

4^e ouvrage du RIFEFF

La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique :
stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel
à l'enseignement à distance

Ouvrage collectif sous la direction de :

*Thierry Karsenti
Raymond-Philippe Garry
Abdelbaki Benziane
Balthazar N'Goy Fiama
Fabienne Baudot*



Réseau International Francophone des
Établissements de Formation de Formateurs

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives Canada, 2012

ISBN : 978-2-923808-10-9

Pour citer ce document :

KARSENTI, Thierry; GARRY, Raymond-Philippe; BENZIANE, Abdelbaki; NGOY-FIAMA Balthazar Bitambile et BAUDOT, Fabienne (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).

Cet ouvrage est disponible sur le site du RIFEFF (rifeff.org). L'usage du masculin n'est pas discriminatoire. Il a pour but d'alléger le texte. Ce document est publié sous une licence Creative Commons 2.5 de paternité (la moins restrictive). Pour mieux comprendre ce type de licence, consultez le site creativecommons.ca.



REMERCIEMENTS

Nous remercions l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) pour son soutien financier qui nous a permis de réaliser ce quatrième ouvrage collectif. Nous tenons à remercier tous ceux qui nous ont soutenus dans cette démarche tant au moment du colloque de Beyrouth que pour la création de l'ouvrage et en tout premier lieu, l'Agence universitaire de la Francophonie, dont le RIFEFF est membre titulaire depuis 2003.

Nos remerciements sont également adressés aux nombreux contributeurs retenus dont vous trouverez les textes dans cet ouvrage, ainsi qu'aux membres du bureau impliqués dans ce travail conséquent : Abdelbaki BENZIANE; Bitambile Balthazar NGOY-FIAMA; Fabienne BAUDOT, chargée de mission, coordinatrice du RIFEFF; Raymond-Philippe GARRY, vice-président, délégué-général du RIFEFF et Thierry KARSENTI, président du RIFEFF.

Nous remercions Sylvie Côté pour la mise en page, Valérie Cusson pour la révision linguistique, de même que Pascal Imberdis pour la couverture.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction

Karsenti, Thierry & Garry, Raymond-Philippe..... 1

Modèles pédagogiques et tutorat dans la formation des maîtres à distance

Depover, Christian 4

La formation des formateurs en TIC au Maroc : quelles stratégies?

Aamili, A. & Chiadli, A...... 19

Chronique d'un projet francophone mutualisé : du projet à la mise en œuvre, de l'utopie à la réalité

Baudot, Fabienne..... 31

Formation à distance, IFADEM / UL : Convergence des objectifs et actions

Berry, Wafa..... 42

Quels dispositifs pour passer du guidage à l'accompagnement dans la direction de mémoires à distance?

Bodergat, Jean-Yves..... 51

Regards et réflexions sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication en Mauritanie

Cheikh, Ahmed..... 64

Dispositifs technologiques d'intégration linguistique des immigrants : quelles perspectives pour la formation de formateurs?

Collin, Simon 79

Étude du sentiment d'auto-efficacité des enseignants du supérieur au Niger à l'égard de l'ordinateur

Coulibaly, Modibo; Galy Kadir, Abdelkader & Karsenti, Thierry..... 89

Le développement des compétences dans la formation continue des enseignants de l'enseignement technique et de la formation professionnelle au Sénégal

Diagne, Baba Dièye..... 104

Mise en place de la gestion commune de la partie à distance d'une licence professionnelle en éducation et promotion de la santé cohabilitée par la France et le Sénégal	
<i>Diagne, Fatou & Eymard, Thierry</i>	114
Le « Master international francophone des métiers de la formation » à l'Institut supérieur des sciences de l'éducation de Guinée (ISSEG) : atouts, enjeux et perspectives	
<i>Diallo, Mamadou Cellou</i>	123
Formation de formateurs dans le milieu de l'entreprise, des collectivités et des services : Comment concilier projet pédagogique et offre de formation à distance dans l'espace francophone?	
<i>Diemer, Arnaud</i>	136
La formation à distance des enseignants de français au Vietnam. Défis et perspectives d'avenir face à l'ère numérique	
<i>Dinh Binh, Tran</i>	148
Le Master Ingénierie et Conseil en Formation de l'École normale supérieure d'enseignement technique et professionnel, Sénégal : du mode présentiel à la formation ouverte à distance	
<i>Dionf, Babacar</i>	159
Usages et pratiques sur Moodle entre présence et distance	
<i>El-Soufi, Aïda</i>	169
La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique : Contribution pour une réelle stratégie de solidarité universitaire Nord-Sud	
<i>Garry, Raymond-Philippe</i>	180
Avantages du portfolio électronique en éducation et caractéristiques d'Éduportfolio 3.0	
<i>Goyer, Sophie</i>	192
De l'analyse des besoins au dispositif de pilotage d'une formation à distance des enseignants contractuels et vacataires de la formation professionnelle et technique au Sénégal : les résultats d'une recherche	
<i>Gueye, Youssoupha</i>	204

La formation à distance à l'ENSET d'Oran : Regard sur une expérience internationale innovante <i>Haddad, Hafida & Nait Brahim, Abdelghani</i>	214
Le développement de compétences pédagogiques des enseignants suffit-il pour mener à terme un projet d'enseignement à distance : Cas de l'ENSETP/ UCAD <i>Ka, Aminata & Dia Diallo, Maty</i>	221
La formation des formateurs à distance : mise en œuvre du projet IFADEM en République démocratique du Congo <i>Kalenga Numbi, Narcisse & Ngoy-Fiama Bitamile, Balthazar</i>	232
La formation à distance : une réponse aux besoins de la formation de formateurs en éducation au développement durable ? <i>Mulnet, Didier</i>	240
Formation à distance et apprentissage par problèmes : ouvertures et contraintes <i>N. Nahas, Georges & I. Dannaoui, Elie</i>	252
La formation des enseignants et des étudiants du niveau du master dans les écoles de santé publique à travers le e-Learning en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation dans ces institutions <i>Ngoy-Fiama Bitambile, Balthazar</i>	265
L'expérience algérienne dans la formation des formateurs, du présentiel à la formation à distance à travers les ENS <i>Réghioua, Mohamed</i>	272
L'analyse de dispositifs audio-visuels de formation en présentiel des enseignants du second degré en vue de la conception de dispositifs de formation à distance <i>Roche, Lionel & Gal-Petitfaux, Nathalie</i>	282
Bilan d'expérimentation d'un atelier de formation entièrement à distance pour les enseignants universitaires et hospitalo-universitaires sur le thème « initiation aux pédagogies actives » <i>Souissi, Fathia</i>	294

