangères ayant une expérience dans l'EAD et la FOAD (ONEFD, CNEPD, ENS Kouba, ENSET Oran, Universités de Bab Ezzouar, Constantine, CLA de Besançon, Université de Compiègne, le CNAM, Nantes, Beyrouth, Québec, Rabat,

etc.). Les initiatives de coopération Nord-Sud et Sud-Sud sont de plus en plus nombreuses dans le domaine de la FAD et il serait judicieux que l'UFC puisse bénéficier des multiples expériences, aides et partenariats.

L'UFC gagnerait également à adhérer (en s'acquittant des cotisations) aux réseaux internationaux : Agence universitaire de la Francophonie (AUF), Le Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs (RIFFEF), l'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM), etc. car l'appartenance à des réseaux est devenue une nécessité dans un monde globalisé où aucun pays ne peut plus vivre à l'écart des dispositifs internationaux de coopération.

## 2. Propositions relatives à la plateforme eFAD

La première action à entreprendre est d'amener les conceptrices de la plateforme (en cas de non disponibilité - ou de motivation - de celles-ci, il faudra confier la mission à un expert du domaine qui reprendrait le projet) à la développer pour la mettre aux normes exigées, c'est à dire en la rendant opérationnelle en incluant les fonctionnalités indispensables à toute plateforme de FAD.

Pour cela, nous allons reprendre l'instrument d'évaluation que nous avons utilisé (cf. pages 158-176) et proposer, en vingt et un points, les réajustements nécessaires en fonction des paramètres pris en compte :

- 1- faire appel à une expertise externe : seule solution à même de pallier l'absence d'expérimentation avant généralisation, elle permettra un réajustement rapide de la situation insatisfaisante vécue jusqu'à aujourd'hui par les PEM inscrits en FAD.
- 2- Annuler les facteurs bloquants les plus importants : absence de tutorat en ligne, ressources non conformes aux critères de la FAD, inexistence d'outils interactifs pour le travail collaboratif et les activités évaluatives et auto évaluatives...
- 3- Mettre en ligne un test de positionnement qui permettra à chaque apprenant de se situer par rapport au contenu de la formation et de tracer son cheminement en fonction de ses besoins réels et de ses compétences vu que la FAD permet, contrairement au présentiel, la progression individualisée.
- 4- Accompagner l'innovation : au début de l'année, faire en présentiel la démonstration de la qualité du produit eFAD et expliquer clairement son fonctionnement. Amener les apprenants à se rendre compte de l'importance de la maîtrise de l'outil informatique qui constitue un véritable prérequis à l'entrée en FAD.
- 5- Envoyer un guide d'utilisation de la plateforme à tous les PEM inscrits.
- 6- Octroyer un login à tous les utilisateurs, quel que soit leur statut dans le dispositif.
- 7- Mettre en évidence la valeur ajoutée pour :
  - Les concepteurs de la plateforme par mise en conformité d'eFAD avec les normes en vigueur

dans ce domaine. La rendre opérationnelle représentera pour eux l'aboutissement d'un travail de recherche et d'innovation et un motif de satisfaction pour eux et pour les utilisateurs. En effet, avoir des retours positifs sur un produit livré est l'objectif de tout concepteur de matériel innovant et représente un indicateur de réussite personnelle et professionnelle.

- Les enseignants et les formateurs devront modifier leurs représentations sur la transmission des savoirs et apprécieront le gain de temps dans le suivi des apprenants engendré par l'intégration d'activités d'autoformation et d'autocorrection. Cela ne peut se faire sans une formation, même de courte durée sur la FOAD, et l'UFC a actuellement les moyens d'offrir ce type de formation après avoir été l'opérateur du FSP, projet algéro-français relatif à «l'amélioration de la qualité de l'enseignement du français en Algérie» que nous avons présenté plus haut.

- Les concepteurs de cours visant une diffusion à grande échelle, une meilleure présentation et une interactivité réelle des contenus élaborés, doivent également suivre une formation ciblée, axée autour des techniques propres à l'élaboration de contenus destinés à la mise en ligne qui diffèrent totalement de celles utilisées pour la conception de cours diffusés en présentiel.

- Permettre la manipulation des contenus : la modification, l'actualisation et l'enrichissement des contenus en vue de leur réutilisation doivent devenir possibles. C'est d'autant plus indispensable que les cours actuels, ayant été conçus à l'origine pour l'enseignement en présentiel dans les ENS sont loin d'être adaptés à la formation à distance.

8- Proposer des contenus pédagogiques adéquats à l'apprentissage à distance : les supports pédagogiques mis actuellement en ligne sur eFAD doivent être tous repris et entièrement remaniés selon les spécificités d'une granularisation et d'une scénarisation formalisées, inexistantes dans l'enseignement en présentiel. Certains experts recommandent de ne pas dépasser 200 mots par page écran sous peine de limiter les capacités d'apprentissage du lecteur-apprenant. Selon Jacob Nielsen<sup>387</sup>, 79% des internautes ne lisent pas mot à mot de façon linéaire mais pratiquent plutôt une lecture en diagonale. Pour capter l'attention des apprenants, il est souhaitable d'alléger les pages, de proposer des hypertextes aux titres incitatifs et aux paragraphes plus courts, de donner du relief, etc. L'usage de pop-up ou liens ouvrant de nouvelles fenêtres permettent d'alléger la densité des documents textuels.

9- Mettre en œuvre la pluridisciplinarité : celle-ci se concrétise à travers la granularisation des contenus nécessitant l'intervention de plusieurs acteurs de profils différents, enseignants, informaticiens et graphistes sur le même objet : le cours. Nous détaillerons plus loin en quoi elle consiste et comment elle doit se réaliser.

10- Utiliser les TIC : tous les acteurs du dispositif, apprenants, enseignants, tuteurs en présentiel et à distance doivent maîtriser les outils dont ils ont besoin pour suivre ou encadrer la formation : Internet, logiciels de création de ressources, générateurs de quiz, exercices, logiciels de gestion

<sup>387</sup> Cf. <http://www.poynterextra.org/eyetrack2004/index.htm>



des apprenants... Cette maîtrise est facile à acquérir ou à renforcer pour une institution comme l'UFC qui affiche officiellement l'ambition de mettre en œuvre « l'Université virtuelle » et possède tous les moyens logistiques et technologiques (dont « la chaîne du Savoir » qui sera inaugurée dans un très proche avenir) pour y parvenir, à condition de mieux prendre en charge le volet moyens humains.

11-Procéder à l'introduction indispensable de tests automatisés inclus dans le parcours de formation et servant autant au positionnement des apprenants par rapport aux contenus proposés qu'à l'apprentissage et l'évaluation formative et sommative.

12-Anticiper et aplanir les contraintes organisationnelles en instaurant une charte des règles de collaboration effective entre les formateurs et les autres acteurs : graphistes, techniciens de plateforme, concepteurs/évaluateurs de documents, etc.

13-Mettre en place les outils servant aux échanges synchrones et asynchrones entre apprenants/tuteurs et apprenants/apprenants. Une plateforme dénuée de ce type d'instruments n'en est pas une et les décideurs peuvent encore rattraper le retard pris par eFAD, il leur suffit d'enjoindre aux concepteurs de terminer le travail qu'ils ont commencé. En cas de non disponibilité des créateurs d'eFAD, la tutelle doit se réserver le droit de confier cette mission de mise aux normes de la plateforme à des experts externes.

14-Offrir un service de maintenance performant : pour viabiliser et crédibiliser le dispositif, les responsables doivent accorder un rôle très important aux équipes techniques ou « hot line » chargées de la maintenance informatique et de la résolution des problèmes rencontrés par les acteurs. Nous avons souvent constaté que la plateforme n'était pas exécutable et la cause invoquée par le responsable technique est « ce n'est pas à notre niveau mais à celui du Cerist ». Il faut donc que les responsables concernés se penchent sur ce problème de bande passante, qui handicape fortement la formation, en augmentant la puissance du matériel utilisé.

15-Simplifier la complexité à tous les niveaux : recruter des tuteurs, des informaticiens, leur assurer une formation spécifique de courte durée. Définir avec précision le rôle et la fonction de chaque acteur, procéder à une répartition des tâches acceptée et validée par tous les intervenants.

16-Mettre en place un support technique qui jouerait un rôle fondamental dans l'appropriation du dispositif : une hot line réactive et compétente dans la résolution de problèmes techniques et l'échange d'informations entre les PEM et des tuteurs techniques.

17-Prendre en charge l'aspect ergonomique : l'ergonomie des logiciels utilisés est déterminante pour la réussite du dispositif, celle d'eFAD doit être améliorée, voire entièrement renouvelée.

18-Adapter le dispositif : eFAD doit être soumise à l'approbation des acteurs et surtout des apprenants qui ont le droit d'exprimer leur opinion sur l'outil de leur formation. Des questionnaires en ligne permettraient de recueillir rapidement leur opinion sur le sujet.

19-Tenir compte du feedback des utilisateurs : les PEM en FAD doivent pouvoir exprimer, dans les forums dédiés ou par mails, leur point de vue sur les contenus ainsi que sur les points forts et les points faibles du dispositif.

20-Confier à une équipe d'informaticiens confirmés la mission de mesurer l'efficacité sur le plan technique (fiabilité du hard et du soft, appropriation par les différents acteurs). Les tâches qu'ils auront à accomplir sont multiples :

- S'assurer que le hard et le soft<sup>388</sup> sont techniquement viables en repérant le nombre et les durées des coupures de connexion, les saturations de mémoire, les bugs, la longueur des téléchargements.
- Vérifier le degré d'adéquation entre les fonctionnalités proposées par les opérateurs et les usages du dispositif en répondant à des questions comme : qui a assuré la maintenance ? A-t-elle été suffisante et performante ? L'interface proposée par la plateforme est-elle facile à maîtriser ? Les équipements techniques nécessitent-ils des modifications non prévues au départ ?

21-Tester la pérennité du dispositif : il faut procéder le plus vite possible à l'évaluation de la robustesse du dispositif : quelle est la pérennité de la technique ? Quelle est sa capacité de diffusion ? Répond-elle aux normes AICC, Scorm...?

Répondre à ces questions équivaldrait à résoudre tous les problèmes dont pâtit le dispositif.

Pour résumer, nous pouvons dire qu'il est facile d'améliorer eFAD : il suffit de prendre les décisions qui s'imposent pour rendre opérationnelles toutes les fonctionnalités affichées de la plateforme pour qu'elles soient activables à partir de chaque point d'entrée.

---

<sup>388</sup> Cf. [nathalie.even@algora.org](mailto:nathalie.even@algora.org) : Le suivi du dispositif : du diagnostic à l'évaluation, page 28. Consulté le 12/11/2011

## Recommandations

Pour que les déclarations faites par le Président de la République lors du Sommet mondial<sup>389</sup> de Tunis et du 14ème sommet<sup>390</sup> de l'Union africaine se traduisent par des actes concrets sur le terrain, pour que les conclusions du 2ème Symposium<sup>391</sup> organisé conjointement par l'INRE et le CNIPDTIICE représentant le MEN, le MPTI<sup>392</sup> et l'Association AITA<sup>393</sup> ne soient pas vaines, pour s'inspirer des initiatives innovantes prises par les pays voisins (Maroc et Tunisie), la toute première recommandation que nous formulons ici détermine, selon nous, la réussite du projet. Elle concerne deux éléments pivots de la FAD :

- l'octroi, par le biais des œuvres sociales du MEN, d'un ordinateur portable à tous les PEM inscrits dans le dispositif.
- L'octroi d'un dégrèvement significatif, voire de la gratuité de l'abonnement à l'ADSL de tous les concernés.

Ces deux gestes de la tutelle et des pouvoirs politiques démontreront que l'entrée de l'école algérienne dans l'ère du numérique a besoin, non pas de déclarations qui finissent en slogans creux, mais de décisions concrètes. Avec la satisfaction de ces deux demandes et la formation à l'utilisation de l'outil informatique, les PEM inscrits en FAD pourront enfin se considérer comme des e-learner.

Les autres recommandations que nous formulons ci-après concernent tous les profils concernés par la plateforme eFAD.

L'apprenant doit pouvoir, au moyen d'un simple clic, consulter un cours sélectionné parmi les modules s'affichant sur son tableau de bord, visualiser la liste de ses groupes et du contact de leurs membres, consulter et soumettre des travaux, accéder aux outils de communication<sup>394</sup> (messagerie, forum, chat), consulter/proposer des événements sur l'agenda, apprendre/s'auto évaluer à travers les différents types de tests proposés, etc.

En cliquant sur « Consultation », l'auteur doit avoir toute latitude pour consulter un cours, sur « Création » puis sur « Nouveau », il aura la possibilité d'accéder à l'environnement de création lui permettant de créer, enregistrer ou modifier un contenu présent sur le poste client ou sur un serveur distant. L'application « Tester » lui permettra de tester les cours qu'il aura créés avant de les éditer. Il aura évidemment accès aux trois modules de communication : messagerie, forum et chat.

389 Tunis (16-18 novembre 2005) : Sommet mondial sur la société de l'information (SMSI)

390 14ème sommet de l'UA à Addis Abeba (31 janvier 2010) sur le thème : les TIC en Afrique : défis et perspectives pour le développement »

391 Symposium Tarbiatch 2ème édition (16-18 avril 2013) sur le thème : « L'école algérienne à l'ère du numérique », Palais de la Culture Moufidi Zakaria, Kouba, Alger, parrainé par Microsoft, Algérie télécom, Intel, Condor, etc.

392 MPTIC : Ministère de la Poste et des Technologies de l'Information et de la Communication

393 AITA : Algerian information and Technologies Association

394 Cf. Annexe 20, vol.2, p : 139, eFAD actualisée pour la FOAD des 64.000 enseignants (Convention de 2014)

L' « Orienteur » doit voir s'ouvrir tous les espaces sur lesquels il clique et ils sont nombreux, vu les tâches qui lui incombent et que nous énumérons en suivant leur ordre d'apparition :

- Formations, Cursus, Modules (affecter des modules à des cursus et à des groupes),
- Groupes (création de groupes et de parcours pédagogiques),
- Enseignants (affecter des enseignants à des modules),
- Apprenants (affecter des apprenants à des modules),
- Consulter (les cours de la plateforme),
- Rechercher / Apprenants (selon le nom et /ou le prénom),
- Rechercher / Enseignants (selon le nom et /ou le prénom),
- Agenda (création et consultations d'événements : regroupements, visioconférences, examens, etc.),
- Communication (messagerie, forum, chat).

Tel que prévu sur eFAD, le profil du « Formateur » équivaut à celui de « Tuteur en ligne » dans la nomenclature de la formation à distance. Nous préconisons le recrutement<sup>395</sup> par l'UFC de tuteurs, c'est la condition sine qua non de la dynamisation d'eFAD. Ils doivent pouvoir exécuter les tâches qui leur sont dévolues et qui peuvent être regroupées selon quatre pôles :

- « Suivi » : en cliquant sur un intitulé, il doit voir s'activer les espaces « Apprenants », « Modules » et « Groupes ».
- « Travaux » se subdivise en « Création » et « Groupe de travail », ce qui lui donne la main pour accéder au suivi par module, au suivi par groupe et au suivi par apprenant.
- « Agenda » est le pôle sur lequel il doit cliquer pour proposer des travaux, créer et gérer des groupes de travail à partir de ces groupes, créer et consulter des événements.
- « Communication » lui donne l'accès à la messagerie, au forum et au chat.

L' « Evalueur » a un programme en 5 points sur lesquels il peut cliquer :

- « Consulter » lui octroie la liberté de consulter tous les cours de la plateforme.
- « Travaux » propose deux sous-entrées : un clic sur « Création » doit pouvoir lui donner accès à tous les travaux ainsi que la possibilité d'en proposer lui-même. Un autre sur « Groupe de travail », lui permettra, à partir de tous les groupes d'un module donné, d'avoir le contrôle sur tout ce qui est relatif à la création et à la gestion de groupes de travail.

L'espace « Administratif » révèle cinq fonctionnalités à travers son menu principal qui se trouve en haut et à gauche de la page :

<sup>395</sup> Un appel à candidature pour le recrutement de tuteurs en ligne a été lancé par l'UFC. Cf. vol.2, Annexe 11, p : 93

- « Gestion » donne accès à la fonctionnalité « Domaines » qui permet de créer, de modifier ou de supprimer certains domaines,
- à « Niveaux » qui donne, d'un simple clic, la possibilité de changer de niveau : 1ère, 2ème, 3ème, (système LMD),
- à « Modules » qui permet d'insérer de nouveaux modules sur eFAD. Pour ajouter un module à la plateforme, il faut d'abord qu'il soit mis sur le serveur i.e : dans le module de l'application « efad/mescours/modules/ ». En accédant à l'interface d'ajout de module, le bouton « Parcourir » permet de sélectionner un module qui, bien que présent sur le serveur, n'existe pas encore sur la liste des modules mais il suffit de cliquer sur le bouton « Ajouter » pour le voir y figurer.
- Cliquer sur « Consulter » confère la possibilité de consulter tous les cours mis en ligne sur la plateforme.
- « Tableau de bord » comporte deux possibilités de cliquer : sur « par Apprenant » pour accéder au tableau de bord d'un apprenant pour tous ses modules, et sur « par module » pour accéder au tableau de bord de tous les apprenants pour un module donné.
- « Agenda » permet la création et la consultation d'événements.
- « Communication donne accès aux mêmes modules que pour les autres acteurs du dispositif : « Messagerie », « Forum » et « Chat ».

Le menu de l'espace « Administrateur » montre les fonctionnalités relatives à ce profil :

- « Comptes » propose quatre fonctions : « Profils » doit permettre la création/ modification / suppression de profils et de droits d'accès, « Gestionnaires » est l'outil de gestion des comptes des administrateurs, administratifs et orienteurs, « Enseignants » est celui qui permet de gérer les comptes des formateurs et des évaluateurs, « Apprenants » gère les comptes des PEM inscrits.
- « Préinscriptions » se ramifie en trois : cliquer sur « Gestionnaires, « Enseignants » ou « Apprenants » doit permettre la gestion des formulaires de préinscription.
- « Documents » propose une ramification binaire : « Actualités » et « Archives », deux outils sur lesquels on clique pour procéder à la gestion des documents d'actualités et d'archives.
- « Historique » est l'outil qui permet de consulter l'historique des accès des acteurs à la plateforme, de voir quand, combien de fois et selon quelle durée chaque acteur s'est connecté à eFAD. Cette fonctionnalité est déterminante pour le suivi et le contrôle des apprenants en formation à distance attendu qu'elle permet la traçabilité de la participation et des activités individuelles et collectives de chaque PEM inscrit dans le dispositif.
- « Agenda » et « Communication » sont des fonctions communes aux différents acteurs de la plateforme.

### 3. Propositions relatives à l'encadrement pédagogique à distance

Dans la majorité des cas, les e-formations sont conçues dans un but de rentabilité économique et de ce fait, la fonction tutorale, outil indispensable au gommage des inégalités, se retrouve reléguée au second plan parce que son coût augmente avec le nombre d'apprenants et eFAD ne déroge pas à ce constat.

De nombreuses études menées sur le sujet ont montré que les seules e-formations qui enregistrent des résultats satisfaisants, voire optimaux, sont celles qui accordent au tutorat une place prépondérante et des moyens importants. En effet, les défis d'aujourd'hui exigent la rupture avec les modèles traditionnels. Les formateurs et les apprenants encore résistants aux nouvelles technologies commencent à se convaincre de l'importance d'acquérir des nouveaux savoirs et de modifier certaines compétences antérieures. Face à un public géographiquement distant, les formateurs doivent surtout développer des compétences de communication-animation et des savoir-faire technologiques d'utilisation des TIC.

Notre enquête-terrain et les entretiens que nous avons eus avec les panels d'apprenants et d'encadreurs ont permis de mettre en exergue la corrélation entre l'absence de tutorat en ligne et l'absence de la dimension e-learning.

A la lumière de ce que nous avons écrit sur le sujet <sup>396</sup> dans le chapitre consacré au cadre théorique et des résultats enregistrés après l'analyse des données<sup>397</sup>, nous préconisons la prise en charge immédiate des différents aspects du volet « tutorat ».

En formation d'adultes, le tuteur est chargé « d'intervenir pour faciliter la démarche d'apprentissage et assurer un suivi pédagogique. Il a un rôle d'accompagnateur, de guide, de personne-ressource. Il doit à la fois faciliter le transfert des connaissances et aider l'apprenant dans son processus personnel d'apprentissage et d'assimilation de ces connaissances.»<sup>398</sup>

De ces propos, on peut extrapoler quatre fonctions : la fonction de facilitateur, d'accompagnateur, de guide et de personne-ressource.

En fonction du type de dispositif utilisé, le tutorat peut être réalisé individuellement ou collectivement, par des personnes ou par des outils technologiques. Glikman a mis en évidence neuf grandes dimensions relatives au champ d'action que pourrait recouvrir cette fonction tutorale.<sup>399</sup>

Ces dimensions relèvent de divers aspects et sont potentiellement transférables au contexte de notre présente recherche-action.

<sup>396</sup> Cf. pages 116 et suivantes

<sup>397</sup> Cf. pages 247 et suivantes

<sup>398</sup> Glikman, 2002, op. cit. p. 225

<sup>399</sup> Glikman, op.cit. p. 226

### **1. Aspect pédagogique**

Il recouvre les fonctions précédemment citées qui se traduisent concrètement par un/une :

- orientation relative aux informations sur la formation et au choix des cours adaptés aux apprenants dès l'entrée en formation, c'est-à-dire lors du regroupement présentiel de prise de contact.
- Aide didactique, plutôt centrée sur les contenus, qui va se poursuivre tout au long du processus de formation, en fonction des attentes de chaque apprenant.
- Aide méthodologique individualisée portant sur les méthodes et le développement du processus métacognitif.
- Aide psychologique recouvrant l'aspect motivationnel se concrétisant par un soutien permanent aux apprenants, par une relance constante de ceux qui sont enclins à la démotivation et l'abandon, par l'encouragement des hésitants à la participation et à l'épanouissement, etc.

### **2. Aspect technique**

L'aspect technique concerne différents types d'aide à apporter aux apprenants :

- aide sociale et personnelle regroupant les besoins pratiques et matériels des apprenants (dotation en équipement informatique, abonnement ADSL...).
- Aide structurelle qui concerne la facilitation de l'accès à toute la partie administrative (allègement de la charge horaire, aménagement de l'emploi du temps au collège, mise à disposition de lieux-ressources etc.).
- Aide technique relative à l'appropriation des matériels et des logiciels, très importante au début de la formation, cette aide va diminuer au fur et à mesure que les apprenants augmentent leur niveau de maîtrise des TIC.
- Aide spécialisée venant en réponse à des besoins spécifiques exprimés individuellement par les tutorés.
- Aide par l'organisation d'un travail collectif : cette assistance met à contribution les pairs. En collaborant à la réalisation d'une activité ou d'un projet, chaque apprenant participe, en jouant le rôle de tuteur et en fonction des compétences qu'il maîtrise, à la progression et à la réussite des autres membres du groupe.

### **3. Aspect financier**

Ainsi que nous l'avons vu dans la partie théorique de cette recherche, les activités tutorales sont multiples (accompagnement, facilitation, guidage, formation, évaluation...), multimodales (synchrones ou asynchrones) et chronophages (capitalisation des ressources pédagogiques, conception organisation des activités d'apprentissage, orientation, soutien psychologique, évaluation...). Si cela



requiert à la fois une formation solide et une disponibilité constante, cela induit nécessairement une rémunération à hauteur des efforts consentis.

Le gros budget alloué à la FOAD/PEM<sup>400</sup> permet la prise en charge de ces deux préalables. Les gestionnaires sont supposés utiliser conformément à la réglementation en vigueur les fonds nécessaires à la formation des tuteurs et à leur rémunération.

A l'instar de ce qui s'est fait dans le cadre du FSP<sup>401</sup>, l'UFC peut faire appel à des institutions algériennes ou étrangères spécialisées dans le domaine pour former des tuteurs en nombre suffisant pour prendre en charge tous les PEM inscrits dans le dispositif. La qualité de la formation est un intrant à prendre en considération, mais si c'est une condition nécessaire, elle demeure non suffisante. Les «devoirs» des tuteurs sont tels qu'ils génèrent naturellement le «droit» à une rétribution juste des efforts consentis. Dans le cadre du tutorat synchrone ils sont astreints à passer un nombre considérable d'heures face à l'écran pour animer les classes virtuelles, «chatter», relancer, motiver, évaluer, répondre à des sollicitations multiples...à l'aide de Twitter ou de MSN. A ces activités aussi prenantes que variées, il faut ajouter les activités asynchrones : envoyer et répondre à des mails, organiser les parcours, corriger des travaux, lire le blog, consulter les pages spécifiques aux groupes d'apprenants sur les réseaux sociaux, etc.

### Recommandations

Même si ce n'est pas encore règlementé de manière uniforme dans tous les pays où le tutorat, qu'il soit proactif ou réactif, fait partie intégrante des dispositifs de FAD, il existe différentes manières de rémunérer les tuteurs pour les tâches qu'ils accomplissent et sur le calcul du temps de travail : le forfait, la rémunération à l'heure, à la journée ou au mois, des honoraires, etc.

Nous préconisons le recours à un logiciel qui gèrera la FOAD/PEM et qui devra intégrer l'aspect tutorial, dans ses deux variantes : le synchrone et l'asynchrone. Pour la première, le volume horaire est assez facile à déterminer vu qu'on peut chronométrer les activités : téléphone, consultation sur forum, chat de régulation individuelle, animation de classe virtuelle, messagerie instantanée et appliquer un taux correspondant à l'heure en face à face.

Pour les activités asynchrones, messagerie en différé, réponse à la FAQ, correction de travaux, etc., il semble difficile d'échapper au forfait mais on peut scénariser la partition du tuteur et établir une moyenne après un test réalisé avec plusieurs intervenants. Dans le calcul objectif de la rémunération, il faudra prendre en compte le temps masqué (part de préparation que requiert le tutorat, celui-ci n'étant point compatible avec l'improvisation), et le nombre d'apprenants tutorés (le temps consacré à un apprenant est multiplié par le nombre total d'apprenants).

L'UFC pourrait lancer un appel d'offre<sup>402</sup> national et international, consultable sur le site de

400 Cf. chiffre donné en page 49. Budget tout aussi important pour la prochaine FOAD PEP/PEM

401 Fonds de solidarité prioritaire relatif à l'amélioration de la qualité de l'enseignement du français en Algérie

402 L'appel à candidature pour le tutorat pour la FOAD PEP/PEM est déjà paru dans plusieurs quotidiens arabophones et francophones

www.ufc.dz et publié dans les journaux et revues électroniques spécialisées pour constituer un vivier de compétences dans le domaine du tutorat à distance. Les tuteurs intéressés signeraient un contrat les liant à l'UFC et qui préciserait les tâches, la rémunération et tout ce qui concerne le renouvellement ou la résiliation dudit contrat.

Les instances dirigeantes de l'UFC devraient prendre les décisions qui nécessaires pour intégrer les « Conférences régionales » et se mettre ainsi au même niveau que les autres universités.

La création d'un pôle « Recherche sur le e-learning et la FAD » mis en œuvre au sein d'un laboratoire pluridisciplinaire de recherche regroupant les enseignants-chercheurs autour de CNEPRU et de divers projets, augmenterait la visibilité de l'UFC dans ce domaine. Compte tenu de ses capacités humaines et matérielles, elle pourrait devenir leader en Algérie, voire en Afrique en matière de formation à distance.

A l'UFC, il existe actuellement trois entités investies dans ce créneau : la Sous-direction de l'EAD, Le Département FAD/ PEM et la cellule FOAD/FP. Ces services qui activent sans interaction aucune, devraient travailler en synergie et mutualiser leurs moyens humains et matériels pour corriger le déséquilibre actuel.

Il est urgent que le service de Documentation pédagogique puisse acquérir au plus vite des ouvrages spécialisés dans la formation continue et la formation à distance de façon à en pourvoir la bibliothèque qui, paradoxalement, n'en compte aucun pour le moment.

Il serait également bienvenu de créer une revue périodique (au moins bisannuelle) spécialisée dans le domaine de la FAD et du e-learning.

#### 4. Propositions relatives à l'encadrement pédagogique en présentiel

Dans un dispositif de formation hybride, on se demande souvent quelle place occupent réellement les enseignants qui encadrent les regroupements présentiels hebdomadaires.

Les déclarations des PEM que nous avons interviewés sur ce point précis laissent entendre que ces derniers « enseignent », c'est-à-dire qu'ils présentent un cours magistral sous forme d'exposé oral suivi d'applications. Ils dispensent en somme, un enseignement traditionnel frontal, selon des modalités identiques à celles qu'ils utilisent dans les filières présentielles.

En réalité, il devrait en être autrement parce que les dispositifs de FAD ont évolué et les activités qui ne demandaient auparavant qu'un tutorat allégé requièrent aujourd'hui un accompagnement spécifique présentiel plus conséquent.

L'accompagnement présentiel dans un contexte hybride comme celui de la FOAD/PEM joue un rôle important dans le déroulement de la formation, à condition que les tuteurs se soient approprié le dispositif en termes de perception de leur fonction, de leur rapport au distanciel et de l'approche méthodologique préconisée.

Selon Nissen,<sup>403</sup> le contenu d'une séquence de module de formation se base sur « un scénario pédagogique : formulation d'objectifs d'apprentissage, organisation du dispositif et des activités à réaliser » directement inspiré de la perspective actionnelle du cadre européen commun de référence (CECR), comportant plusieurs étapes concourant vers la réalisation de la tâche finale dont certaines nécessitent un tutorat en présentiel, complémentaire du tutorat à distance.

Le tuteur en présentiel joue le même rôle, a les mêmes fonctions et fait les mêmes interventions que son homologue en FAD. Dans certains articles de la littérature spécialisée, le tuteur en présentiel est souvent décrit comme « coach » ou « facilitateur », c'est-à-dire comme une personne-ressource qui aide quelqu'un à atteindre son objectif en le poussant à fournir les efforts qu'il n'aurait pu, pour différentes raisons, fournir seul.

Si cette dimension d'entraînement est nécessaire, elle est non suffisante comme l'affirme Paul<sup>404</sup> : « c'est particulièrement dans le secteur de l'entreprise que se répand la pratique de coaching, partagée aujourd'hui entre deux courants. Le premier, définissant le coach comme entraîneur, est basé sur l'atteinte d'objectifs, la réussite et une certaine forme de directivité. Le second s'inscrit dans une démarche de réflexivité par un soutien méthodique non directif. Il existe donc une tension interne au champ du coaching, entre le coach entraîneur et le coach maïeuticien ».

#### Recommandations :

Les conduites que doivent avoir les enseignants en charge de l'encadrement des PEM lors des regroupements hebdomadaires au niveau des CFC pourraient être résumées comme suit :

403 Nissen, E. (2006), Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides, *Le français dans le monde, recherches et applications*, 40 « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. » Juillet 2006, pp: 44-57

404 Paul, M., (2009), Autour du mot « accompagnement », In *Recherche et Formation*, numéro sur L'accompagnement dans la formation, n° 62, pp: 91-108.

- Accueil : accueillir l'apprenant au centre, le présenter aux autres PEM inscrits.
- Organisation : intégrer l'apprenant dans un groupe, gérer les activités.
- Organisation générale : présenter la formation (au début), et au cours des regroupements suivants : rappeler les échéances, mettre en évidence ce qui reste à faire, réorienter, recadrer, susciter des moments de synthèse, de renforcement...
- Aide méthodologique : apporter une assistance lors de l'élaboration et de la négociation d'une méthode de travail, lors du partage des tâches...
- Aide technique : initier ceux qui en expriment le besoin à l'utilisation des outils informatiques indispensables en FOAD : créer une adresse électronique, gérer sa messagerie électronique, envoyer un fichier attaché, s'inscrire à un forum, à une classe virtuelle, faire une recherche documentaire sur Internet, organiser ses documents en dossiers, collaborer de manière synchrone ou asynchrone avec son binôme ou son groupe virtuel, etc.
- Soutien socioaffectif : prévenir et régler les tensions et conflits pouvant surgir au sein du groupe ou de la dyade, réguler les interventions pour préserver l'équilibre du groupe...
- Soutien motivationnel : rassurer, encourager les apprenants, remotiver ceux qui montrent des signes avant coureurs de décrochage, en particulier ceux qui rencontrent des difficultés pour concilier vie professionnelle, vie familiale et vie estudiantine, montrer son intérêt en commentant et valorisant les travaux réalisés, etc.
- Suivi : stimuler autant que faire se peut l'assiduité (nous avons écrit plus haut que les PEM assurent en moyenne 22 h d'enseignement par semaine, en dehors des préparations et des corrections ce qui représente une charge de travail appréciable. Il faut signaler que les regroupements présentiels ont lieu le samedi, jour de repos hebdomadaire, ce qui n'est pas un facteur incitatif) et assurer le suivi régulier des activités relatives aux apprentissages théoriques et aux savoir-faire.
- Communication : organiser les discussions, encourager les prises de parole, stimuler les interactions, inciter les participants à la verbalisation et à la clarification de leurs propos, (re)centrer les débats sur les objectifs de la tâche à exécuter, agir en modérateur de séance, etc.
- Collaboration : faire des suggestions pour la réalisation du projet et des activités, guider, proposer des pistes à explorer, faire émerger des idées, élaborer un processus de coconstruction des apprentissages, mettre en exergue les avantages du travail coopératif et de la collaboration de tous les éléments du groupe, du sous-groupe ou de la dyade...
- Métacognition et autorégulation : aider l'apprenant à identifier ses besoins, ses forces et ses faiblesses, à déclencher une réflexion sur soi et sur son apprentissage, favoriser l'émergence ou la prise de conscience par les participants de leurs styles d'apprentissage, planifier des moments de conceptualisation pour les amener à identifier les stratégies qu'ils mobilisent pour réaliser les activités, construire leurs connaissances et développer leurs compétences, etc.
- Evaluation : envoyer des feedbacks formatifs aux apprenants, annoter et commenter les contributions individuelles ou collectives, participer à l'évaluation finale du projet.