Types de cadrans et appropriation des TIC dans les écoles camerounaises : du manque de moyens au manque de volonté	
<i>Temkeng, Albert Étienne</i>	306
Collaborer et s'autoréguler à distance pour acquérir une formation pédagogique de base : analyse de la progression des étudiants	
<i>Temperman, Gaëtan; De Lièvre, Bruno & De Stercke, Joachim</i>	319
Un dispositif de formation à distance pour former des formateurs dans le domaine des besoins éducatifs particuliers	
<i>Thomazet, Serge & Diop, Idrissa</i>	333

INTRODUCTION

La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique : stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel à l'enseignement à distance

Par Thierry Karsenti et Raymond-Philippe Garry

Cet ouvrage collectif du RIFEFF, réseau de l'AUF, qui regroupe actuellement plus de 150 établissements d'enseignement supérieur de formation de formateurs et d'enseignants, fait suite au 4^e Colloque international à Beyrouth, les 18, 19 et 20 novembre 2011.

Par ses colloques internationaux tous les deux ans, ses séminaires réalisés sur tous les continents et avec ses ouvrages collectifs, il est reconnu comme un réseau ressource par ses adhérents qui souhaitent échanger sur leurs pratiques de formation et de recherche.

Ce 4^e colloque international a de nouveau connu un vif succès. En effet, ce sont près de 100 personnes de plus de 30 pays qui se sont réunies pour discuter et échanger sur le thème principal du colloque : **La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique : stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel à l'enseignement à distance.**

Le colloque réalisé s'est inscrit dans la suite logique de celui de l'Université Abdou Moumouni de Niamey en 2009 dont le thème était « Former à distance des formateurs » et a fait l'objet du troisième ouvrage du RIFEFF, disponible gratuitement sur notre site Web (voir www.rifeff.org/publications/).

Pourquoi avoir choisi une telle thématique? Parce que la formation des formateurs et des enseignants est considérée comme le thème prioritaire avec une égale

prégnance par les établissements du Nord et du Sud. Chacun peut constater que face à l'énorme défi de formation des enseignants, seules les formations ouvertes et à distance (FOAD) peuvent permettre à notre communauté de remplir les engagements de l'Éducation Pour Tous (EPT). Lors de cet événement, notre objectif était clair : réunir des responsables d'établissements ou de formation, des formateurs et des chercheurs qui ont eu la possibilité d'échanger lors d'un colloque international dont la thématique a porté sur les stratégies et l'accompagnement pédagogique pour former des formateurs et des enseignants par les formations ouvertes et à distance (FOAD).

Nous avons également cherché à dégager et à décrire des stratégies de mise en place et de développement du présentiel à la formation à distance; à favoriser la formation initiale et continue des enseignants, la formation des formateurs, en développant la formation à distance; à utiliser le développement et l'intégration des innovations pédagogiques à distance dans la formation à la profession enseignante. Les communications qui ont été présentées lors de cet événement scientifique international ont été organisées en fonction de trois sous-thèmes :

1. La formation des formateurs ou des enseignants et le développement des compétences, du présentiel à la distance;
2. L'accompagnement pédagogique à distance par les Hommes, les outils et les dispositifs;
3. L'enseignement à distance, une réelle stratégie de mutualisation et de développement entre établissements et pays.

Ces sous-thèmes ont notamment permis de donner la parole aux formateurs des établissements de formation pour proposer des pistes d'accompagnement pédagogique du présentiel à la formation à distance. Elles ont également permis aux responsables d'établissements ou de formation de traiter plus spécifiquement de l'évolution des politiques de formations de l'établissement pour aller vers un partage de la formation à distance et de la délivrance commune de diplômes. Cet ouvrage collectif fait donc suite à cet événement international.

Le RIFEFF a décidé de ne pas s'en tenir à de simples actes de colloque qui, compte tenu de la brièveté des communications, ne permettent pas d'appréhender en profondeur la démarche des auteurs. Aussi, comme pour l'ouvrage précédent, avons-nous suggéré à tous les communicants et aux autres membres

du RIFEFF non présents au colloque de nous adresser des propositions d'articles englobant les trois sous-thèmes précédemment mentionnés. Toutes les propositions d'articles ont été soumises à l'expertise de deux rapporteurs du Comité de rédaction, ainsi elles ont été retenues en fonction de leur qualité et bien sûr de leur originalité. Les ouvrages du RIFEFF se veulent être des outils de réflexion, de proposition et d'actions pour notre communauté et au-delà tant nous croyons que la formation de formateurs est un thème vaste et pluridisciplinaire.

Nous avons choisi de présenter les textes par ordre alphabétique du premier auteur, en plaçant la conférence du Pr Depover, conférencier d'ouverture de notre colloque en tête d'ouvrage. Le texte du Pr Depover porte sur « **Modèles pédagogiques et tutorat dans la formation des maîtres à distance** ». Il est suivi de quelque 29 textes de grande diversité, car le fil de cet ouvrage est bien « **La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique : stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel à l'enseignement à distance** ».

La table des matières, en tête d'ouvrage, doit permettre au lecteur d'aller là où se trouve la réponse, sans doute partielle, à ses pôles d'intérêt, car on peut cheminer à travers des articles proches de la recherche sur le sujet, proches de la démarche de formation notamment sur la description de mise en place de masters de formation de formateurs ou de masters en ingénierie. Mais que ce soit sur de la recherche ou de la formation qui s'y trouve liée, la part de la formation à distance est étroitement présente.

Vous pourrez trouver également des aspects plus spécifiques à la formation à distance en tant qu'outil par exemple dans les besoins de la formation de formateurs en éducation au développement durable, voire à ceux traitant de la formation de formateurs dans le milieu de l'entreprise.

Le RIFEFF est un réseau d'établissements de formation de formateurs et d'enseignants et les préoccupations des responsables de ces établissements sont au cœur même des préoccupations du réseau. Pour ces raisons, de nombreuses expériences, des démarches traitant d'expérimentations et des bilans de formation partiellement ou totalement à distance sont décrits dans des pays aussi divers que l'Algérie, le Maroc, la France, le Canada (Québec), la Mauritanie, le Sénégal, la Guinée, la République démocratique du Congo, etc.

Bonne lecture à toutes et à tous.

Modèles pédagogiques et tutorat dans la formation des maîtres à distance

Christian Depover
Université de Mons (Belgique)

Résumé

L'idée qu'on se fait le plus souvent de la formation à distance repose sur une conception qualifiée d'*industrielle* où il s'agit de profiter des économies d'échelle pour réduire les coûts de formation et atteindre, de cette manière, un public plus large et plus diversifié.

À cette approche, nous proposons une alternative qualifiée d'*artisanale* où il s'agit de rencontrer un public plus ciblé et de profiter des possibilités accrues d'interactions offertes par l'Internet pour mettre le tutorat au cœur du dispositif.

Nous montrerons comment cette approche artisanale peut être mise en œuvre dans la formation des maîtres en particulier dans les pays en développement où les besoins sont énormes aux niveaux tant quantitatifs que qualitatifs.

Mots clés : formation à distance, formation des maîtres, tutorat, pays en développement

1. Introduction

Il y a aujourd'hui un peu plus de 10 ans, l'AUF¹ s'est adressée à trois universités, l'une située en France (l'Université de Strasbourg), l'autre en Suisse (l'Université de Genève) et la troisième en Belgique (l'Université de Mons), pour leur demander de mettre sur pied une formation à distance destinée en priorité aux pays francophones du Sud. Il s'agissait de préparer des spécialistes capables d'accompagner les initiatives en matière de formation à distance (FAD) qui se faisaient jour grâce au soutien d'organismes internationaux comme l'OIF², l'AUF ou la Banque Mondiale.

1 Agence universitaire de la Francophonie.

2 Organisation internationale de la Francophonie.

Constituées sous forme de consortium informel, les trois universités mobilisées se sont rapidement accordées pour proposer un dispositif qui valorisait très largement le tutorat en mobilisant, ce qui était encore rare à l'époque, des technologies permettant les échanges en temps réel. Ainsi, chaque étudiant bénéficiait en petit groupe, pour chaque cours, d'au moins une rencontre synchrone avec son tuteur par semaine. À cela venaient s'ajouter les échanges asynchrones à travers les forums de discussion et le mail.

L'accompagnement a pris une telle place dans le programme UTICEF/ACREDITÉ³ que c'est généralement le premier point qui est évoqué par nos étudiants lorsqu'on leur demande leur avis à propos de la formation qu'ils ont suivie. Ainsi, à l'occasion d'un colloque organisé par l'AUF au Liban en septembre 2001, soit deux ans après le lancement de la formation, nous avons recueilli, auprès de deux « anciens » issus de la première promotion, un témoignage qui nous a interpellé. Leur demandant ce qui les avait le plus marqués dans la formation UTICEF/ACREDITÉ, ils nous ont répondu sans hésitation qu'ils avaient le sentiment de n'avoir jamais été suivis d'aussi près dans leurs études alors que tous deux avaient réalisé de brillantes études universitaires dans leur pays respectif.

Nous sommes convaincus que, par cette réflexion, ces étudiants ont mis le doigt sur une dimension essentielle de l'évolution actuelle de la formation à distance. Il ne s'agit plus, comme cela a été le cas pendant longtemps, de prendre en charge des cohortes de plusieurs centaines, voire de milliers d'étudiants pour les conduire vers un résultat incertain, mais bien d'accompagner, en misant sur les échanges réguliers avec un tuteur, des petits groupes d'apprenants jusqu'au terme de leur parcours de formation.

2. Le passage d'une approche industrielle à une approche artisanale

L'approche classique de la formation à distance, basée sur la division du travail et la réduction des coûts, est souvent qualifiée d'industrielle par référence au mode de production utilisé dans l'industrie. Ce modèle vise avant tout

3 Le Master UTICEF est une organisation conjointe des universités de Strasbourg, de Mons et de Genève qui bénéficie du soutien de l'Agence universitaire de la Francophonie. Depuis la rentrée 2010-2011, cette formation a été reprise par un nouveau consortium constitué par les universités de Cergy-Pontoise, de Mons et de Genève sous l'acronyme ACREDITÉ (Analyse, Conception et Recherche dans le Domaine de l'Ingénierie des Technologies en Éducation).

une diffusion de cours standardisés vers une population nombreuse pour bénéficier des économies d'échelle. Cette approche conduit généralement à un contrôle très strict des frais liés au suivi et au tutorat de manière à limiter l'importance des frais variables qui sont directement liés au nombre d'apprenants (Depover & al., 2011).

L'approche industrielle se distingue également de l'approche artisanale par le fait qu'elle fait généralement intervenir un nombre important de professionnels spécialisés chacun dans un aspect particulier de la mise en œuvre d'un dispositif de FAD. Une approche artisanale au contraire mobilise un nombre limité d'acteurs pour prendre en charge les différentes fonctions associées à la FAD.

Pendant longtemps, l'approche industrielle a servi de référence unique à la plupart des dispositifs de FAD alors que ce n'est que récemment, avec le développement des technologies de l'Internet qu'une approche alternative, tirant parti des nouvelles possibilités d'échange à distance, s'est progressivement structurée. Ce tournant a été marqué non seulement par une évolution en ce qui concerne les technologies, mais aussi par des changements affectant les modèles pédagogiques et institutionnels qui servent de référence à la FAD.

C'est clairement l'approche industrielle qui a été largement privilégiée dans les grands projets en matière de formation à distance et en particulier dans les méga-universités de plus de 100 000 étudiants présentées par Daniel & Mackintosh (2003) comme un modèle pour le développement de l'enseignement supérieur dans les pays du Sud. L'approche industrielle constitue également le modèle de référence de la plupart des initiatives vers les pays anglophones prises en charge par le COL⁴ qui visent avant tout à combler les déficits d'éducation dans les pays en développement en privilégiant le grand nombre alors que le modèle francophone, notamment porté par l'AUF, met surtout l'accent sur le développement de certaines niches qui, tout en concernant un public limité, sont jugées importantes pour le développement du pays et de la région.