## 5. Propositions relatives à l'encadrement technique

Le e-learning est un système vivant appelé à évoluer sans cesse, au rythme des découvertes faites par les chercheurs et de celui de l'environnement professionnel. Le dispositif de FAD/PEM qui n'avait pas totalement intégré les ressources technologiques, doit mettre en place les modalités nécessaires pour l'injection de ces évolutions de divers ordres :

- Modification par retrait ou création de l'architecture des modules : le système classique ayant été supprimé, il est temps de restructurer la formation proposée pour qu'elle soit adaptée au nouveau système adopté, celui du LMD.
- Modification/enrichissement des contenus pédagogiques et des modules : il s'agit de reprendre les cours et de les soumettre au traitement spécifique à la FOAD, de procéder à la scénarisation et à la granularisation dont nous avons parlé plus haut.
- Ajout de liens vers des sources complémentaires d'information : eFAD doit proposer des liens actifs vers d'autres sources que celle du cours médiatisé comme c'est le cas actuellement. Les liens dans les hypertextes doivent permettre aux PEM d'élargir leur champ d'investigation par la possibilité d'aller, sur un simple clic, trouver des ressources sur le Web, sur d'autres plateformes, sur les sites de bibliothèques virtuelles, etc.
- Modification des tests automatisés : dans le cas qui nous intéresse, il ne s'agit point de modification puisque ces tests n'existent pas sur eFAD mais de création et de mise en ligne de tests de positionnement, d'autoévaluation et d'évaluation. Ces tests, véritables instruments formatifs, sont d'une grande importance dans le parcours de chaque apprenant.
- Ajouts de thèmes de formation : l'introduction du système LMD a généré la réforme des programmes des formations présentielle dispensées dans les ENS, entité chargée de l'aspect scientifique de la FOAD/PEM dont les programmes, doivent, de fait, être réformés eux aussi.
- Modification de l'interface homme-machine : l'évaluation de la plateforme dédiée à la FAD/PEM a mis en relief les insuffisances et les limites sur les plans technique et ergonomique et une rénovation immédiate d'eFAD s'impose.

Il en va de même pour le système informatique général du dispositif qui nécessite une maintenance permanente pour éviter les défaillances constatées au cours de l'enquête terrain : échec de l'exécutabilité de la plateforme, pannes fréquentes du système induisant l'impossibilité pour les apprenants de se connecter à eFAD, non opérationnalité de celle-ci...

Il est urgent que la tutelle installe une cellule spécialisée dans la maintenance exclusive d'eFAD composée de personnel en nombre suffisant de façon à assurer le suivi 24h/24 et 7 jours /7, d'autant plus qu'elle a les moyens d'affecter cette mission à des ingénieurs et techniciens en informatique déjà en poste, de recruter du personnel ou alors de sous-traiter (outsourcing) complètement le

dispositif de e-learning, cette dernière éventualité étant en totale contradiction avec les capacités technologiques de l'UFC.

Assurer cette astreinte permanente, c'est faire preuve de cohérence dans la mesure où les PEM en situation de e-learning se trouvent sur l'ensemble du territoire national et qu'ils ont toute latitude pour se connecter à la plateforme au moment qui leur convient le mieux et l'enquête a fait ressortir que ces enseignants préfèrent travailler tard dans la nuit, une fois libérés de leurs nombreuses responsabilités professionnelles et familiales.

## 6. Propositions relatives à l'encadrement administratif

La plateforme de formation eFAD doit mettre à disposition des apprenants un ensemble de cours et de ressources accessibles à travers un réseau local (Intranet) ou à partir d'Internet, en utilisant un navigateur classique. Différents outils sont mis à disposition et doivent être utilisés selon les activités pédagogiques :

- en mode synchrone (communication simultanée), apprenants et tuteurs doivent pouvoir communiquer par clavardage (chat), partage d'applications ou vidéoconférence.
- En mode asynchrone, messagerie, blogs ou forums, sont utilisés pour des échanges différés, ils favorisent les échanges plus personnels.

La plateforme eFAD doit donc intégrer des outils de gestion et d'administration : gestion des cours, gestion des apprenants, suivi des apprenants (tracking), élaboration de parcours pédagogiques, auto-inscription des apprenants. Des modules complémentaires peuvent enrichir les fonctionnalités disponibles : rendu de travaux, visibilité des cours, gestion des notes, moteur de recherche, glossaire intégré, outils collaboratifs, Wiki, espace personnel, outils de sondage, de statistiques, fil RSS...

### Recommandations :

Proposer, pour chaque cours, une série d'outils (avec des possibilités de paramétrage de chaque outil) permettant au formateur (enseignant, enseignant-tuteur) de/d' :

- rédiger une description du cours ;
- publier des documents dans tous les formats nécessaires (texte, PDF, HTML, vidéo...) ;
- administrer des forums de discussion publics ou privés ;
- créer des groupes de participants ayant des documents en commun et des forums privés ;
- publier des annonces (envoyées aussi par messagerie électronique) ;
- consulter les statistiques de fréquentation et de réussite aux exercices ;
- utiliser le Wiki pour rédiger des documents collaboratifs adaptables à différents contextes de formation.

La plateforme eFAD doit absolument proposer les outils suivants :

- Recherche : outil de recherche dans les forums du cours.
- Dernières nouvelles : les dernières brèves publiées sur le forum.
- Utilisateurs en ligne : la liste des personnes, enseignants et usagers, connectés au cours
- Forum : différents types de forums (sujets imposés par l'enseignant, sujets proposés par les étudiants, évaluations ou commentaires, etc.).
- Atelier : remise de travaux avec évaluation par les étudiants.
- Glossaire : production collective d'un document organisé alphabétiquement (commentaire et évaluation possibles).
- Journal : rédaction d'un journal personnel (commentaires possibles).



- «Chat» ou messagerie instantanée.
- Les cours doivent s'enrichir de modules sonores (son au format MP3, des fichiers Flash), d'images en haute résolution ou de vidéo, rendant les contenus plus attractifs et permettant de limiter la sensation d'isolement ressentie par l'apprenant.
- Intégrer des exercices d'évaluation au parcours pédagogiques (aux cours), ils permettent d'évaluer les connaissances acquises : exercices de type QCM, exercices à trou, glisser-déposer, réponse libre, etc. qui peuvent être créés par des systèmes-auteurs ou par des logiciels spécifiques de production de questionnaires comme Hot Potatoes2.
- Mettre en ligne une documentation d'utilisation de la plateforme pour les enseignants et les apprenants. Cette documentation en ligne, collaborative et extrêmement détaillée peut être développée en media wiki, traduite en plusieurs langues (français, arabe, anglais).
- Intégrer un outil de visioconférence ou de partage d'applications.
- Améliorer le tableau de bord pour permettre à un apprenant d'accéder à ses modules de formation, d'avoir une synthèse de nombreuses informations, qu'elles soient individuelles : son état d'avancement dans les modules, ses statistiques de connexion, les nouveaux messages sur sa messagerie et l'accès à sa fiche d'inscription, ou collectives : derniers messages postés sur le forum, état d'avancement de l'ensemble du groupe, CV des tuteurs et le planning des présentiels (regroupement physique des apprenants et des tuteurs).
- Avoir la possibilité de faire une sauvegarde de cours avec les données et les productions étudiantes ou non.

La restauration d'une sauvegarde permet à l'enseignant de créer ou compléter un cours de manière extrêmement rapide. Il peut aussi réinitialiser le cours afin de garder sa structure sans les ressources, les utilisateurs et les échanges d'informations. Ceci lui permet d'utiliser la même base pour tous ses cours.

Pour les enseignants, la diversité et la spécificité de tous les paramétrages des outils peuvent paraître trop complexes aux yeux d'utilisateurs peu familiers de la FOAD. Cependant, de nombreux tutoriels en ligne existent et il est aussi important que l'administrateur de la plateforme ou le coordinateur du projet puisse être disponible pour aider les enseignants à appréhender la totalité des fonctionnalités.

L'enseignant doit avoir le contrôle sur les ressources et les outils de chacun de ses cours.

Ces outils offrent des volets de gestion permettant à l'enseignant de les configurer en fonction de ses besoins. Il semble judicieux d'attendre que tous ces outils soient intégrés et testés afin de ne pas confronter les utilisateurs à un outil instable, insuffisamment finalisé, pour éviter que les apprenants soient découragés face à une plateforme ne fonctionnant pas parfaitement car les problèmes techniques, ergonomiques ou d'appréhension des fonctionnalités sont des freins rédhibitoires à l'apprentissage en ligne et représentent l'une des premières causes de démotivation et d'abandon dans les formations à distance.

## 7. Propositions relatives à l'organisation de la FAD

Pour éviter de perdurer dans la politique des chiffres et atteindre l'objectif initial fixé par la Convention interministérielle, les responsables de la FAD/PEM doivent se démarquer de la pédagogie actuelle de la formation proposée, qui, bien que se réclamant du distanciel, ne diffère en rien de celle en vigueur dans l'enseignement en face à face. En effet, les cours mis en ligne sont la réplique totale, sans adaptation aucune, de cours magistraux destinés aux élèves de l'ENS et l'absence pure et simple du tutorat en ligne en font une vraie fausse formation en ligne.

Concrétiser l'égalité des chances entre les apprenants disséminés sur l'ensemble du territoire national devrait être le credo de la FAD/PEM. Pour cela, il est plus que temps de réformer la pédagogie mise en place depuis le lancement de l'opération et s'intéresser aux multiples compétences professionnelles développées et à développer dans un environnement numérique.

Cette réforme doit embrasser toutes les composantes de l'e-formation, de la conception des cours à l'évaluation de l'opération en commençant par le facteur humain représenté par l'encadrement : enseignants-concepteurs de cours, enseignants-encadreurs de regroupements, enseignants-tuteurs en ligne, informaticiens, techniciens, médiatiseurs, sans oublier les apprenants eux-mêmes.

La modalité mixte présentiel/distanciel d'e-learning choisie pour la formation des PEM est tout à fait indiquée pour ce type de FOAD parce qu'elle ne supprime pas complètement le contact humain et parce que « le e-learning ne doit pas être confondu avec la formation à distance via les outils Internet. »<sup>405</sup> Dans le dispositif qui nous intéresse ici, le présentiel ne sert qu'à amorcer ou renforcer le processus d'apprentissage qui, lui, doit se réaliser en ligne.

La fonction des regroupements hebdomadaires varie selon les moments où ils sont programmés. En début de formation, ces rassemblements permettront aux apprenants de s'informer sur le fonctionnement de la formation et du dispositif e-learning, de faire connaissance avec les tuteurs qui vont les accompagner et avec leurs pairs en vue de faciliter les futurs échanges à distance.

En cours de formation, les regroupements permettront de faire le point sur les acquis, de revenir sur ou d'approfondir certains contenus et compétences difficiles à enseigner/recevoir à distance et de procéder à des évaluations formatives et sommatives.

La formule hybride n'est nullement remise en cause, bien au contraire, et doit être maintenue avec des réaménagements d'ordre organisationnel, administratif et technique. Il sera toutefois indispensable de faire appel à des professionnels parmi lesquels on peut citer les catégories suivantes d'experts : sociétés d'éditeurs de plateformes synchrones et asynchrones, auteurs/éditeurs de logiciels pour la conception de contenus, éditeurs de contenus, concepteurs de contenus spécifiques, intégrateurs... Comme le facteur humain est primordial à nos yeux, nous entamerons cette partie par les propositions qui concernent les différentes catégories de personnes impliquées dans la FAD/PEM, en nous intéressant d'abord à la catégorie la plus importante, tant sur le plan numérique que sur le plan stratégique, les apprenants.

<sup>405</sup> Bouthry, A. & Jourdain, C. (2003) Construire son projet de formation en ligne. Editions d'Organisation, Paris. P : 203

Sur le plan organisationnel, l'institution commanditaire (le MEN), bénéficiaire du second plus gros budget de l'Etat, est tout à fait en mesure de procéder au détachement partiel des enseignants concernant par la formation. Partant du postulat que l'amélioration de la formation de millions d'élèves passe obligatoirement par celle du niveau académique et professionnel des enseignants, il faut mobiliser les moyens humains et matériels adéquats. L'une des solutions à envisager serait d'alléger partiellement et temporairement les volumes horaires des concernés, d'une part, et de recruter des vacataires pour les remplacer, d'autre part.

L'allègement est temporaire dans la mesure où il correspond à la durée des études (trois ans pour le LMD depuis la disparition du système classique qui en comptait quatre). Le caractère partiel réside dans le fait que les PEM bénéficiaires seront tenus d'effectuer, en tant qu'enseignants, 12 heures sur les 24 heures hebdomadaires requises, de manière à consacrer les douze autres à leur formation à distance, en tant qu'apprenants. Ce double statut a de nombreux avantages et permet aux concernés d'appréhender avec sérénité la bipolarité du statut PEM/apprenant.

Pour opérationnaliser ce détachement partiel, il sera fait appel à des contractuels, tous recrutés au niveau minimum de la licence et qui seront intégrés et titularisés au fur et à mesure des départs à la retraite des personnels ayant atteint l'âge requis<sup>406</sup>. Faire appel à des vacataires ne constitue pas une première, puisque ce protocole a permis de faire fonctionner des établissements et de permettre aux élèves de recevoir des cours surtout durant la décennie noire où de nombreux enseignants (en grande majorité de professeurs de français) ont pris le chemin de l'exil, notamment vers le Québec, la Belgique et les pays du Golfe. La France pouvait être considérée, à priori, comme destination privilégiée pour ces derniers, mais, suite aux conséquences de sa politique restrictive en matière d'accueil des étrangers, elle ne figure pas au palmarès des pays d'accueil pour les Algériens candidats à l'exil.

Et ce ne sont pas les postulants en tant que contractuels qui manquent : on a recensé 35.000<sup>407</sup> candidats au dernier concours de recrutement qui a eu lieu en août 2013, dont plus de 3460 pour le français, et sur ce nombre, seuls 275 ont réussi.

Une telle décision, à la fois politique (recruter des contractuels et des vacataires, c'est diminuer le chiffre du chômage) et pédagogique (offrir aux apprenants des conditions optimales de formation et donc de réussite) est positive à plus d'un titre car elle aura un impact sur leur rendement en tant qu'enseignants et tant qu'étudiants. De plus, en effectuant la moitié du volume horaire requis, les PEM concernés gardent un contact étroit avec la classe et avec la réalité du terrain. Ce contact ininterrompu avec les élèves leur donnera la possibilité de traduire en actes pédagogiques les connaissances déclaratives et procédurales au fur et à mesure qu'ils les acquièrent au cours de leur formation ; de même, leur expérience professionnelle leur facilitera l'acquisition de nouveaux

<sup>406</sup> 60 ans d'âge, sans discrimination pour les deux sexes, et 32 ans d'exercice. Les femmes ayant 3 enfants et plus bénéficient d'un abattement maximal de 3 ans après avoir effectué les 32 ans de service.

<sup>407</sup> Chiffres du MEN, englobant l'ensemble des disciplines enseignées.

savoirs et savoir-faire. Cette mise en œuvre immédiate des acquis permet un équilibre constant des postures : enseignants au collège et apprenants en FAD.

Sur le plan psychoaffectif, ils seront plus sereins et plus ouverts pour recevoir la formation parce qu'ils ne sont pas déstabilisés par le dilemme constant : préparer, en tant qu'enseignants, les cours pour leurs élèves ou préparer leurs propres cours, en tant qu'apprenants ? En effet, il ne faut pas occulter la perturbation susceptible de naître d'une situation de conflit interne opposant l'enseignant à l'apprenant : veiller pour corriger des copies et préparer les contenus à enseigner ou veiller pour effectuer un travail collaboratif, faire des lectures ou préparer un examen?

Face à ce dilemme, le choix est souvent vite fait : l'enseignant prend le pas sur l'apprenant car les contraintes sont plus concrètes et plus urgentes. Il est, en effet, difficile de se présenter face à quatre ou cinq classes de 40 élèves ou plus, sans avoir préparé solidement les contenus et activités d'enseignement/apprentissage inscrits au programme. Alors qu'en tant qu'apprenant, il peut remettre à plus tard ou faire carrément l'impasse sur le travail demandé. L'allègement permettrait donc aux concernés de faire la part des choses et de concilier les deux postures qui se complètent plus qu'elles ne s'opposent car les acquis de l'apprenant se mettent directement au service de l'enseignant et l'expérience de l'enseignant sert à l'apprenant.