Pour caractériser cette approche alternative qui valorise davantage le suivi individuel et la prise en compte de besoins spécifiques, nous parlerons d'approche artisanale.

4 Commonwealth of Learning.

La formation UTICEF/ACREDITÉ constitue un bel exemple d'approche artisanale au sens où nous la définissons ici. En effet, même si elle fait appel à un consortium de trois universités, la formation UTICEF/ACREDITÉ repose avant tout sur l'implication de trois enseignants-chercheurs qui assument conjointement la responsabilité de la formation, mais sont également impliqués à tous les niveaux de celle-ci (gestion du dispositif, conception des cours, mise en œuvre des cours et du tutorat). En outre, comme nous l'avons déjà souligné, cette formation met très clairement l'accent sur l'interaction entre les différents acteurs du dispositif dans le cadre d'une approche de type socioconstructiviste.

D'autres exemples intéressants d'approche artisanale peuvent également être identifiés parmi les programmes soutenus par l'AUF dans les pays francophones du Sud (une cinquantaine de programmes) et, en particulier, parmi les programmes mis en place à l'initiative d'universités du Sud. C'est le cas notamment de la licence professionnelle en Maintenance et gestion des infrastructures qui a été créée en 2008 par l'Institut international d'ingénierie de l'eau et de l'environnement. Le dispositif conçu autour d'une plateforme Web propose l'essentiel de la formation sous la forme de cours à distance complétés par trois périodes présentielles portant, pour l'essentiel, sur la réalisation de travaux pratiques et la passation d'épreuves d'évaluation certificative.

Selon un modèle très proche, l'École nationale supérieure polytechnique de Yaoundé organise, en partenariat avec des entreprises privées, un master en télécommunication. Ce master est organisé essentiellement à distance via une plateforme Web avec des regroupements présentiels et des stages en entreprise.

Ces deux formations s'inscrivent dans une stratégie globale de l'AUF de promotion de la formation à distance dans les pays francophones du Sud privilégiant les initiatives qualifiées de Sud-Sud, c'est-à-dire prises en charge par des universités du Sud (essentiellement africaines) et destinées en priorité à un public issu du Sud. Une autre particularité des deux formations que nous venons d'évoquer est d'avoir acquis une réputation telle qu'elles recrutent bien au-delà des frontières nationales sur tout le continent africain et parfois même sur d'autres continents.

3. Évolution des modèles institutionnels et pédagogiques qui encadrent la formation à distance

Le modèle institutionnel qui sert de référence à l'approche industrielle repose sur la création d'institutions spécialisées dans la formation à distance. Certaines de ces institutions sont anciennes comme l'Open University britannique fondée en 1969 alors que d'autres sont plus récentes. Toutefois, comme le souligne une étude réalisée par le consortium REVICA en 2009, les gouvernements, en particulier en Europe, sont aujourd'hui très réticents à créer de nouvelles institutions de ce type en raison de l'importance des coûts d'infrastructure liés à la mise sur pied et au fonctionnement d'établissements dédiés à la formation à distance.

À l'opposé, les projets qui se mettent en place selon une approche artisanale s'appuient généralement sur une institution existante qui décide de développer certains services à distance pour mieux répondre aux besoins de son public habituel ou pour conquérir de nouveaux publics. On parle généralement dans ce cas de structure bimodale. Les relations entre formation présentielle et formation à distance peuvent prendre différentes formes dans une structure de ce type. Les deux peuvent être étroitement liés et conduire à des diplômes communs où la partie suivie en présence et à distance peut varier en fonction des apprenants dans le cadre de dispositifs souvent qualifiés d'hybrides. Dans certaines institutions, par contre, on préférera séparer clairement les deux offres de manière à proposer des diplômes à distance parfaitement autonomes par rapport aux diplômes destinés aux étudiants qui suivent les cours en présentiel.

Comme nous le montrerons par la suite, cette organisation bimodale présente pas mal d'avantages lorsqu'il s'agit de concevoir un dispositif de FAD selon une approche artisanale, car, en s'appuyant sur les ressources humaines, mais aussi sur les ressources éducatives déjà présentes au sein de l'institution, elle permet de proposer, rapidement et à moindre de coût, une offre étoffée de cours à distance.

En ce qui concerne le modèle pédagogique, la préoccupation essentielle dans l'approche industrielle se situe dans la conception d'un dispositif qui permet d'optimiser la communication des informations vers le public cible généralement considéré comme une population homogène. L'intérêt des pédagogues se focalise dès lors sur deux aspects essentiels du design pédagogique : la

structuration du matériel d'apprentissage et l'exploitation des médias de diffusion. Selon cette approche, c'est en combinant une conception soignée du matériel pédagogique et l'exploitation pertinente d'un ou plusieurs médias qu'on parviendra à assurer l'efficacité pédagogique de la formation.

Avec le modèle artisanal, c'est davantage les approches interactives qui se sont diffusées. L'apprentissage à distance s'est progressivement inscrit dans une forme de dialogue privilégiant l'échange et le partage entre tuteur et apprenant. Il ne s'agit plus de traiter les grands groupes, mais plutôt de s'appuyer sur une relation pédagogique inspirée par les approches constructiviste et socioconstructiviste qui mettent en avant la part active prise par l'apprenant dans l'élaboration de ses connaissances. Avec l'arrivée des nouveaux médias numériques, les interactions se sont fortement diversifiées à la fois entre le tuteur et les apprenants qu'il suit, mais aussi entre apprenants au sein de petits groupes centrés sur une tâche précise.

4. Qu'en est-il aujourd'hui de la place prise par les approches industrielle et artisanale?

Ce que nous venons de dire à propos de l'approche artisanale pourrait laisser croire qu'on va assister rapidement à une transition de l'approche industrielle rigide vers l'approche interactive beaucoup plus souple. Dans les faits, il n'en est rien. Ainsi, même si le développement des nouveaux outils de communication basés sur Internet remonte à plus de dix ans, la très grande majorité des personnes qui apprennent à distance dans le monde continuent à le faire sur la base de dispositifs classiques.

Plusieurs raisons permettent de comprendre pourquoi le modèle industriel continue à être le plus prégnant en matière de formation à distance. Tout d'abord, les systèmes reposant sur une approche industrielle sont en place depuis des dizaines d'années et comptent des dizaines de milliers d'étudiants. Il est donc difficile de faire table rase de ces acquis d'autant plus que la plupart de ces dispositifs continuent à rendre d'énormes services dans la diffusion de la scolarisation dans de nombreuses régions du monde en particulier en Asie où on retrouve l'essentiel des projets à grande échelle.

Dans les pays les moins avancés, en particulier dans de nombreux pays africains, les initiatives sont généralement récentes en matière de formation à distance et l'approche artisanale s'impose assez naturellement en raison

notamment des moyens limités qui ne permettent pas d'envisager une approche industrielle. C'est ainsi qu'on voit naître des initiatives fort intéressantes, basées sur de petites structures qui exploitent les possibilités de l'Internet et s'appuient sur une organisation bimodale en tirant parti des ressources disponibles dans les institutions déjà implantées sur place.

Une autre raison qui nous porte à croire que l'approche industrielle a encore de belles années devant elle est liée à sa structure de coûts. Ainsi, dans une approche industrielle, on considère que les coûts fixes liés à l'infrastructure à mettre en place et au matériel pédagogique à produire sont importants alors que les coûts variables sont généralement limités. Or, le contrôle des coûts variables permet une diminution très substantielle du coût unitaire au fur et à mesure que le nombre d'étudiants grandit. Pour obtenir cet effet d'échelle, il est important de réduire au maximum les coûts variables ce qui peut être obtenu à travers des taux d'encadrement nettement plus faibles que dans l'enseignement traditionnel (de l'ordre de 50 à 100 étudiants par encadreur).

La structure de coûts dans l'approche artisanale est généralement fort différente. Des coûts fixes plus réduits, car on tire généralement parti de l'association avec une institution existante pour partager certains frais d'infrastructures ainsi que les frais liés à la production du matériel pédagogique, mais des coûts variables nettement plus élevés liés aux besoins de tutorat qui vont de pair avec une approche plus interactive de l'apprentissage.

Si on compare la structure de coûts des approches artisanale et industrielle par rapport à la formation présentielle, on constate aisément que, du point de vue des coûts, la FAD artisanale est plus proche de l'enseignement présentiel que de la FAD basée sur une approche industrielle (figure 1). Par conséquent, contrairement à ce qu'on observe généralement pour la FAD classique, il n'est pas surprenant de constater que les nouveaux dispositifs que l'on voit apparaître aujourd'hui ne poursuivent pas en priorité des objectifs de réduction des coûts par rapport à l'enseignement présentiel. Il s'agit plutôt, comme nous l'avons déjà évoqué, de proposer une offre de formation ciblée permettant de satisfaire aux besoins non satisfaits ou encore d'améliorer la qualité d'une offre existante par la création de partenariats internationaux ou l'échange de matériel pédagogique (Depover & Orivel, 2012).

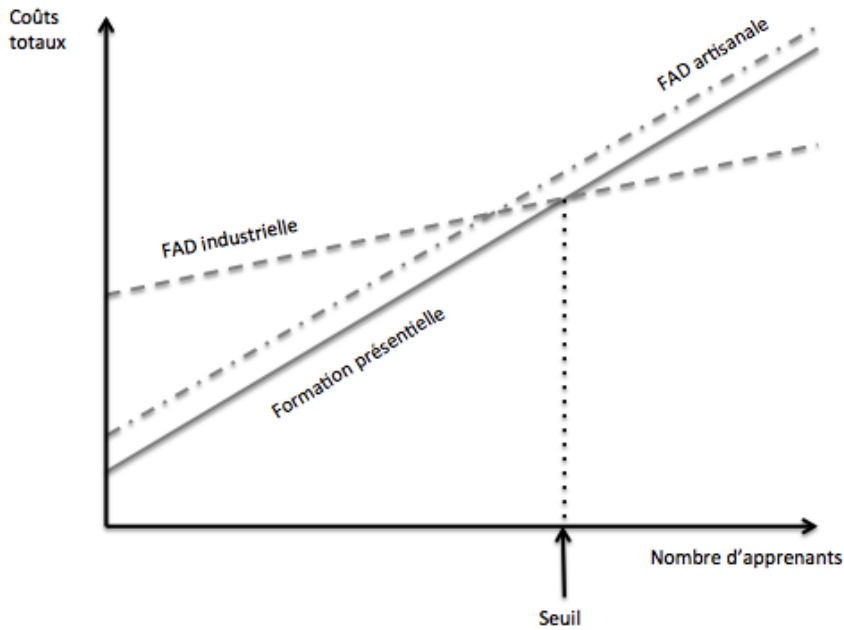


Figure 1 : Structure de coûts d'une formation présentielle et à distance (Depover & Orivel, 2012)

Un point positif à mettre à l'actif de l'approche artisanale concerne la fidélisation des étudiants ou encore le taux de diplomation. Dans la littérature remontant avant le début des années 2000 et plus particulièrement lorsqu'il s'agit de dispositifs qui inscrivent un grand nombre d'étudiants, on trouve des taux de diplomation généralement assez faibles situés entre 40 % et 50 %. Dans une méga-université comme l'UNISA⁵ (plus de 100 000 étudiants), les étudiants ne sont que 31 % à obtenir leur diplôme six ans après leur inscription. À l'occasion d'une chronique récente publiée sur Internet, Miller (2011) souligne une progression du taux d'achèvement des cours de FAD de 50 %, il y a dix ans, à 72 % aujourd'hui.

⁵ University of South Africa.

En ce qui concerne la formation UTICEF/ACREDITE, les résultats observés semblent confirmer cette tendance puisque le taux de diplomation se situe en moyenne, de 1999 à 2009, autour de 75 %. Sans vouloir généraliser les résultats rapportés ci-dessus et tout en reconnaissant que la persévérance relève très certainement d'un déterminisme plurifactoriel (Kember, 2007), il nous paraît néanmoins raisonnable de considérer que la diffusion de l'approche artisanale s'appuyant sur des stratégies d'apprentissage plus interactives contribue très probablement, pour une large part, à l'amélioration constatée au niveau du taux de diplomation.