Sur le plan administratif, l'enseignant inscrit en FAD continue à jouir des droits relatifs à l'exercice de sa profession : avancement, promotion, perception des primes, vacances, participation aux examens (conception de sujets, surveillance et/ou correction du BEM) et aux formations pédagogiques initiées par l'inspecteur, etc. Si les enseignants bénéficiaient de l'allègement, les regroupements présentiels ne seraient pas automatiquement programmés le samedi, jour de repos garanti par la Constitution.

Le fait d'amputer le weekend de moitié, et de perturber ainsi l'organisation familiale, a généré la démotivation des apprenants (observation d'un fort taux d'absentéisme aux regroupements présentiels) et la non mobilisation des enseignants contactés pour encadrer les regroupements en présentiel. Forts du bon droit garanti par les règles régissant les activités professionnelles, les enseignants-encadreurs des regroupements présentiels, ont revendiqué, sans obtenir gain de cause, le doublement tout à fait logique de la rémunération des heures effectuées le weekend, d'où le peu d'empressement de la plupart d'entre eux pour encadrer la FAD/PEM.

Signalons, à titre d'exemple, qu'en 2010-2011, à l'ENS Bouzaréah, le groupe de 3ème année (français, système classique) n'a eu que deux professeurs durant tout le semestre, et ainsi, seules deux matières (littérature et psychopédagogie) ont pu être encadrées. Ce cas est loin d'être unique, surtout dans les CFC des villes non universitaires qui, faute de pouvoir proposer une rémunération adéquate au déplacement et au travail un jour de repos, n'ont pu faire venir des enseignants compétents du supérieur et ont dû faire appel à des enseignants du secondaire pour encadrer les regroupements présentiels, ce qui n'est pas fait pour rehausser le niveau de qualité de formation attendu.

## 8. Propositions relatives au e.learning

Sur le plan technique, il s'est avéré que, même si les exigences en termes de savoir-faire technologique n'ont pu être vérifiées, vu la non opérationnalité de la plateforme eFAD, l'enquête qualitative a révélé que les compétences technologiques initiales des apprenants étaient très souvent bien en-deçà de celles qu'on attend de postulants à une FAD.

Pour pallier ces insuffisances, deux aspects sont à considérer : la dotation en matériel informatique et la maîtrise de son utilisation. Sachant qu'un dispositif de FAD ne peut être viable si les partenaires impliqués ne sont pas des utilisateurs avertis du numérique, un test de positionnement permettra de situer les apprenants sur une échelle de compétences spécifiques à l'informatique et il s'agira d'amener au plus vite (une session intensive de courte durée donne de bons résultats) les non initiés à un niveau de maîtrise leur permettant de devenir de véritables « e-learner ».

A ce propos, il nous semble que le projet initié par l'UFC sur la certification informatique (C2I) est le cadre idoine pour amener les PEM encore en formation (le projet arrive à échéance en 2015 avec une clause de deux ans pour sa clôture définitive) ou qui s'inscriront dans le cadre de l'Avenant<sup>408</sup> de la Convention à s'initier (ou se perfectionner) à l'utilisation des TIC, devenue aujourd'hui indispensable. En 1995, lors d'un cours aux stagiaires algériens dans le domaine de l'évaluation de programmes, Plourde <sup>409</sup> déclarait ceci : « désormais, l'analphabète sera celui qui ne maîtrise pas l'outil informatique. »

Avant le démarrage de la formation, il faut s'assurer que les inscrits ont une connaissance suffisante des services offerts par l'outil informatique : faire une recherche sur Internet, organiser et stocker l'information recueillie, envoyer/recevoir des e-mails, joindre /ouvrir des fichiers attachés, constituer des dossiers, chatter, poster des commentaires sur un forum, contribuer à des FAQ (foire aux questions), réaliser un document comportant du texte, de l'image fixe et vidéo et du son, etc. Pour motiver les récalcitrants aux TIC, cette maîtrise devra constituer un préalable à l'inscription définitive des candidats.

De son côté, l'administration en charge de la formation à distance doit fournir aux inscrits en FAD/PEM les moyens qui correspondent au mode distanciel : un ordinateur portable, un abonnement ADSL, la possibilité de se connecter au sein de l'établissement, etc. Ce sont des moyens modestes qui ne grèvent aucunement le budget du MEN à qui il est possible de signer une convention avec le Ministère des Télécommunications pour l'abonnement à Internet, et avec un opérateur public ou privé pour la dotation en ordinateurs. 78.000 PC ne représentent pas aujourd'hui une dépense ruineuse pour un ministère de grande envergure comme celui de l'Éducation nationale, d'autant plus que depuis quelques années, les prix du matériel informatique ont beaucoup baissé comparativement aux années précédentes. Grâce aux cotisations mensuelles prélevées à la base des salaires de tous les enseignants, les Œuvres sociales du MEN brassent des sommes faramineuses

408 L'Avenant à la Convention est devenu la Convention-cadre signée le 17 novembre 2013.

409 Plourde, M. (1995) Guide de l'évaluateur de programmes, Université de Montréal, Québec.

dont une petite partie pourrait être mobilisée pour la dotation en matériel informatique, non seulement des PEM inscrits en formation à distance, mais de l'ensemble des effectifs du secteur et sans doute même des élèves comme cela se fait déjà dans certains pays.

Dans la majorité des collèges, il existe une salle d'informatique équipée dont pourraient bénéficier prioritairement les enseignants inscrits en FAD, mais très souvent le seul ordinateur pourvu d'une connexion à l'Internet se trouve dans le bureau du directeur qui en a l'usage exclusif. La première solution qui consiste à doter individuellement et gratuitement les enseignants nous semble meilleure dans la mesure où elle permet une autonomie sur le plan de la gestion du temps et de l'organisation personnelle et professionnelle. Une FAD implique pour l'apprenant une liberté incompatible avec les contraintes d'occupation et de vacuité des salles d'informatique, de puissance de bande passante et de débit de connexion. Pouvoir se connecter dans l'établissement ne constitue, en effet, aucunement une solution s'inscrivant sur le long terme.

L'apprentissage individuel étant nécessaire mais non suffisant dans une FAD, le travail collaboratif constitue un aspect très important dans l'apprentissage, d'où la nécessité de maîtriser l'utilisation des TIC. Il faut alors s'interroger sur la façon dont se ressource les pôles individuel et collectif du dispositif, sur les pratiques d'instrumentation technologique et sur les dynamiques collectives qui leurs sont liées : motivation, émulation, régulation mutuelle au moyen d'outils médiateurs.

En effet, dans une FAD fondée sur une cognition socialement partagée, les artefacts (outils) fonctionnent à la fois comme ressources cognitives et comme mécanismes pour la coordination des ressources cognitives distribuées (méta-ressources). Les mécanismes intra-individuels et inter-individuels se constituent mutuellement et la zone proximale de développement est perçue comme le mécanisme au moyen duquel l'individuel et le collectif se déterminent mutuellement. Les experts dans le domaine, dont Linard<sup>410</sup>, ont sérié trois grands types de fonctionnement des groupes d'apprenants à distance :

- la coopération équilibrée implique le partage d'actions individuelles coordonnées au sein d'un groupe ou d'une dyade, la spécification des tâches de conception/réalisation s'opérant en fonction de la maîtrise technologique. La répartition doit se négocier entre les différents acteurs pour arriver à un consensus et s'ouvrir à d'éventuels réajustements en cours de réalisation du projet. On peut suggérer l'adoption de cette modalité de fonctionnement dans la mesure où chaque apprenant participe à l'élaboration d'une tâche commune tout en gardant un rôle distinct compatible avec ses compétences personnelles et en évitant les dérives du type : « je ne sais pas me servir d'un ordinateur, alors je suis dispensé (e) des activités inhérentes à la réalisation du projet ».
- La coopération déséquilibrée est générée par l'absence de répartition clairement et préalablement définie des tâches de chaque membre du groupe, du sous-groupe ou de la dyade. La compatibilité des caractères et la démarche collective constituent à nos yeux des facteurs décisifs pour la réalisation

---

410 Linard, M. (1998b), L'écran de TIC, « dispositif » d'interaction et apprentissage : la conception des interfaces à la lumière *des théories de l'action*. Disponible sur : <http://www.txtnet.com/ote/linard.htm>



d'un apprentissage en interaction. En effet, ainsi que nous l'avons vu plus haut, le pôle cognitif (spécification des tâches) et le pôle socioaffectif (leadership,) conditionnent la réussite du projet.

- La collaboration est généralement plus difficile à mettre en place car elle nécessite une coordination conjointe des activités en l'absence d'une spécification des tâches pour les intervenants, chacun s'occupant à la fois de la conception, de la recherche de ressources, de la réalisation multimédia et d'éventuels réajustements. Cette collaboration se vérifie concrètement par la constatation de la connexion des apprenants, en mode synchrone, sur la plateforme à partir de postes de travail différents et se démarque de l'attitude consistant à utiliser la plateforme uniquement comme un dépôt de ressources sans visée communicationnelle.

Dans le cas de la FAD/PEM, ce type nous semble aujourd'hui quasi impossible à généraliser sauf s'il s'agit de dyades constituées d'éléments se connaissant bien, disposant des mêmes moyens technologiques et d'un niveau de maîtrise identique, ayant à peu près les mêmes facilités, les mêmes contraintes temporelles et personnelles et les mêmes aptitudes aux échanges et à la négociation, ce qui est loin d'être l'apanage de la majorité des personnes que nous avons interrogées au cours de l'enquête.

Les situations conflictuelles menant à la rupture sont engendrées, soit par des facteurs internes à la formation (manque d'investissement dans la réalisation des activités, absence de motivation, déséquilibre des compétences cognitives et technologiques, etc.), soit par des facteurs externes (mésentente au sein du groupe, volonté d'un des acteurs de prendre le contrôle de la gestion du projet, perte de confiance menant au décrochage temporaire, etc.) qui relèvent plus du domaine socioaffectif.

Cela peut paraître un lieu commun que d'affirmer, à la suite de Mingasson<sup>411</sup>, que «l'apprenant est l'acteur essentiel de l'organisation apprenante, puisqu'il apprend et qu'il produit en fonction de ce qu'il a appris (...) et qu'il doit prendre en charge sa formation de façon différente», mais ces propos illustrent bien le changement que nous souhaitons voir s'instaurer chez les PEM. En supposant que chaque membre de cette communauté apprenante ait choisi de s'inscrire à la formation, nous pensons qu'il est temps qu'il prenne véritablement conscience des tâches qui lui incombent, qu'il prenne de la distance par rapport à ses représentations de la formation, celles-ci étant presque toujours issues de celle qu'il a vécue en tant qu'élève et enfin qu'il se donne les moyens cognitifs, sociocognitifs et technologiques pour les réaliser :

- négocier sa formation avec les responsables du dispositif.
- S'informer de tout ce qui s'y rapporte (modalités, planning, tâches à réaliser, etc.).
- Passer les tests initiaux pour déterminer son point d'entrée dans la formation.
- Suivre la formation en respectant les points de rencontre.
- Mettre en pratique les connaissances acquises.

---

411 Op. Cit. p : 154



- Partager avec le groupe les résultats de cette mise en pratique.

Il faut cependant reconnaître les limites de certains de ces moyens : les apprenants n'ont pas forcément la liberté de négocier les contenus et les modalités de la formation, d'autant plus que dès qu'ils se retrouvent dans un contexte qui les reconnaît en tant qu'apprenants, ils en adoptent spontanément la posture.

La négociation ne fait pas partie de leur habitus : ils n'ont pas été forgés eux-mêmes à l'école du dialogue (vu leur moyenne d'âge, ils ont tous suivi, pour ne pas dire subi l'enseignement traditionnel qui était en vigueur auparavant) et en tant qu'enseignants insuffisamment formés sur les plans académique et méthodologique, ils reproduisent quasiment tous, sans exception, le schéma de la transmission verticale du savoir.

Suivre la formation en respectant le planning sera facilement mis en œuvre, par contre, amener les apprenants à partager avec le groupe des connaissances et des pratiques, nécessite à notre avis de la volonté, de l'entraînement, de la persévérance et une quête de changement.

### **Recommandations**

Pour une réelle mise en place du pôle « Apprenants » dans le dispositif FAD/PEM, il est nécessaire de prendre en charge les deux aspects suivants :

- 1- Intégrer la motivation et l'autonomie des apprenants en :
  - lui offrant la possibilité de choisir son parcours en fonction de ses compétences,
  - planifiant des moments de régulation avec les tuteurs,
  - lui laissant le choix des outils (dossier personnel, portfolio, carnet de bord...) et des modalités sociales des activités (projet individuel tutoré à distance, ou projet en binôme organisé autour d'un travail présentiel),
  - lui proposant divers outils pour échanger ou susciter les échanges (forum, messagerie électronique, clavardage, espace partagé de stockage de documents, site donnant accès à un trombinoscope, etc.).
- 2- Concevoir un dispositif à la fois cohérent et multiforme en :
  - alternant les formats pédagogiques : transmissif, collaboratif et tutoré,
  - garantissant la cohérence entre activité/modalité pédagogique et outils de communication, par exemple, la visioconférence sera privilégiée dans le cadre de travaux en groupes restreints et sur des séances de courte durée,
  - l'incitant à réorganiser son espace-temps de manière équilibrée entre le professionnel et le formatif,
  - l'amenant à choisir une dominante pédagogique collaborative et/ou communautaire qui minimise les risques d'isolement. En effet, un travail n'est considéré comme collaboratif que s'il engendre un engagement mutuel de chaque participant dans un effort coordonné pour résoudre ensemble un problème.

## 9. Propositions relatives à la conception de contenus

Les concepteurs de cours ayant fait partie de l'équipe mobilisée en 2004-2005 pour la création des cours déjà mis en ligne sont susceptibles d'être invités à modifier, réduire, compléter ou enrichir les cours qu'ils avaient produits à l'entame du projet FAD/PEM alors qu'ils n'étaient pas formés dans le domaine de la production de ressources pédagogiques spécifiques au distanciel.

Une formation intensive dispensée par une équipe d'experts, telle celle qui est intervenue lors du FSP « Appui à l'amélioration de la qualité de l'enseignement du français en Algérie », doit rapidement amener ces concepteurs à scénariser leurs cours selon les principes de la FAD :

- granulariser les contenus,
- proposer des activités en ligne pertinentes,
- concevoir des tests autocorrectifs,
- proposer des liens de renvoi vers des sources appropriées, etc.

La nécessité d'élaborer un cahier des charges pour la conception ou l'actualisation des cours est évidente. En effet, il est souhaitable de standardiser les critères pédagogiques, méthodologiques et techniques pour que les cours mis en ligne soient en totale conformité avec les critères régissant les ressources destinées à une FAD médiatisée.

Les contenus doivent obéir à des impératifs générés par l'hétérogénéité des niveaux du public visé en matière de maîtrise des TIC, d'habitus d'apprentissage, d'autonomie, d'expérience professionnelle, etc. Ces variables-clés doivent être prises en considération par les concepteurs de façon à ce que des parcours individualisés puissent être proposés aux apprenants après les résultats des tests de positionnement.

Une fois formés à l'élaboration de contenus, les concepteurs de cours sauront tenir compte des différents facteurs aidants - ou bloquants - d'une FAD : accès permanent au dispositif, individualisation des parcours, augmentation des ressources documentaires par le biais d'Internet, interactions variées : chat, forums synchrones et asynchrones, FAQ, écritures collaboratives par wikis ou textes partagés, enrichissement des cours par l'introduction de vidéo, d'images, de sons, de simulation, etc.

a- Les critères pédagogiques à respecter :

Le concepteur doit veiller à présenter, avec autant de précision que de clarté, la problématique, le plan du cours, les compétences à installer/développer, les ressources à consulter.

Le cours devra être structuré en un minimum de trois séquences organisées autour d'activités d'apprentissage et d'évaluation, individuelles et collectives permettant l'acquisition, l'appropriation, l'approfondissement et le réinvestissement de savoirs et de savoir faire. Une définition de paliers

d'apprentissage par niveaux est souhaitable afin que chaque apprenant puisse entrer par celui qui lui convient le mieux, en fonction de ses prérequis, de ses objectifs et de son rythme.

L'organisation des séquences doit obéir à un ordre logique sans tomber dans la linéarité. En effet, la progression doit s'adapter au rythme des apprenants et les procédés suffisamment variés pour maintenir leur motivation, leur intérêt.

Chaque séquence doit se clôturer par des activités chronométrées d'évaluation et d'autoévaluation qui doivent être connues et acceptées par les apprenants (production écrite, production orale, évaluation continue, évaluation en ligne, évaluation sur épreuve en présentiel, etc.) ainsi que par une synthèse destinée à faire le point sur les points essentiels traités.

L'éventail des activités est large et les concepteurs doivent varier autant que possible leurs propositions :

- analyse de documents en vue d'une comparaison,
- analyse de documents à des fins de synthèse,
- analyse de situations-problèmes,
- production de résumés, compte-rendus, fiches de lecture, dossiers, etc.
- étude de cas,
- entretiens avec les tuteurs,
- etc.

#### b- Critères méthodologiques

Les concepteurs de cours doivent proposer des contenus organisés de manière à «contraindre» l'apprenant à utiliser les TIC et à travailler alternativement de manière individuelle et collective.

Les différentes et nombreuses activités proposées doivent obligatoirement être accompagnées de/d'un(e) :

- conseils méthodologiques permettant à l'apprenant de les réaliser,
- indication des modalités de réalisation (individuel, binôme, groupe restreint),
- précision du type d'accompagnement (sans tutorat, tutorat individuel, collectif avec ou sans forum...),
- consignes et de modalités de remise du travail,
- échéancier précisant les durées estimées pour l'étude de la séquence,
- procédés d'évaluation et d'autoévaluation spécifiques à chaque séquence,
- corrigés qui ne s'activent qu'une fois l'exercice achevé,

- suggestions de stratégies à utiliser,
- bibliographie classée et de préférence commentée,
- webographie et sitographie en rapport avec le thème traité,
- glossaire explicitant les concepts utilisés.

c- Critères techniques

Les livrables sont constitués des éléments suivants pour chaque cours, selon une mise en page normée et détaillée dans une charte graphique ou une feuille de style précisant le type de pagination, la justification, les normes de citation des documents utilisés, d'insertion de notes de bas de page :

- une fiche / présentation,
- une fiche / plan du cours,
- un dossier par séquence,
- un planning des activités par séquence précisant les durées de travail et les délais,
- une insertion de son, d'images fixes et animées, de vidéo,
- un inventaire des ressources dûment ressources référencées.

## 10. Propositions relatives à la progression et aux ressources pédagogiques

En e-learning, le concept « progression pédagogique » est préféré à celui de « parcours pédagogique » qui, selon certains spécialistes<sup>412</sup> ne convient pas toujours à certains types d'apprentissage à distance.

Les arguments qui plaident en faveur du terme « progression » sont :

- la non linéarité : l'apprenant a la possibilité de cheminer librement à travers les modules,
- l'absence de programmation : il organise son apprentissage en appréhendant la formation proposée comme des ressources mises à sa disposition,
- l'individualisation du parcours de formation : il a la possibilité de réaliser une partie du parcours seul, face à l'écran, avec ou sans tuteur.

La progression en formation à distance renvoie à la cohérence liant les unités de sens, « les grains pédagogiques »<sup>413</sup>, qui se définissent comme les unités minimales de sens pédagogique développées au sein de la formation. Le grain pédagogique n'a pas de standard immuable et peut tout autant correspondre à un chapitre ou partie de chapitre qu'à un paragraphe, l'essentiel étant qu'il constitue une unité de sens autonome et que « le stagiaire ait appris quelque chose de nouveau après l'avoir étudié. »<sup>414</sup>

La granularisation d'une progression pédagogique consiste donc à découper les matières enseignées (savoirs à enseigner, items ou thèmes) en autant de grains que nécessaire, différents et indépendants afin que chaque apprenant puisse les appréhender en fonction de son niveau et de ses attentes.

Granulariser une formation ne s'improvise pas et nécessite une formation spécifique<sup>415</sup> pour les concepteurs de cours. En effet, les experts affirment que, contrairement au texte sur support papier, une « page écran » ne supporte pas plus de 14 lignes de texte. Ensuite, en fonction de la méthode pédagogique choisie, les grains sont traités selon les divers moyens offerts par les TIC : médiatisation sous forme de SPAMI<sup>416</sup>, faire l'objet d'un site Web à visiter, d'un lien à ouvrir, d'une animation vidéo, d'une simulation, d'une question, d'un fichier mis à disposition des apprenants pour le travail en groupe, etc.

Dans un dispositif de e-learning, trois types de ressources pédagogiques peuvent être mixés : papier, analogique et numérique. Il est possible de combiner des ressources non informatiques : ouvrages ou extraits d'ouvrages, articles de presse, supports de cours et exercices conçus par le formateur, CD audio et vidéo, photos, émissions télévisées, etc. avec les ressources informatiques que sont les sites Web, les forums de discussion ou listes de diffusion, les textes, les tableaux

<sup>412</sup> Bouthry, Jourdain, Almaric, Bodet, in Botry & Jourdain, op.cit.

<sup>413</sup> Le grain pédagogique correspond à une ressource pédagogique avec objectif opérationnel.

<sup>414</sup> Bouthry & Jourdain, op. cit. p. 115

<sup>415</sup> On peut s'inspirer de la formation dispensée dans le cadre du FSP

<sup>416</sup> Support Pédagogique Autonome Multimédia Interactif (vidéo interactive, jeu interactif, simulation...)

créés par le formateur sur des logiciels, des foires aux questions, fichiers son, fichiers PowerPoint, fichiers vidéo, ressources interactives de type SPAMI...

Toutes ces ressources doivent absolument être intégrées à la formation des PEM, d'autant plus que certaines, comme les émissions télévisées sont fabriquées à l'UFC<sup>417</sup> même. Le recours à tel ou tel type de ressource doit se faire en fonction de certains critères dont nous citons ci-dessous quelques exemples :

- niveau d'interactivité pour l'apprenant : on doit exclure les documents Word/ HTML et PowerPoint qui n'exigent de lui qu'un simple clic pour changer de page au profit de SPAMI qui impose un grand niveau d'interactivité.
- Facilité de conception pour le formateur : il est beaucoup plus aisé de concevoir des documents Word, HTML ou de réaliser un Powerpoint que de réaliser des outils réellement interactifs tels les SPAMI qui nécessitent souvent le recours à des langages de programmation. Pour pallier ce problème, il suffit de constituer des équipes pluridisciplinaires qui créeront, dans la complémentarité, les outils nécessaires.
- Possibilité de modification des ressources : le concepteur peut actualiser, enrichir ou modifier beaucoup plus facilement et plus rapidement des ressources Word et des PowerPoint que des SPAMI.
- Coût de fabrication : il est très faible pour les deux premiers types et souvent très élevé pour les SPAMI qui sont très dépendants de la scénarisation.
- Poids informatique : très léger pour le Word/HTML, il est lourd pour le Powerpoint et de moyennement à très lourd pour les SPAMI.

Le choix de l'une des trois progressions pédagogiques (linéaire, avec module en parallèle et libre) proposées en e-learning dépend de la granularisation effectuée. Nous pensons, à la lumière des résultats de l'analyse des données quantitatives et qualitatives recueillies au cours de notre enquête, que celle qui convient le mieux à la formation des PEM serait une combinaison des deux derniers types. La progression linéaire, quasiment identique à ce que l'on peut trouver dans un contexte présentiel, est à exclure dans la mesure où elle correspond à un cheminement des plus classiques, égrenant des modules les uns après les autres.

Pour s'inscrire véritablement dans l'aire du e-learning, on peut alors, envisager une « progression différenciée » qui offre la possibilité à chaque apprenant de suivre la formation dans l'ordre qui lui paraît le plus pertinent. La progression n'attribuant pas un ordre chronologique aux grains pédagogiques, on n'est plus dans une logique linéaire imposée mais dans un mode de guidage global qui propose une autonomie partielle. L'apprenant pourrait alors piocher une partie des ressources en fonction de ses besoins.

---

417 Le Vice-Rectorat chargé de la communication et de l'intersectoriel en est responsable.

Le comité de pilotage du dispositif joue un rôle primordial dans choix d'une progression pédagogique. Ce choix dépend de plusieurs facteurs :

- le temps de réalisation du module : la liberté du parcours est proportionnelle au temps alloué aux apprenants pour suivre la formation.
- Le type d'accompagnement : la liberté du parcours est fonction du volume de tutorat, de travaux collaboratifs, de chats, de présentiel pour structurer l'apprentissage, de classes virtuelles, de recherches personnelles...
- La typologie des apprenants : plus ils sont autonomes et matures, plus ils seront libres ; dans le cas contraire, ils sont soumis à un parcours vertical, plus directif, du moins au début de leur formation.
- La volonté de correspondre à «la culture de l'entreprise» : si on veut des exécutants qui entrent dans le moule, on propose un parcours vertical, si au contraire, on veut former des enseignants autonomes, capables de se remettre en question et de remettre en question le système, il faudra opter pour un parcours libre.

Pour produire les contenus relatifs aux apprentissages proposés, il existe plusieurs voies. En fonction de son projet, on peut ainsi recourir à des concepteurs de contenus spécifiques, à des portails, à des éditeurs de logiciels, à des éditeurs de contenus, à des intégrateurs, à des sites d'information, etc. que nous reprenons un par un ci-après.

Les concepteurs de contenus spécifiques correspondent aux sociétés spécialisées dans la médiatisation de contenus spécifiques dont le rôle est de créer des SPAMI (Support Pédagogique Autonome Multimédia Interactif) et de réaliser du conseil pédagogique pour la scénarisation des ressources développées à partir de logiciels auteurs.

En ce qui concerne eFAD, il est urgent de résilier les contrats des partenaires actuels qui ont confié la médiatisation des cours à de simples techniciens informatiques sans aucune expérience dans le domaine ainsi qu' à des étudiants en cours de graduation et qui n'ont fait quasiment rien fait de plus que de numériser du texte. L'UFC doit s'adresser à des sociétés véritablement<sup>418</sup> spécialistes de la médiatisation des contenus spécifiques à l'enseignement.

Les portails, assimilés par Bouthry et al<sup>419</sup> aux organismes de formation à distance, ont pour fonction de proposer des informations, des services et des FAD en ligne, souvent en mode mixte présentiel/distanciel. Pour le dispositif hybride FAD/PEM, il serait sans doute judicieux de passer commande à un portail reconnu dans le domaine.

Les éditeurs de contenus logiciels appelés aussi logiciels auteurs ou de création multimédia parce qu'ils rassemblent plusieurs médias (texte, image fixe, image vidéo, son, animation) sont

<sup>418</sup> Les prestataires pour eFAD sont spécialistes du domaine informatique pour l'un et du cinéma pour l'autre.

<sup>419</sup> Cf. Bouthry, op.cit. p: 27



utilisés, après définition d'un scénario pédagogique, par les formateurs-concepteurs de ressources pédagogiques et les designers. Adaptables également à l'évaluation de formation, il en existe des simples, d'utilisation très facile et des complexes qui nécessitent des compétences informatiques élevées.

Si on veut que le dispositif FAD/PEM bâti autour d'eFAD soit performant, il est temps de prendre en compte les normes qui régissent le domaine du développement des ressources pédagogiques. Pour consulter sa ressource, l'apprenant via eFAD, à l'instar de tout apprenant à distance, doit utiliser un des deux navigateurs : Internet Explorer ou Netscape, environnements qui proposent actuellement diverses technologies de développement.

La première, la plus simple, la plus universelle et surtout la plus incontournable de ces technologies est le langage HTML, étanche pour les humains mais très parlant pour le navigateur présent sur chaque ordinateur. A partir du moment où c'est Internet qui lit les pages Web installées sur le serveur, il vaut mieux développer les pages Web dans ce langage qui présente la page et organise les textes et les images dans cette page.

Le JavaScript est une extension du code HTML et présente l'avantage de ne pas faire appel aux ressources du serveur. En effet, les instructions données par les scripts - petits programmes dans une page comme le changement de police de caractère, la sélection ou l'ajout d'un pied de page, etc.- sont gérées et exécutées par le navigateur.

Le DHTML,<sup>420</sup> combinaison de techniques complémentaires comme JavaScript, feuilles de styles, etc. permet l'interactivité dans une page HTML et propose une « solution de mise en page plus évoluée, comme la superposition d'objets, l'affichage et le masquage d'objets graphiques.

Le DHTML est devenu lisible en 1999 avec l'apparition des navigateurs de génération 4 : Internet 4.1 et Netscape 4 »<sup>421</sup> qui permettent le recours au langage XML, capable de structurer l'information alors que HTML ne faisait que l'afficher.

Dans une démarche professionnelle, l'UFC devrait opter pour des outils universellement reconnus pour leurs hautes performances comme le logiciel Dreamweaver (édité par Macromédia) qui propose une extension gratuite CourseBuilder permettant de créer des tests en ligne (inexistants sur eFAD) ou GoLive de la société Adobe.

Le langage SMIL<sup>422</sup> permet l'intégration d'objets comme le texte, l'image, le son, la vidéo, les animations Flash dans une présentation multimédia synchronisée mais nécessite une bande passante de forte puissance. Comme le câble et l'ADSL font partie du paysage algérien actuel, il est recommandé que ce langage soit utilisé pour les ressources proposées sur la plateforme eFAD et que les apprenants pourront consulter sur des ordinateurs équipés d'un lecteur multimédia

---

420 - Dynamic HTML

421 Bouthry, op. cit. p: 233

422 Synchronized Multimedia Integration Language

comme Real Player G2 ou QuickTime 4.1., outils accessibles puisque librement téléchargeables<sup>423</sup>. L'autre voie de consultation des documents SMIL est la lecture prise en charge par Internet explorer 6 de Microsoft.

Flash MX, produit de la société Macromedia et fourni en standard avec les navigateurs cités plus haut, est, selon les spécialistes de la question, l'un des langages auteurs les plus adaptés à la problématique pédagogique vu qu'il dispose d'un puissant langage de script de plus en plus sophistiqué dans le domaine des simulations ou les bases de données, par exemple. Il serait souhaitable que le cahier des charges édité par le commanditaire spécifie son utilisation par les éventuels prestataires de service pour le dispositif de FAD.

Il leur est également conseillé de recourir aux logiciels de réalisation de séquences multimédias de formation, dont les plus connus sur le marché actuel et les plus utilisés<sup>424</sup> par les opérateurs internationaux parce qu'ils intègrent des options spécifiques au monde de la formation, sont ToolBook de la société Clicklearn et Authorware de Macromedia.

Ces logiciels, conformes aux normes AICC et SCORM que nous avons présentées dans le chapitre relatif au e-learning, simplifient considérablement la réalisation de ressources de formation qui intègrent des simulations, des tests avec gestion des scores. Il est grand temps que leur utilisation soit exigée des opérateurs choisis par l'UFC pour la médiatisation des cours mis en ligne sur eFAD et destinés aux inscrits dans le dispositif FAD/PEM.

Concernant ToolBook, il en existe deux versions, l'une destinée aux informaticiens et l'autre aux enseignants, les deux pouvant être lues sans plug-in par le navigateur de l'apprenant. En cas de nécessité de grande interactivité, il convient toutefois d'utiliser le plug-in ToolBook pour dépasser les limites de DHTML.

Quant à Authorware de Macromedia, il permet, au moyen de l'agencement d'icônes, de rendre accessible à un public non initié tel que celui des PEM, la programmation d'une séquence de formation incluant différents types de tests et qui sont actuellement inexistantes sur eFAD.

Il est utile de rappeler que dans un dispositif de formation à distance, deux paramètres doivent être particulièrement pris en charge : les tests et la simulation. La recension de la littérature spécialisée dans le domaine nous conduit à citer certains logiciels qui peuvent rendre eFAD opérationnelle. Il s'agit de :

- Perception, logiciel édité par la société QuestionMark, représente une solution pour la mise en place de tests en ligne grâce aux questionnaires de questions et d'épreuves. Son efficacité découle de sa capacité à distribuer des tests aux apprenants et d'en assurer le suivi par les tuteurs. Ce logiciel, conforme aux normes AICC et SCORM, et s'intégrant facilement aux plateformes normalisées, nous semble indiqué pour eFAD.

<sup>423</sup> [www.real.com](http://www.real.com) et [www.apple.com/quicktime](http://www.apple.com/quicktime).