5. La contribution de la formation à distance pour la préparation des maîtres dans les pays en développement

La majorité des projets en matière de formation à distance des formateurs et des enseignants concerne la formation continue et en particulier la qualification ou la requalification professionnelle des enseignants. Par exemple, le programme organisé par la FASTEF⁶ à l'Université de Dakar vise à doter les enseignants vacataires et contractuels d'une qualification professionnelle (certificat d'aptitude à l'enseignement) qui leur permettra de rejoindre le rang des fonctionnaires. Le programme est ambitieux et se propose à court terme de faire entrer l'ensemble des enseignants du secondaire engagés avec des statuts précaires dans la fonction publique.

Les projets de formation continue sont nombreux et généralement ambitieux puisqu'ils peuvent concerner plusieurs dizaines de milliers d'enseignants comme c'est le cas au Botswana, au Kenya, au Malawi et en Ouganda. Ces projets ont d'une manière générale été considérés comme des succès avec des taux de certification élevés qui s'expliquent, en partie, par le fait que les enseignants concernés bénéficiaient d'une amélioration substantielle de leurs conditions salariales (Perraton, 2007).

Selon un rapport produit par l'OIF, il existerait actuellement plus de cinquante projets en cours dans ce domaine dans des pays tels que le Sri Lanka, le Pakistan, le Costa Rica, le Venezuela, la Thaïlande, la Colombie, les îles Fidji, le Kenya, la Côte d'Ivoire, la Tanzanie, le Malawi, le Botswana, le Lesotho, le Swaziland, et l'Ouganda.

6 Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

Par contre, les projets visant spécifiquement la formation initiale des enseignants sont peu nombreux et se heurtent souvent à des difficultés techniques liées notamment à la mise en place des stages et des activités pratiques. Dans les faits, toutefois, il est souvent difficile de distinguer strictement entre formation initiale et formation continue. Par exemple, lorsqu'il s'agit d'enseignants engagés sans aucune qualification professionnelle pour lesquels il convient de mettre sur pied une formation qui leur permettra d'obtenir un titre pédagogique correspondant au niveau auquel ils enseignent, on pourrait considérer que leur cursus relève de la formation continue puisqu'ils sont déjà en activité, mais aussi de la formation initiale étant donné que le programme vise à leur donner une formation professionnelle qu'ils n'ont pas eu l'occasion d'acquérir jusqu'alors. En matière de formation à distance toutefois la différence est sensible, car un maître déjà en poste, même sans qualification, dispose déjà d'une expérience sur laquelle les formateurs pourront s'appuyer et d'un lieu de pratique où il pourra directement mettre en œuvre ce qu'il aura appris.

Un critère qui permet souvent de distinguer plus clairement entre formation initiale et formation continue concerne l'ampleur de la formation. En formation initiale, c'est un cursus complet qu'il s'agit de proposer alors qu'en formation continue le programme peut porter sur un aspect très spécifique par rapport auquel on a détecté une faiblesse particulière. C'est le cas, par exemple, du programme IFADEM⁷ proposé conjointement par l'AUF et l'OIF qui vise la remise à niveau des enseignants du primaire en français dans quatre pays d'Afrique subsaharienne.

Certains projets peuvent aussi concerner la formation des maîtres alors qu'au départ ils visaient la formation des élèves. Ainsi, on sait qu'un des premiers bénéfices de la télévision scolaire en Côte d'Ivoire, c'est d'avoir amélioré les pratiques professionnelles des enseignants. De nombreux projets visant les élèves au niveau primaire ou secondaire à travers des technologies comme la radio et la télévision sont au départ justifiés par un déficit constaté au niveau de la qualification des maîtres.

7 Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres.

6. Quelques spécificités associées à la formation des maîtres à distance

Pour caractériser la formation à distance, la plupart des auteurs (Keegan, 1996) mettent l'accent sur la séparation physique entre l'enseignant et l'apprenant. À ce principe, une nuance est souvent apportée en précisant que cette séparation ne doit pas nécessairement être permanente, mais qu'elle doit néanmoins être présente durant une partie significative du processus d'apprentissage.

Pendant longtemps, les activités en présence ont été considérées comme des concessions pédagogiques au principe de séparation physique entre l'enseignant et l'apprenant alors qu'aujourd'hui elles sont perçues comme partie intégrante d'un dispositif de formation à distance dans le cadre de ce qu'on appelle l'apprentissage hybride (blended learning).

C'est dans ce contexte d'hybridation que se situent la plupart des projets en matière de formation à distance des maîtres. En effet, il existe un consensus pour considérer que la maîtrise des métiers liés à l'enseignement et à la formation repose sur une articulation étroite entre théorie et pratique de terrain. Pour assurer la continuité pédagogique entre la salle de classe, la pratique simulée et la pratique sur le terrain, différentes solutions mobilisant les technologies de la distance peuvent être utilisées.

C'est notamment le cas d'une plateforme collaborative proposée par Simon & al. (2010) à l'Université de La Réunion pour suivre les stages professionnels des futurs professeurs des écoles. Dans la même filiation, on trouve également des dispositifs permettant de soutenir le développement professionnel des enseignants à partir de communautés de pratiques gérées sur la base d'une plateforme Web (Condamines, 2011). Toutes ces solutions, même si elles permettent de profiter de certaines économies d'échelle, mobilisent des ressources humaines importantes pour assurer la capitalisation des connaissances et le suivi des apprenants en formation initiale ou continue.

Une autre caractéristique souvent associée aux systèmes de formation à distance est leur ouverture. C'est d'ailleurs l'expression « formation ouverte et à distance » qui a été reprise par l'AUF pour caractériser les dispositifs qu'elle déploie à travers le monde.

Cette caractéristique d'ouverture paraît fort intéressante en matière de formation des maîtres même si elle est relativement peu exploitée dans la pratique.