<sup>424</sup> cf. Bouthry et al. Op.cit. p: 237

- Perspective 123 de la société éponyme propose une gamme de logiciels rendant possible la réalisation de tests avec Web Quiz et la création/gestion de tests en ligne.
- Viewlet Builder de la société Qarbon<sup>425</sup> est un logiciel servant à réaliser des séquences de simulation de logiciel. En effet, lorsqu'il est lancé en arrière-plan et en parallèle du logiciel simulé, l'utilisateur est en mesure d'effectuer des captures et d'insérer des commentaires, des interactions ou une voix off, par exemple. Exporté sous forme de programme Java, il peut être lu directement sur le navigateur sans plug-in et est distribué gratuitement<sup>426</sup> sous certaines conditions.
- Le LCMS<sup>427</sup> (Learning Content Management System) ou système de gestion des contenus d'apprentissage est une application s'appuyant sur la notion d'objet pédagogique - bref contenu pédagogique autonome - qui permet de créer, valider, publier et gérer des contenus d'apprentissage. Le LCMS permet la réalisation de «bibliothèques d'objets» aptes à être réutilisés et associés différemment entre eux et ne doit pas être confondu avec le LMS. En effet, ce dernier permet de gérer l'ensemble du dispositif de formation alors que le LCMS permet de créer des ressources pédagogiques, de suivre les mises à jour de celles-ci (traçabilité) et de rassembler les différentes ressources en cas de nécessité.
- L'ADL<sup>428</sup>, groupe américain conçu pour proposer une synthèse des recommandations pédagogiques, a défini une série de spécifications (Modèle SCORM) permettant la production d'objets pédagogiques réutilisables et indépendants, susceptibles d'être intégrés à tous les supports hétérogènes certifiés, ainsi que le précise Christophe Jourdain.<sup>429</sup>

Le spectre des solutions relatives à la création de contenu est beaucoup plus large que ce que nous avons présenté et il ne peut, selon les spécialistes, y avoir de solution idéale qui ne combine point plusieurs de ces outils en fonction des contraintes du dispositif. Celles-ci peuvent relever d'ordres divers :

- les compétences techniques des acteurs : le développement réussi d'un contenu de formation découle de l'association de bons pédagogues et de bons techniciens. En l'absence de l'un ou l'autre de ces deux profils, il vaut mieux opter pour la solution langages auteurs (logiciels) car il faut également prendre en considération les opérations de maintenance et de mise à jour des cours en ligne.
- La technologie : il faut, dès l'entame du projet, impliquer des informaticiens performants et éviter, ou du moins minimiser, le recours à des technologies non fonctionnelles sans le recours au plug-in.
- La productivité : dans le cas de dispositifs nécessitant la gestion de gros volumes de contenus,

<sup>425</sup> Cf. Bouthry et al, op.cit. p. 239

<sup>426</sup> Cf. [www.qarbon.com](http://www.qarbon.com)

<sup>427</sup> Cf. Bouthry et al, op.cit. p. 240

<sup>428</sup> Consulter le site [http : //www.adlnet.org](http://www.adlnet.org).

<sup>429</sup> Cf Bouthry et al (2003), op.cit. p. 244

comme c'est le cas pour eFAD qui doit faire face aux contenus de sept disciplines différentes de graphies différentes (l'arabe pour l'histoire-géographie, la littérature, l'arabe plus la symbolique latine pour les maths, les sciences et la technologie, le français pour l'anglais et le français), il vaut mieux recourir au marché des LCMS qui permettent d'optimiser la création de cours et proposent des modèles d'organisation de la production.

- La complexité de la production : pour réaliser des séquences complexes (c'est également le cas pour la FAD/PEM), il faut d'emblée opter pour les outils de production spécialisés et adaptés aux caractéristiques de chaque dispositif.

## 11. Propositions relatives à l'évaluation

Les objectifs de l'évaluation dans un contexte de formation à distance sont multiples mais ils ne diffèrent pas de ceux de l'évaluation en présentiel : d'abord vérifier le degré d'atteinte des objectifs comme le déclare Jean Loisier<sup>430</sup> «On ne peut bien évaluer que si on sait clairement ce qu'on attend de l'étudiant; en bref, si on a bien défini les objectifs spécifiques lors de l'élaboration de la formation. [...] la culture du suivi commence par la culture de la planification», fournir de la rétroaction, attribuer des notes, motiver, améliorer l'apprentissage, identifier les points forts et les points faibles de chaque apprenant, assurer le suivi de chaque apprenant pour lui proposer un parcours individualisé, etc.

### a- Les types d'évaluation

Nous retrouvons dans la FAD les mêmes types d'évaluation que ceux utilisés en présentiel.

En e-learning, l'évaluation diagnostique sert à l'apprenant à se positionner dans le parcours proposé et à prendre des décisions relatives à une éventuelle remédiation. L'évaluation pronostique permet à l'évaluateur-tuteur de vérifier les prérequis et de contrôler l'accès de l'apprenant à un cours donné. Pour illustrer cette forme d'évaluation, on peut citer les exercices du B2I, construits pour les enseignants en France (ils se sont exportés dans de nombreux pays dont l'Algérie qui a confié le projet à l'UFC) qui leur permet de faire le diagnostic de leurs compétences en regard de l'informatique et d'Internet.

L'évaluation formative dont la rétroaction est indissociable, sert à améliorer l'apprentissage. Elle est continue et intervient à intervalles réguliers au cours de la formation. Certains auteurs la distinguent de l'évaluation formatrice qui amène l'apprenant à autoréguler son parcours.

L'évaluation sommative intervient en fin de processus d'apprentissage et sert à établir un lien entre un résultat quantitatif (ou une cote) et une tâche donnée, souvent administrée à un groupe. Servant à contrôler, elle a pour fonctions de catégoriser, valider et certifier.

### b- Les critères de qualité de l'évaluation

Les critères servant à évaluer le plus objectivement possible les apprentissages dans une formation à distance sont identiques à ceux utilisés en contexte présentiel.

#### - La pertinence

L'adéquation entre les objectifs des cours préalablement explicités, les activités d'enseignement apprentissage qui permettent leur atteinte et les objets d'évaluation, représente le premier des critères incontournables.

#### - La transparence

---

<sup>430</sup> Loisier, J. (2010). Extrait de l'interview accordée à Rodet, consultable sur <http://blogdetad.blogspot.com/2010/04/paroles-de-chercheur-jean-loisier.html>

Les modalités claires et univoques de l'évaluation pratiquée dans un contexte de formation à distance doivent être connues des apprenants dès leur entrée dans le processus de formation.

Pour cela, il est souhaitable que soient présentées et discutées, lors du premier regroupement en présentiel, les formes d'évaluation adoptées et les critères qui leur correspondent. Ils doivent être informés dès le départ sur : qui les évalue ? Quand et à quel rythme seront-ils évalués ? Comment seront-ils évalués ? Quels outils permettront d'évaluer, avec le plus d'équité possible, l'investissement de chacun dans les travaux collaboratifs et coopératifs ? Etc.

#### - L'équité

Comme les apprenants appartiennent à un groupe, ils sont mis dans les mêmes conditions de formation leur permettant de développer les compétences liées à une séquence de cours, à un cours ou à un programme. Cela signifie que l'évaluation doit être identique pour tous les membres du groupe, avec les mêmes exigences pour chacun d'eux.

#### - L'équivalence

Les objets d'évaluation, les instruments qui la concrétisent, les critères d'évaluation et leur pondération ainsi que les seuils de réussite doivent être identiques pour tous les étudiants qui suivent la même formation, même s'ils sont dans des groupes différents.

Dans les pays anglo-saxons, les deux premiers types d'évaluation présentés ci-dessus sont qualifiés d'«assessment for learning», qu'on peut traduire par «évaluation pour l'apprentissage» et l'évaluation sommative d'«assessment of learning» équivalant à «évaluation de l'apprentissage». Certains font référence au concept d'«assessment as learning» qui correspond à celui de «l'évaluation formatrice».

La rétroaction est l'outil qui permet à l'étudiant d'améliorer son apprentissage tout en renforçant les liens l'unissant aux enseignants et aux tuteurs.

Après avoir fait l'inventaire des différents outils d'évaluation et d'autoévaluation utilisables par les apprenants, nous préconisons le recours au portfolio, défini en 1987, par Landry<sup>431</sup> comme étant «un document écrit dans lequel les acquis de formation d'une personne sont définies, démontrés et articulés en fonction d'un objectif».

Importé du domaine des Arts en général et de l'architecture en particulier, le portfolio investit de plus en plus celui de la formation. En 1993, Lusignan et Goupil<sup>432</sup> le présentent comme «un système d'évaluation des apprentissages se situant dans l'optique de l'évaluation formative et l'autoformation», et Scallon<sup>433</sup> le décrit, en 2004, comme une collection de travaux réalisés par un apprenant dans un but précis.

431 Cf. Legendre (2005), Dictionnaire actuel de l'éducation, p : 1059

432 Cf. DAE, op. cit. p : 1059

433 Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Montréal: Renouveau pédagogique. Consulté dans Revue des sciences de l'éducation, vol. 32, n° 3, 2006, pp. 815-816.

En 2006, Naccache et al<sup>434</sup> considèrent le portfolio comme « une collection organisée et cumulative de travaux et de réflexions d'un étudiant qui rassemble des informations sur les compétences qu'il a développées au cours d'une période plus ou moins longue d'apprentissage. » Deux ans plus tard, Bélanger<sup>435</sup> le caractérise comme « (...) un outil de réflexion conçu et géré par l'étudiant, qui lui permet de cumuler des traces des apprentissages qu'il a réalisés dans divers contextes (cours, stages, mémoires, thèses...) et de les organiser de manière à témoigner du développement de ses compétences. », et en 2009, Bibeau,<sup>436</sup> le qualifie de « Collection structurée des travaux d'un étudiant et des commentaires qui leur sont attachés, qui fait foi de ses compétences montrant des traces pertinentes de ses réalisations. Les travaux conservés, et parfois affichés, sont sélectionnés en fonction de critères établis par l'étudiant et par l'enseignant. »

On peut remarquer le degré élevé de convergence de toutes ces définitions qui se succèdent sur le plan temporel et qui utilisent des concepts communs comme : collection, réflexion, travaux personnels, période d'apprentissage, compétences acquises, organisation...

Il existe, selon les spécialistes de l'évaluation, trois types de portfolio, les deux premiers étant, à notre avis, très proches, voire similaires :

- Le dossier d'apprentissage (appelé également portfolio de progression, portfolio de développement ou working portfolio) constitue un outil permettant à l'apprenant de déposer régulièrement les différentes réalisations qui sont significatives pour lui et de se faire ainsi une idée des progrès enregistrés. Ce dossier lui permet de suivre son cheminement dans le parcours de formation, de prendre conscience de ses apprentissages, de conceptualiser ses pratiques, de commenter les moyens mis en œuvre pour réaliser ses travaux et d'apprendre à s'auto-évaluer. Le portfolio se constitue progressivement par ajout de documents et son contenu se réorganise régulièrement et sert de déclencheur aux moments métacognitifs que l'apprenant se réserve et aux discussions en présentiel ou à travers le réseau télématique avec les formateurs, les coapprenants et les tuteurs.
- Le dossier de présentation (appelé aussi portfolio d'exposition ou showcase) donne à voir les réalisations les plus performantes de l'apprenant, principal responsable du critérium des travaux. En sélectionnant ses meilleures productions à partir de son dossier d'apprentissage, en justifiant ses choix, l'élève apprend à porter un regard critique sur son travail et à s'auto évaluer sur des critères objectifs. Ces réalisations jugées représentatives de ses compétences à une étape de sa formation (ou à la fin de celle-ci) peuvent donner lieu à un affichage sous forme d'une exposition, de CDROM, sur la plateforme du dispositif ou encore sur le Web.
- Le dossier d'évaluation sert à dresser le bilan des apprentissages réalisés par l'apprenant, à évaluer le niveau de développement des compétences acquises au cours du processus de formation

434 [www.matimtl.ca/.../docs/ePortfolio%20QTNPR%20-%20Hatem.ppt](http://www.matimtl.ca/.../docs/ePortfolio%20QTNPR%20-%20Hatem.ppt)

435 Bélanger, C. (2008). Rôle du portfolio au supérieur : Rendre l'étudiant acteur de sa formation. Actes de

colloque du 25e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. Montpellier, France. Consultable sur [www.cefes.umontreal.ca/ressources/.../Belanger\\_AIPU2008\\_Actes.pdf](http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/.../Belanger_AIPU2008_Actes.pdf).

436 Bibeau, R ; (2009), « Portfolio numérique », en ligne : <http://www.robertbibeau.ca/portfolio2.html>



et décider de correctifs ou d'améliorations à apporter. La pratique du portfolio s'inscrit dans un processus d'évaluation continue consistant à cumuler des informations de différentes origines (l'apprenant lui-même, les enseignants, les tuteurs, les pairs) afin de rendre compte des acquis relevant des trois domaines : le savoir, le savoir-faire et le savoir être.

Dans le domaine de l'andragogie, la démarche du portfolio que de nombreuses recherches ont reconnu comme procédé valide et fidèle, a été mise au point aux USA par le Council of Adults and Experiential Learning, a pour buts la reconnaissance des acquis et l'octroi d'unités pour des cours spécifiques.<sup>437</sup>

Il se compose de plusieurs parties dont les principales sont : un formulaire spécifiant les cours pour lesquels les unités sont demandées, une biographie succincte reprenant les principales expériences personnelles et professionnelles et précisant le projet d'études, une description détaillée et étayée de pièces justificatives ou d'éléments de preuve des apprentissages réalisés par le concerné.

Dans le contexte de la FAD/PEM, nous pouvons suivre Scallon<sup>438</sup> qui affirme que le portfolio comporte essentiellement deux types d'éléments : «des productions concrètes et des réflexions personnelles de l'apprenant sur ces productions auxquelles vont s'ajouter des commentaires provenant d'autres sources : enseignants, tuteurs, coapprenants... » .

En contexte de e-learning et suite au développement des nouvelles technologies, on parle de plus en plus de portfolio numérique ou « e-portfolio »,<sup>439</sup> ce qui semble à la fois logique et incontournable pour des apprenants intégrés dans un dispositif médiatisé.

L'adoption d'un tel outil nous semble aller de soi pour notre public d'enseignants en formation continue et à distance car il peut représenter pour eux une source de motivation et un facteur de responsabilisation face à leurs apprentissages.

Cet outil peut être directement transférable du contexte d'apprentissage au contexte d'enseignement, dans la mesure où leurs élèves du cycle moyen pourraient également l'utiliser.

---

437 Dans le cadre du dispositif, le Département FAD/PEM et les représentants des ENS ont pris la décision de remplacer le stage pratique par un travail personnel encadré (TPE).

438 Op. cit.

439 [www.eife-l.org/publications/eportfolio/documentation/doc/epfrancais](http://www.eife-l.org/publications/eportfolio/documentation/doc/epfrancais)

### Limites du portfolio

S'il présente de nombreux avantages pour les apprenants en FAD, il ne faut pas occulter les nombreuses limites du portfolio. Que ce soit en tant que processus d'apprentissage, ou en tant que produit (résultat) d'apprentissage, il présente les inconvénients suivants :

- - il est chronophage : les PEM qui essaient de concilier vie professionnelle, vie familiale et vie estudiantine peuvent-ils objectivement constituer un portfolio qui reflète leur(s) réalité (s)?
- Les difficultés des apprenants à développer une démarche réflexive sont-elles faciles à surmonter ?
- S'il est exclusivement formatif, n'y a-t-il pas un risque de désengagement de leur part ?
- La crainte de se dévaluer aux yeux des formateurs ne risque-t-elle pas de réduire chez certains apprenants la dimension réflexive ?

Nous pensons, en effet, que dans le contexte actuel de la FAD/PEM, de nombreux obstacles risquent de contrer ou du moins de retarder l'instauration du portfolio :

- le manque de temps,
- l'insuffisance de la qualité ou plutôt l'absence de tutorat,
- la pondération à octroyer au portfolio dans le cadre de l'évaluation sommative,
- l'importante proportion de PEM ne maîtrisant pas l'outil informatique (pour l'e-portfolio).

Pour devenir un outil efficace de soutien à l'apprentissage et à la pratique de la réflexion, le portfolio doit nécessairement :

- s'appuyer sur un cadre conceptuel cohérent avec le développement de l'expertise professionnelle et avec les données des sciences cognitives,
- être intégré comme élément structurant de l'ensemble du cursus, y compris de l'évaluation sommative et certificative,
- viser des objectifs réalistes.

### Recommandations

En dépit des réserves énoncées ci-dessus, le portfolio, dont la raison d'être est l'autoévaluation, nous semble pouvoir être l'instrument idoine pour un public d'adultes en formation continue.

En exprimant une réflexion sur ses apprentissages, en se servant de ses réalisations pour témoigner de sa progression, en relatant les difficultés qu'il a rencontrées et les moyens qu'il a mis en œuvre pour les surmonter, l'apprenant s'auto évalue. En effet, des comportements auto évaluatifs se traduisent chez l'apprenant par le choix de certains travaux ou de certains aspects particuliers de ces travaux, par la description de leurs points forts et de leurs points faibles ainsi que par le bilan global de ses apprentissages et de la mention d'un projet professionnel à venir.

C'est par la pratique réflexive sur ses apprentissages, sur son style d'apprentissage (lors des entretiens, un tiers environ des personnes interrogées ont déclaré qu'elles ne connaissaient pas ce concept)

et sur les stratégies qu'il mobilise pour apprendre que le PEM en FAD via eFAD va progresser et développer/acquérir les compétences visées.

Le portfolio (ou le e-portfolio), parce qu'il implique chez l'apprenant une conscientisation de son propre fonctionnement cognitif, est le matériel à préconiser pour les PEM en formation à distance.

Privilégier le portfolio comme outil d'évaluation et d'autoévaluation ne signifie en aucun cas faire l'impasse sur les autres instruments auxquels les PEM sont habitués en tant qu'enseignants ou en tant qu'apprenants inscrits dans un dispositif de FAD.

### **Conclusion générale, pistes de réflexion et perspectives**

Cette recherche nous a permis de prendre la mesure du caractère incontournable de l'introduction - ou plutôt de l'utilisation - des TIC dans le monde de l'éducation, de la base au sommet et de constater que l'avenir de la formation des enseignants dans un pays émergent tel que le nôtre réside, pour une grande part, dans le distanciel.