La formation à distance des maîtres dans les pays du Sud s'adresse généralement à des publics dont les niveaux de formation sont très hétérogènes. C'est particulièrement le cas lorsqu'elle concerne des maîtres déjà en poste qui ont été recrutés alors qu'ils ne disposaient, d'aucune ou de très peu, de formation pédagogique. Cette hétérogénéité porte non seulement sur la maîtrise de certains prérequis spécifiques liés à leur discipline d'enseignement ou aux approches pédagogiques qu'ils auront à mettre en œuvre, mais aussi à leur capacité à apprendre à distance. Ainsi, de nombreuses recherches attestent que certains modes d'éducation, voire certains systèmes éducatifs, développent davantage chez l'élève leurs capacités d'autonomie et de contrôle sur leur propre apprentissage. Kember (2007), dans son ouvrage sur l'enseignement à distance dans les pays en développement (PED), insiste d'ailleurs sur le fait que les étudiants dans les PED sont mal préparés à un mode d'apprentissage qui exige un haut niveau d'autonomie et la capacité à apprendre sans la présence de l'enseignant ou d'autres apprenants.

Toutes les caractéristiques que nous venons d'évoquer, même si elles ne sont pas propres à la formation à distance des maîtres, contribuent à rendre à la fois plus complexes et plus coûteux le fonctionnement et la gestion d'un dispositif de FAD adapté à la formation des maîtres et expliquent l'importance des coûts liés au tutorat dans ce type de dispositif. En effet, le recours à des activités en présence alternant avec des activités à distance exige des moyens humains importants afin d'assurer la continuité et la qualité du suivi. Pour cela, il sera généralement fait appel à des tuteurs spécialisés pour prendre en charge le suivi à distance, l'encadrement des activités pratiques, voire de la pratique simulée. Par exemple, dans le dispositif de télévision interactive mis sur pied par le ministère de l'Éducation du Maroc⁸, trois catégories de personnes interviennent dans le tutorat : le tuteur à distance, l'animateur local et l'inspecteur responsable de l'enseignant en formation. C'est le cas également du programme de formation à distance des enseignants organisé par la FASTEF de l'Université de Dakar qui fait intervenir des tuteurs à distance qui sont en même temps responsables des cours, des coordinateurs locaux et des tuteurs de terrain. C'est le coordinateur local qui gère les tuteurs de terrain qui sont le plus souvent recrutés parmi les inspecteurs ou les conseillers pédagogiques.

8 Le projet TVI a été mis en œuvre à la fin des années 90 conjointement par le gouvernement du Maroc, l'UNESCO et l'Union internationale des télécommunications.

Le degré d'ouverture va également influencer les besoins en encadrement. En effet, il est plus aisé de gérer une seule cohorte d'apprenants par année selon une planification unique plutôt que de voir arriver chaque mois, voire chaque semaine de nouveaux apprenants qu'il s'agit d'intégrer dans le dispositif. C'est clairement le choix d'une ouverture réduite qui a été fait par la FASTEF qui ambitionne de former en quelques années plusieurs milliers d'enseignants sous la forme de cohortes annuelles. Pour ce qui est du Master UTICEF, le dispositif se caractérise par une ouverture plus grande en ce sens qu'il propose deux moments d'entrée possible dans la formation avec une cohorte débutant sa formation en septembre et l'autre en janvier ainsi qu'un cursus en une ou deux années selon le niveau de formation initiale des candidats.

D'une manière générale, la plupart des dispositifs de FAD optent, lorsqu'il s'agit de formation des maîtres, pour un degré d'ouverture relativement réduit et cela d'autant plus lorsqu'il s'agit de gérer des cohortes importantes. Une autre variable qui conduit généralement à restreindre le degré d'ouverture des FAD concerne la faible autonomie des apprenants qui sont généralement mal préparés aux exigences de la formation à distance. Pour pallier ce déficit d'autocontrôle que nous avons déjà évoqué, les dispositifs proposent généralement un cadrage assez strict des conditions d'apprentissage et une supervision étroite par le personnel chargé de l'encadrement.

7. La place du tutorat dans les dispositifs artisanaux de formation des maîtres

Comme nous l'avons illustré à travers différents exemples, on peut trouver en matière de formation à distance des maîtres une large variété de dispositifs, certains privilégiant le grand nombre à travers des approches que nous avons qualifiées d'industrielles et d'autres ciblant des populations particulières à travers des approches dites artisanales. D'autres dispositifs empruntent aux deux approches en s'efforçant d'offrir un accompagnement de qualité à un grand nombre d'apprenants.

Lorsqu'il s'agit de formation des maîtres et surtout lorsque cette formation porte sur un cursus complet que ce soit en formation initiale ou continue, l'approche artisanale est d'une manière générale largement privilégiée. Dans le cadre de cette approche, le tutorat, sous ses différentes formes, joue un rôle déterminant qui s'explique par certaines particularités liées à la formation des maîtres que nous avons détaillées dans cette contribution.

Pour aider les responsables pédagogiques dans leurs choix en matière de formation des maîtres à distance, nous concluons cette contribution en proposant différentes stratégies susceptibles d'être mises en œuvre pour favoriser la qualité du dispositif de formation dans son ensemble et le tutorat en particulier :

- S'appuyer sur une structure institutionnelle solide capable de soutenir le projet en lui fournissant des ressources humaines compétentes (concepteurs de cours, tuteurs...) et du matériel pédagogique de qualité (cours, documents de référence, ressources multimédias...) dans le cadre d'une organisation bimodale.
- Adopter des solutions technologiques adaptées aux réalités de terrain et modulables en fonction des publics. Par exemple, utiliser un lecteur MP3, un lecteur de CD-ROM, voire un lecteur de cassettes en fonction des ressources disponibles sur le terrain pour un programme visant l'amélioration de la maîtrise de la langue orale.
- Réduire les frais de tutorat en utilisant des tuteurs qui sont déjà employés dans une structure d'enseignement. Cela permet de réduire les frais en les payant sous forme de vacation et de disposer dès le démarrage du projet d'un personnel doté d'une expérience significative de l'enseignement.
- Prévoir différents niveaux de tutorat (au niveau central, local et sur le terrain) et recruter un personnel spécifique pour prendre en charge chacun de ces niveaux (spécialiste universitaire au niveau central, inspecteur coordinateur au niveau local, animateur pédagogique sur le terrain).
- Mettre en place une formation à l'intention des tuteurs ainsi qu'une charte du tutorat.
- Favoriser une dynamique de démultiplication en recrutant, dès que possible, des sortants de l'année précédente pour assurer le suivi sur le terrain.
- S'il s'agit de formation continue, prévoir les incitants adéquats pour ceux qui terminent avec succès la formation (progression dans la carrière, titularisation dans la fonction publique, augmentation barémique...).