A l'entame de notre recherche et ainsi que nous l'avons mentionné dans l'avant-propos, notre intention était d'aller débusquer les stratégies d'apprentissage mobilisées par les PEM, apprenants adultes utilisant des TIC dans le cadre d'une formation académique à distance, d'où l'accent mis sur les thèmes relatifs au e-learning et à la plateforme eFAD dans le questionnaire que nous avons demandé aux concernés de renseigner.

Les données quantitatives recueillies ont été corroborées par les entretiens semi dirigés que nous avons menés avec des panels d'apprenants inscrits dans le dispositif. L'observation du dispositif et l'analyse outillée de la plateforme dédiée nous avaient déjà permis de constater des biais subséquents à la non fonctionnalité de l'outil-pivot de la formation destinée à assurer l'amélioration du niveau académique de 78.000 enseignants de sept filières. Même si nous avons circonscrit notre contexte de recherche à la formation des PEM de français, les conclusions et les recommandations sont toutefois transférables aux six autres disciplines.

La bifurcation opérée vers une recherche-action alliant, à notre sens, recherche et intervention sur le dispositif, s'est traduite par une approche pluridimensionnelle. Nous avons dû recourir, en effet, à des références multiples relevant de plusieurs domaines. Une fois le contexte de la recherche jalonné, nos investigations ont concerné la formation à distance en relation avec diverses thématiques dont les différentes approches pédagogiques : constructiviste, socioconstructiviste, différenciée, par compétences, par résolution de problème, etc. englobant à la fois l'interaction entre les participants matérialisée par la collaboration et la coopération et l'autonomie de l'apprenant.

Par ailleurs, dans les chapitres 3, 4 et 5, nous avons questionné les champs à l'intersection desquels se situe le contexte de notre recherche : l'andragogie, le e-learning et la FOAD. Il est ainsi apparu au fur et à mesure que nous progressions dans notre investigation que ces domaines qui ont participé à la construction de l'objet de recherche doivent faire l'objet d'une attention particulière de la part des décideurs.

Bien que des initiatives volontaires aient été prises dans le domaine de la FOAD et que des projets d'envergure aient été montés, notre étude a montré que les conditions de mise en œuvre doivent être fortement consolidées en vue de l'atteinte des objectifs visés.

Dans la troisième partie de cette recherche, le croisement des données relatives au dispositif de formation à distance des PEM de français recueillies au moyen de trois voies complémentaires (questionnaire-terrain, entretiens semi dirigés et analyse outillée du dispositif) nous a permis de mettre en exergue des constats que nous avons exposés et analysés.

Dans la quatrième partie, à la lumière de la lecture d'ouvrages spécialisés et en observant ce qui se fait dans certains pays développés ou émergents en matière d'utilisation d'une plateforme comme outil incontournable d'un dispositif de formation à distance, nous avons émis des propositions suivies de recommandations qui pourraient, le cas échéant, servir d'aide à la prise de décision.

Sans prétendre à l'exhaustivité, ces propositions concrètes exposées dans la dernière partie de notre travail, ont trait à chacun des aspects appréhendés au cours de la recherche relatives et différents volets du dispositif : parcours de formation, plateforme eFAD, encadrement pédagogique, technique et administratif, en présentiel et à distance, organisation de la FAD, e-learning, ressources pédagogiques, progression et évaluation.

A l'issue de cette recherche qui ne peut être close attendu qu'elle concerne un domaine en perpétuel mouvement, nous avons choisi de finir sur une ouverture sous forme de pistes de réflexion et perspectives. Au moment même où nous allons mettre un point final à cette thèse, des évolutions et des modifications auront marqué le contexte de la FAD /PEM.

Le premier changement important concerne la signature d'un Avenant<sup>440</sup> à la Convention tripartite signée en 2005, amendée en 2007 et portant sur la formation de 64.000 enseignants non détenteurs de licence. Le second changement sera concrétisé par la mise en œuvre d'un projet de partenariat avec l'Institut français d'Alger, cofinancé par le SCAC et l'UFC.

Avec la généralisation progressive de l'usage des TIC et la course à la compétitivité des structures prestataires dans le domaine, les formations à distances via des plateformes numériques telles que eFAD se développeront de plus en plus en Algérie, dans les institutions publiques ou privées, parce que la volonté politique existe. Pour s'en convaincre, il suffirait d'évoquer quelques une parmi les nombreuses déclarations<sup>441</sup> affichées par les décideurs au plus haut niveau hiérarchique des dirigeants du pays et concernant le recours aux TICE dans le domaine de l'enseignement-apprentissage médiatisé.

Il devient alors possible d'imaginer que les résultats saillants de cette recherche, mais aussi les zones qui ont été peu - ou n'ont pas été - approfondies, soient des éléments déclencheurs pour entreprendre<sup>442</sup> des recherches transdisciplinaires regroupant didacticiens, élaborateurs de curricula, enseignants-concepteurs de contenus, formateurs-tuteurs, informaticiens, infographistes, etc.

L'investigation des dispositifs hybrides ou «tout- à- distance» devra progressivement s'affiner et interroger les processus d'intelligence collective en réseau, en s'intéressant, par exemple, au travail collaboratif pour la réalisation de projets, au tutorat, aux interactions synchrones et asynchrones entre coapprenants, aux pratiques d'écriture hypertextuelles et à l'influence des systèmes d'aide logicielle à l'écriture sur les pratiques scripturales des apprenants, aux relations entre oral et écrit

440 L'avenant prévu a été remplacé par la Convention-cadre entre le MEN, le MESRS, l'UFC et la Fonction publique (17/11/2013)

441 Cf. Volume 2, Annexe 17, p : 120

442 Des enseignants permanents de l'UFC se sont réunis le 14 avril 2013 au Rectorat pour demander la création, à l'instar de ce qui s'est fait dans tous les établissements appartenant au MESRS, d'un laboratoire de recherche multidisciplinaire propre au distanciel.

dans les modes de communication médiatisés, aux approches méthodologiques pour approfondir la connaissance des pratiques d'enseignement / apprentissage etc.

Les axes de recherche dans le domaine de la FOAD sont aussi nombreux que variés et s'il en est un qui nous tient spécialement à cœur, c'est celui des stratégies mobilisées par des apprenants adultes inscrits dans un dispositif de formation hybride soutenu par une plateforme numérique pour optimiser leurs apprentissages. Notre souhait est de continuer- ou de voir reprise par d'autres- cette recherche passionnante dans un cadre multidimensionnel de formation permanente utilisant, en autodidaxie partielle ou complète, le e-learning.

Une autre piste de réflexion à explorer concerne l'harmonisation des contenus mis en ligne sur eFAD pour les sept disciplines concernées. Dans le cadre d'une équipe pluri linguiste, les ressources proposées en arabe, en français et en anglais pourraient adopter le même mode d'organisation, de présentation et de développement (intégration de son, image, vidéo) des contenus numériques.

Ce travail collaboratif et multidisciplinaire pourrait assurer une cohérence horizontale dans les différentes formations poursuivant le même objectif : améliorer le rendement scolaire par l'amélioration de la qualification académique et professionnelle des enseignants.

### Perspectives pour le dispositif

La première des perspectives relatives au dispositif FAD/PEM via eFAD que nous entrevoyons est la mise en œuvre imminente du projet bipartite IF/UFC que nous avons personnellement initié en candidatant à un appel à projet lancé par le SCAC d'Alger. Notre dossier a reçu un écho favorable parce qu'il s'inscrit dans la continuité du projet FSP inhérent à l'amélioration de la qualité de l'enseignement du français en Algérie.

La visée de ce projet est la mise en conformité des cours mis en ligne sur eFAD avec les critères du distanciel. Cette adaptation des ressources aux normes de présentation des contenus en ligne - ou granularisation- sera réalisée par des équipes algériennes transdisciplinaires, composées d'enseignants, d'informaticiens et d'infographistes, encadrées par des experts français de Stratice<sup>443</sup> et Adutice<sup>444</sup> ayant une expérience avérée dans le domaine de la production de contenus en ligne.

Par ailleurs, la restructuration des contenus sur eFAD est indispensable dans la mesure où le Ministère de l'Education nationale et le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique viennent de signer une Convention-cadre qui s'inscrit dans le prolongement de la Convention bipartite courant jusqu'en 2018 et concernant :

- 1- la formation de l'ensemble des enseignants des cycles primaire et moyen, non détenteurs d'une licence et qui n'ont pas pu (ou voulu) s'inscrire dans les deux programmes de FAD précédents.<sup>445</sup>
- 2- L'extension du spectre des filières concernées : aux sept filières précédentes, vont s'ajouter trois autres, la musique, le dessin et l'EPS.<sup>446</sup>
- 3- Dans le cadre de la formation des PAPC<sup>447</sup> nouvellement installés, le Ministère de l'Intérieur confie de nouveau la formation des édiles à l'UFC qui, cette fois-ci adoptera un dispositif hybride pour répondre à la commande précisée dans le cahier des charges. Les concepteurs de contenus pourraient s'inspirer des ressources mises en ligne sur eFAD.
- 4- La formation pré-promotion interne imposée par la Fonction publique qui va concerner tous les nouveaux diplômés dans le cadre de la FAD/PEM des deux systèmes : classique et LMD et dont la durée est d'une année.

443 Stratice, Formation et conseil, société spécialisée en FOAD ayant déjà participé au FSP langue française.

444 ADUTICE, association de type loi de 1901, a pour vocation de rassembler tous les acteurs de terrain engagés dans des projets visant à introduire ou à renforcer l'usage des TIC dans l'enseignement et la formation.

445 Cf. Convention 2007, Volume 2, Annexe 1, page 3

446 Education physique et sportive

447 Présidents des assemblées populaires communales



5- La convention négociée entre l'ANEM<sup>448</sup> prévoit la formation en alternance de tous les personnels, au niveau national, régional et communal, dans les domaines de la communication et des langues étrangères.

6- Diverses conventions liant l'UFC, par le biais de la Sous-direction intersectorielle, à des organismes nationaux et des institutions étatiques sont en cours de négociation ou signature. Celle afférente à la formation en langues (français, anglais, italien et espagnol) de certaines d'éléments de la Gendarmerie nationale est déjà en mise en place.

7- La signature de la Convention entre L'UFC et l'Université de Compiègne devrait avoir un retentissement national dans la mesure où elle concrétise le credo du MEN «introduire les TICE jusque dans les zones les plus reculées de l'Algérie profonde». Ce projet d'envergure nationale ne peut se réaliser sans l'obtention par tous les enseignants des trois paliers du B2i<sup>449</sup> ou du C2i<sup>450</sup>.

Le contenu de la formation inhérente à ce projet comporte les axes suivants : acquisition des connaissances fondamentales relatives aux TIC : traitement de texte, navigation sur la toile et téléchargement de fichiers en respectant la propriété intellectuelle et en respectant les usages en vigueur sur Internet, messagerie électronique en émission et en réception, conception et présentation des cours sous forme de diaporamas, consultation des bases de données avec importation et exportation de donnée, utilisation du tableur, etc.

8- Alors que nous proposons dans nos recommandations, de faire bénéficier le personnel de l'Éducation des mêmes abattements que les journalistes qui en jouissent depuis deux ans, celui-ci vient d'obtenir des réductions tarifaires concernant l'abonnement à l'ADSL. En effet, en marge du Salon Tarbiatech<sup>451</sup> qui s'est tenu du 16 au 18 avril 2013 au Palais de la Culture à Alger, Algérie Télécom a signé avec le Ministère de l'Éducation Nationale une convention relative à d'importantes réductions sur ses services...

Un article de La Nouvelle République <sup>452</sup> rapporte ceci : «C'est plus précisément avec le Centre National d'intégration des innovations pédagogiques et développement des TIC en éducation (CNIPDTIICE) qu'Algérie Télécom a signé un contrat <sup>453</sup> qui porte sur une réduction de 50% des frais d'accès et d'abonnement au réseau de téléphonie fixe et WLL pour les enseignants et le personnel du ministère de l'Éducation nationale. Il est prévu également une remise de 50% des

<sup>448</sup> Agence Nationale pour l'Emploi

<sup>449</sup> Brevet informatique et internet (B2i)

<sup>450</sup> Certificat informatique et internet de l'enseignement supérieur de niveau 2 «enseignant» (C2i2e)

<sup>451</sup> Tarbiatech : mot-valise formé de tarbia (éducation) et tech (apocope de technologie). Cf N'Tic Web du 17-04-2013 et www.cniipdtice.dz

<sup>452</sup> Quotidien d'information en date du 20-4-2013

<sup>453</sup> <http://www.algeriatelecom.dz/siteweb.php>

prix des consommations téléphoniques sur le réseau fixe d'Algérie Télécom, de 25% des frais de communication vers le réseau Mobilis, ainsi qu'une réduction de 10% sur l'abonnement ADSL. »

C'est un acquis d'une importance majeure qui aura des répercussions positives sur la pénétration d'Internet dans les établissements scolaires et les foyers. Il reste maintenant à espérer un geste des Œuvres sociales en faveur de la communauté éducative pour l'acquisition d'ordinateurs domestiques et portables à des prix compétitifs, à portée de toutes les bourses.

Maintenant que les contraintes matérielles qui freinaient l'essor technologique sont levées, les acteurs de l'Ecole algérienne, qu'ils soient enseignants, apprenants ou gestionnaires vont pouvoir entrer, effectivement, dans « l'ère numérique », thème du second Symposium Tarbiatech.

## Bibliographie classée par domaine

### Andragogie

- AVANZINI, G. (1996). *L'éducation des adultes*, Anthropos-Economica, Paris.
- BOURGEOIS, E., NIZET, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*, PUF, Paris.
- CHALVIN, D. (1999). *Méthodes et outils pédagogiques, Encyclopédie des pédagogies pour adultes*, ESF éditeur, coll. Formation permanente, Séminaires Mucchielli, Paris.
- DANIS, C. & SOLAR, C. (1998). *Apprentissage et développement des adultes*. Montréal : Editions Logiques.
- DELVAUX, E. & TILMAN, F. Le GRAIN, (2012). *Méthodes de formation d'adultes et émancipation*, Le GRAIN.
- GOGUELIN, P. (1989). *La formation continue des adultes*, PUF, Paris.
- HA VINH, T. (2006). *De la transformation de soi. L'éducation des adultes au défi des histoires de vie*, L'Harmattan, Paris.
- MUCCHIELLI, R., (1991). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, E.S.F., Paris.

### Autoformation

- ALBERO, B (2003). *Autoformation et enseignement supérieur*, Editions Hermès Sciences/Lavoisier, Paris.
- ALBERO, B. (2000), *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Ed. L'Harmattan, série Références, coll. Education et formation, Paris.
- BERTOCCHINI, P. & COSTANZO, E. (1989), *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langue*, Hachette, Paris.
- GALVANI, P. (1991). *Autoformation et formation de formateur*. Lyon. Chronique sociale.
- GROOTAERS, D., TILMAN, F. (2007). *Clés pour une culture professionnelle. Guide d'autoformation de l'enseignant et du formateur*, Ed. Couleur livres; Chronique sociale. Charleroi (Belgique).
- LEGUY, P. (2000). *Autoformation existentielle et transition professionnelle*, Second Colloque Mondial sur l'Autoformation, CNAM, Paris.

**Autonomie et apprentissage**

BARBOT, M-J & CAMATARRI, G. (1999). *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*, PUF, coll. Education et formation.

BENTOLILA, A. & al (1991). *Apprentissage, évaluation, perfectionnement*, Nathan, Paris.

BOUCHARD, P. (2000). Autonomie transactionnelle dans la formation. In : S. Alava (Ed.). *Cyberespace et formations ouvertes : vers une mutation des pratiques de formation ?* Bruxelles : De Boeck Université.

CARRE, P. (2005), *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod.

LE BOTERF, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. Paris : Editions d'Organisation.

ZIMMERMAN, B. J. (2000). *Des apprenants autonomes, Autorégulation des apprentissages*, De Boeck, Bruxelles.

**Didactique de la discipline.**

BENAMAR, A. (2009). Réforme du système éducatif et recherche en éducation. In *Colloque international AFIRSE, mai 2009 : Recherches et Réformes en éducation : paradoxes, dialectiques, compromis ?* 5-8 Université du Québec à Montréal (CD ROM)

BENAMAR, A. (2009). Du programme au curriculum en sciences de la nature et de la vie. In *Cahier du CRASC n°16 « Approche par compétences et pratiques pédagogiques »*, pp.7-21

CARRE, P. & CASPAR, P. (1999). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris.

CHISS, J-L. & al (2005). *Didactique du français, fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck.

LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin ; Paris: ESKA.

**E-Learning**

BELLIER, S. (2001). *Le e-learning*, Editions Liaisons, Paris.

BENROUANE, S-A. (2011) *Guide pratique du e-learning, Conception, stratégie et pédagogie avec Moodle*, Collection Fonctions de l'entreprise, Dunod.

BERNARD, M. (2000). *Penser la mise en distance de la formation*, Ed. L'Harmattan, Série Références, coll. Education et Formation, Paris.

BOUTHRY, A., JOURDAIN, C., BODET, G., ALMARIC, P-H. (2007), *Construire son projet de formation en ligne*, EYROLLES, Ed. D'Organisation, coll. Livres Outils/ Formation.

DEPOVER, C. (2000). Un modèle d'apprentissage à distance basé sur le partage des connaissances. In : S. Alava (Ed.). *Cyberespace et formations ouvertes : vers une mutation des pratiques de formation ?* Bruxelles : De Boeck Université.

HENRI, F., LUNDGREN-CAYROL, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

KARSENTY, T. & COLLIN, S. (2009). L'e-portfolio : un outil pour relever le défi de la difficile intégration des TICE dans les classes de français ? *Revue en ligne Franc-Parler*

MANDERSCHIED, J.-C. & JEUNESSE, C. (2007) *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles - Pourquoi ? Comment ?* Postface de Christian Depover. Bruxelles, De Boeck Université.

MINGASSON, M. (2002), *Le guide du e-learning*. L'organisation apprenante, Editions d'Organisation, Paris.

### **Evaluation**

CHIOUSSE, S., WERQUIN, P. (1998), *Conseil et orientation professionnelle tout au long de la vie. Éléments de synthèse à partir des expériences menées dans l'Union européenne* - Cedefop, collection «Panorama», septembre.

DEPOVER, C., QUINTIN, J.-J. & DE LIEVRE, B. (1998). Logiques pour l'évaluation d'un service de formation et de conseil à distance : le projet Ecomanagement. *Colloque européen du télétravail et des télé-activités*. (pp. 177-193) Serre Chevalier, France.

DEPOVER, C., & NOEL, B. (1999) *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles, De Boeck Université.

PAQUAY, L. (2004). *L'évaluation des enseignants: Tensions et enjeux*. Editions L'Harmattan, France.

ROGIERS, X. (2003), *Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser, les évaluer*. Ed. DE Boeck, coll. Pédagogie en développement.

### **Formation des enseignants**

ASROURIC, A. (2007) «Réussir vos interventions de formation», *Chronique Sociale*.

BIRON, D., CIVIDINI, M. et DESBIENS, J.-F. (dir.) (2005). *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke : Editions du CRP.

BOURGEOIS, E. et NIZET, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes des adultes*, PUF, Paris.

COUREAU, S. (2005). *Les outils d'excellence du formateur, tome 2 : Concevoir et animer*

des sessions de formation, ESF éditeur, collection Formation Permanente.

DANIS, C., SOLAR, C. (1998). *Apprentissage et développement des adultes*. Montréal : Editions Logiques.

DUBAR, C., (2000). *La formation professionnelle continue*, La Découverte, Paris.  
JEZEGOU, A. (2005). Formations ouvertes. Libertés de choix et autodirection de l'apprenant, Paris, L'Harmattan.

PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., PERRENOUD, Ph. (Éd) (2003). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* 3<sup>e</sup> édition, Bruxelles : De Boeck Université.

PERRENOUD, Ph. (2008). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF (5<sup>e</sup> éd.).

PERRENOUD, Ph. (2008). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris : ESF (4<sup>e</sup> éd.).

PERRENOUD, Ph., ALTET, M., LESSARD, C. & PAQUAY, L. (dir.). (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.

TILMAN, F. & GROOTAERS, D. (2006). *Les chemins de la pédagogie : guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*, Chronique sociale, Ed. Couleur livres. Charleroi (Belgique).

VANHULLE, S. et LENOIR, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

### **Ingénierie de la formation**

ANDERSON, L.W. (2004). *Accroître l'efficacité des enseignants*, Paris, UNESCO.

BRAIK, S. (2003). *Conception et élaboration d'un projet de programme pour l'obtention du Diplôme d'Etudes Universitaires Appliqués (DEUA) en français technique*. Université de la Formation Continue, Alger ENA, Mars 2003.

BRAIK, S. (2004). *Conception et élaboration d'un programme de licence professionnalisante «Français des affaires»*. Université de la Formation Continue, Alger Bibliothèque El Hamma, Avril 2004.

DEVELAY, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris, ESF.

DEPOVER, C., KARSENTY, T. et KOMIS, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Presses de l'Université du Québec.

DUBAR, C. (1996). *La formation professionnelle continue ?* Paris : La découverte.

FERHANI, F., (2006). *Le français sur objectifs spécifiques dans un cadre de formation professionnelle de haut niveau: proposition d'un curriculum pour le module de français*

*de l'Ecole supérieure de banque d'Alger*. Thèse de Magistère en didactique des langues étrangères, soutenue à la Faculté des Arts et des Lettres, Université Ibn Badis, Mostaganem.

GALISSON, R. & PUREN, C. (1999). *La formation en question*, Paris, CLE International.

LE BOTERF, G. (1995). *L'ingénierie des compétences*, Editions d'Organisation.

LEVY, P. (1997). *Cyberculture*. Paris : Odile Jacob

KARSENTI, T & al. (2012). La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique : stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel à l'enseignement à distance.

*Montréal : Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs (RIFEFF) / Agence Universitaire de la Francophonie (AUF).*

### **Stratégies d'apprentissage**

ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques*. Paris : PUF.

COMMISSION EUROPEENNE (1995). *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Luxembourg : Office des publications officielles de la Communauté européenne.

MEIRIEU, Ph. & DEVELAY, M. (1996). *Le transfert des connaissances en Formation initiale et continue*, Lyon, CRDP.

TARDIF, J. et OUELLET, Y. (1995). Vers un plus haut degré de professionnalisation : un scénario d'intervention avec des enseignants du primaire et du secondaire. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 57-58

VYGOTSKI, L. (1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

WOLFS, J.-L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*, Bruxelles, De Boeck Université.

### **TIC**

ALAVA, S. (2000). Préambule : Les paradoxes d'un débat. In : S. Alava ( Ed.). *Cyberespace et formations ouvertes : vers une mutation des pratiques de formation ?* Bruxelles : De Boeck Université.

CASPAR, P. (1998). *Nouvelles technologies éducatives et réseaux de formation*. Paris : Fayard.

CHARLIER, B. & PERAYA, D. (2003). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck.



- DEPOVER, C., GIARDINA, M. & MARTON, P. (1999). *Les environnements d'apprentissage multimédia. Analyse et conception*. Paris : L'Harmattan.
- GLIKMAN, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning : panorama des formations ouvertes et à distance*, Paris, PUF, «Education et formation».
- GIL, P. (2000). *E.Formation, NTIC et reengineering de la formation professionnelle*. Paris : Dunod.
- HARVEY, D. (1999). *La multimédiatisation en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- KARSENTI, T. et LAROSE, F. (2005). L'intégration pédagogique des TIC dans le travail des enseignants : recherches et politiques, *Québec, QC : Presses de l'Université du Québec*.
- LEBRUN, M. (2002). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université.
- MARCHAND, L. (2000). « Caractéristiques et problématiques spécifiques : la formation universitaire par visioconférence ». In : S. Alava (Ed.). *Cyberespace et formations ouvertes : vers une mutation des pratiques de formation ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- PAQUAY, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et Formation*, 16, 7-33.
- PERRENOUD, P. (1995). *Dispositifs d'individualisation des cursus et différenciation des pratiques de formation*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- TARDIF, J. (1998). *Intégrer les NTI : quel cadre pédagogique ?* ESF, Paris.



## SITOGRAPHIE

Actualité de la e-formation, analyse des ressources disponibles en ligne, analyse criTIC des sites de formation etc. <http://www.cursus.edu/?module=document&uid=69791>

<http://www.decitre.fr/livres/Reussir-vos-interventions-de-formation.aspx/9782850086502> ou

<http://astouric.ifrance.com/>

Andragogie :

[www.andragopedagogie.com/accueil/andragogie-et-non-pedagogie/](http://www.andragopedagogie.com/accueil/andragogie-et-non-pedagogie/)

[pf-mh.uvt.rnu.tn/67/1/andragogie.pdf](http://pf-mh.uvt.rnu.tn/67/1/andragogie.pdf)

<http://www.meta-educ.be/edition.html>.

<http://www.adutice.org/index.php/animations-en-lignes/125-foad-e-learning-au-maroc>

[http://www.cdc.qc.ca/textes/modele\\_constructiviste\\_integration\\_TIC.pdf](http://www.cdc.qc.ca/textes/modele_constructiviste_integration_TIC.pdf)

[http://www.lorraine.iufm.fr/Seminaire\\_C2i2e\\_Nancy/dec\\_2012/2012\\_C2i2e\\_sem-national-Nancy\\_Eporfolio\\_HEUTTE-Jean.pdf](http://www.lorraine.iufm.fr/Seminaire_C2i2e_Nancy/dec_2012/2012_C2i2e_sem-national-Nancy_Eporfolio_HEUTTE-Jean.pdf)

Centre de ressources sur les technologies numériques : <http://www.ctn.asso.fr/va/5517.html>

Collectif de Chasseneuil : <http://ressources.algora.org/reperes/tel/ccfod.pdf>

Educnet, enseigner avec le numérique : <http://www.educnet.education.fr/dossier/>

E-learning : <http://elearningeuropa.info/>

<http://nte.unifr.ch/blog/2009/04/27/derniers-ouvrages-elearning-arrive/>

<http://www.franparler.org/articles/karsenti2009.htm>

E-Portfolio

Expérimentation d'un environnement d'apprentissage en ligne :

<http://www.eife-l.org/publications/proceedings/ilf08/contributions/improving-quality-of-learning-with-technologies/Bouhai.pdf>

Formation en ligne Cours en ligne e-learning, Canada :

[www.ilasallecampus.com/fr/accueil.html](http://www.ilasallecampus.com/fr/accueil.html)

France 5 : <http://emploi.france5.fr/emploi/metiers/sante-social-education/10326460-fr.php>

Galaxie de l'autoformation : <http://www.fc.univnantes.fr/PAGES/autoformation/>

[menuAutoformation.html](http://www.fc.univnantes.fr/PAGES/autoformation/menuAutoformation.html)

Gérer les compétences pour vos projets TICE <http://www.educnet.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php>

Guide d'encadrement des cours à distance : <http://www.cegepadistance.ca/cours/geci/guide.htm>

L'approche par compétences : [http://www.educaweb.org/spip/article.php3?id\\_article=16](http://www.educaweb.org/spip/article.php3?id_article=16)

Les attitudes des enseignants vis-à-vis des TIC : [ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/noteeval/ne0304.pdf](http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/noteeval/ne0304.pdf)

Les critères d'efficacité d'un enseignement en ligne à l'université : <http://www.resatice.org/jour2007/communications/christophe-jeunesse-1.pdf>

L'écoute active lors de la médiation synchrone à distance : <http://greco.grenet.fr/webgreco/wordpress/simple.php?p=362&m=200605&cat=14>

L'écran de TIC, dispositif d'interaction et d'apprentissage : la conception des interfaces à la lumière des théories de l'action : <http://www.txtnet.com/ote/linard2.htm>

L'enseignement à distance - Québec : [www.uquebec.ca/webuq/choisir/enseignement-distance.php](http://www.uquebec.ca/webuq/choisir/enseignement-distance.php)

Les fonctions d'accompagnement : <http://ressources.algora.info/telechargement/tel/accompagnement.pdf>

Ressources

Les documents : <http://ressources.algora.info/telechargement/tel/document.pdf>

Les utilisations d'une plate-forme : <http://capfoad.chez.com/plates%20formes/algptfor/utilisat.pdf>

Le processus de production de cours en formation à distance : <http://www.formationadistance.umontreal.ca/production/>

Le suivi du dispositif : du diagnostic à l'évaluation : <http://ressources.algora.info/telechargement/tel/eval.pdf>

Plateforme FAD/PEM: [www.efad.ufc.dz](http://www.efad.ufc.dz)

Portail de l'UNESCO : [http://portail.unesco.org/education/fr/ev.php-URL\\_ID=18592&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portail.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=18592&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Portfolio :

<http://www.meq.gouv.qc.ca/drd/tic/pdf/portoflio.pdf>

<http://www.2.uqtr.ca/hee/site1/index.php> no fi

<http://iportfolio.fr/che=96>

e-Portfolio :

<http://eduportfolio.org/pages/eportfolio>

Sites

Site d'Algora : <http://www.algora.org>

Site MEN (Algérie) : <http://www.m-education.gov.dz/>

Site MESRS (Algérie) : [www.mesrs.dz/indexf.php](http://www.mesrs.dz/indexf.php)

Site UFC : <http://www.ufc.dz>

Supports FOAD: <http://www.supportsfoad.com/>

TIC

Technologie et formation à distance : [http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2003/hotte-00s/sticf\\_2003\\_hotte\\_00s.htm](http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2003/hotte-00s/sticf_2003_hotte_00s.htm)

TIC MENESR (France): <http://www.educnet.education.fr/>

Brevet informatique et internet (B2i)

[eduscol.education.fr/cid46073/b2i.html](http://eduscol.education.fr/cid46073/b2i.html)

Certificat Informatique et Internet (C2i)

[www.c2i.education.fr/](http://www.c2i.education.fr/)

Tuteurs, quels rôles, quelles formations ? : <http://www.ipm.ucl.ac.be/articlesetsupportsIPM/tuteurenligne.pdf>

Université permanente et ouverte du numérique: <http://www.artesi.artesi-idf.com/public/artesi/>

Utilisation d'une plateforme Moodle de formation à distance : <http://medialog.ac-creteil.fr/ARCHIVE70/moodle70.pdf>

ARCHIVE70/moodle70.pdf

Revue électronique simo- <http://www.prof.africa-web.org> - 2006

<http://gev.industrie.gouv.fr/IMG/pdf/RepertoireOutilsTICE.pdf>

## Liste des tableaux

Tab.n°	Titres des tableaux	Pages
1	Nombre d'élèves par cycle	22
2	Effectifs enseignants toutes filières / enseignants de français	23
3	Encadrement pédagogique	23
4	Volumes horaires de français aux cycles primaire et moyen	24
5	Volumes horaires de français au cycle secondaire	25
6	Volumes horaires par cycle en Algérie/ volumes niveaux CECR	29
7	Nombre d'élèves-professeurs de français en formation initiale	37
8	Niveaux des enseignants du primaire et du moyen en 2004	38
9	Effectifs des cohortes de PEM par année d'entrée et de sortie	42
10	Effectifs des promotions des filières : français et anglais	43
11	Effectifs des promotions 1 et 2 / filières scientifiques	43
12	Enveloppe financière répartie par année	47
13	Effectifs des inscrits à l'UFC	60
14	Les différents types de e-learning	105
15	Systèmes formels d'apprentissage	121
16	Typologie des dispositifs selon Blandin	122
17	échelle des tailles d'échantillon	195
18	Représentativité de l'échantillon	195
19	Constitution de l'échantillon selon le nombre de questionnaires et de wilayas.	196
20	Répartition de l'échantillon selon les zones d'habitation et par wilaya.	196
21	Répartition de l'échantillon selon le genre et par wilaya	197
22	Répartition de l'échantillon selon les tranches d'âge et par wilaya	197
23	Répartition de l'échantillon selon la situation familiale et par genre	199
24	Répartition de l'échantillon selon l'ancienneté au travail et par genre	199
25	Répartition de l'échantillon selon l'équipement informatique et par wilaya.	199
26	Répartition de l'échantillon selon l'équipement informatique et la zone d'habitation.	200
27/A	Répartition de l'échantillon selon la connexion et la zone d'habitation.	200
27/B	Répartition de l'échantillon selon le type de connexion et la zone d'habitation.	201
28	Panel interviewé / Wilayas / Code	246
29	Thèmes de discussion / Code	246
30	Tableau de convergence des trois évaluations	262

**Liste des schémas**

1	Interactions entre membres d'une communauté d'apprentissage	57
2	Interactions (adapté d'Oranella)	107
3	Processus de création de contenus	130
4	Représentation de la médiation instrumentale	161
5	Adéquation entre situations pédagogiques et outils technologiques	227

**Liste des captures d'écran**

a	Page d'accueil en français	193
b	Page d'accueil en arabe	194
c	Entrée « Apprenant »	196
d	Entrée « Auteur »	197
e	Entrée « Orienteur »	198
f	Entrée « Formateur »	199
g	Entrée « Evalueur »	200
h	Entrée « Administratif»	201
i	Entrée « Administrateur »	202
j	Entrée « Visiteur »	203
k	Entrée « Contenus »	204
l	Entrée « Cours de grammaire corrective»	207
m	Entrée « Activités »	209
n	Fonctionnalité « Tableau de bord »	215
o	Fonctionnalité « Tutorat »	216
p	Fonctionnalité «Travaux »	217
q	Fonctionnalité « Groupes »	218
r	Fonctionnalité « Actualités »	219