Même si ces stratégies constituent des préalables utiles, voire indispensables, l'essor de la formation à distance en matière de formation des maîtres dans les pays en développement ne pourra se concrétiser sans une volonté politique clairement affirmée au niveau national, mais aussi international afin de lui fournir les ressources humaines et matérielles nécessaires à son développement. Il s'agit là très probablement d'un enjeu essentiel si on veut concrétiser

les objectifs du millénaire en alliant les objectifs quantitatifs de scolarisation universelle et les objectifs qualitatifs relatifs aux compétences des élèves qui sortent de l'éducation de base.

Plus précisément, en ce qui concerne le tutorat, l'un des enjeux pour le futur de la formation des maîtres sur une grande échelle se situe probablement dans la définition de modes de tutorat qui allient à la fois efficacité dans le suivi des étudiants et économie dans les moyens mis en œuvre afin de tirer pleinement parti des possibilités de démultiplication associées à la formation à distance. À cet égard, l'initiative IFADEM est probablement en train d'ouvrir, dans le cadre de la formation continue des maîtres à Madagascar, des voies nouvelles en matière de tutorat à distance en proposant de recourir au téléphone portable pour assurer le lien entre le tuteur et l'apprenant dans des zones rurales qui, même si elles sont difficiles d'accès par la route, bénéficient d'une couverture GSM suffisante.

Bibliographie

- Condamines, T. (2011). Une plateforme collaborative pour le développement professionnel des enseignants. In : Bétrancourt, M., Depover, C, Luengo, V., De Lièvre, B. & Temperman, G. Actes de la conférence EIAH2011, *À la recherche de convergences entre les acteurs des ELAH*, Mons, Éditions universitaires.
- Daniel, J. & Mackintosh, W. (2003). Leading ODL futures in the eternal triangle : The mega-university response to the greatest moral challenge of our age. In G. Moore & G. Anderson (Ed.), *Handbook of Distance Education*. London, Lawrence Erlbaum.
- Depover, C., De Lièvre, B., Jaillet, A., Peraya, D. & Quintin, J. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles, De Boeck-université.
- Depover, C. & Orivel, F. (2012). *La formation à distance dans les pays en développement à l'ère du elearning*. Paris, UNESCO-IIPE, à paraître.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education*. London, Routledge.
- Kember, D. (2007). *Reconsidering open and distance learning in the developing world*. London, Routledge.
- Miller, M.H. (2011). *Distance Education's Rate of Growth Doubles at Community College*. En ligne : <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/distance-educations-rate-of-growth-doubles-at-community-college/2254>, consulté le 29 août 2011.
- Perraton, H. (2007). *Open and distance learning in the developing world*. New York, Routledge.
- Schreurs, B. (2009). *Reviewing the virtual campus phenomenon*. Heverlee, EuroPace.
- Simon, J. (2010). Usages d'une plateforme des TCAO par des professeurs des écoles stagiaires durant l'année scolaire. *TICEMED*, Beyrouth.

La formation des formateurs en TIC au Maroc : quelles stratégies?

A. Aamili

LPCM, Faculté des sciences, Université Chouaïb Doukkali, El-Jadida
Maroc

A. Chiadli

Centre international de pédagogie et de gestion universitaires,
Faculté des sciences de l'éducation, UM55, Rabat, Maroc

Résumé

L'introduction du système LMD au Maroc en 2003 a été accompagnée par l'insertion des TIC, en tant qu'outils, dans les enseignements traditionnels afin de permettre à tous les établissements de formation d'atteindre le même niveau d'offres et de services pédagogiques.

Deux objectifs principaux ont été visés :

- Moderniser les pratiques pédagogiques au sein des établissements de formation en intégrant les TIC;
- Produire et mutualiser les contenus et les pratiques pédagogiques et mettre en place une bibliothèque numérique de cours et de documents multimédias et multilingues.

Pour atteindre ces objectifs, deux types de stratégies politiques ont été suivies pour former les formateurs à l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur :

- La création d'un Campus Virtuel Marocain par le Ministère de l'Enseignement Supérieur;
- La mise en place d'ateliers « Transfer » et formation FAD par l'AUF.

Après 6 ans de mise en œuvre de ces deux stratégies, l'objectif est-il atteint? Laquelle des deux stratégies a été la mieux adaptée et la plus pertinente?

Notre recherche a pour but d'analyser la méthodologie suivie par ces deux types de stratégies, d'identifier le degré d'intégration des TIC en pédagogie universitaire, de mettre en évidence les compétences visées et de diagnostiquer les résultats obtenus. Pour y parvenir, nous avons tout d'abord mené des entretiens auprès de formateurs qui ont bénéficié des formations en TIC dans le cadre du Campus Virtuel Marocain ou dans le cadre des ateliers « Transfer ». Ensuite, nous avons mené une enquête auprès des enseignants de la Faculté des lettres et de la Faculté des sciences de l'Université Chouaïb Doukkali d'El-Jadida (Maroc) pour mesurer le degré d'intégration des TIC dans l'enseignement.

1. Introduction

La réforme du système pédagogique au Maroc, qui a démarré au cours de l'année universitaire 2003-2004, est un changement en profondeur visant les structures, les pratiques pédagogiques, le système d'évaluation et les curricula. Les raisons de ce changement sont identifiées, les plus connues sont :

- Le faible taux de réussite;
- Le fait que 50 % des étudiants quittent l'université sans diplôme;
- Le système de formation basé sur la transmission passive du savoir, tourné vers les examens et ne favorisant pas le développement des capacités d'analyse et de synthèse.

Les solutions proposées dans le cadre de la réforme pédagogique ont eu pour défi d'améliorer le niveau des lauréats et promouvoir la réussite à l'université par la mise en place :

- D'une nouvelle architecture pédagogique (système LMD);
- De nouvelles pratiques d'apprentissage et d'évaluation;
- Des formations en langues, en **TIC**, en techniques d'expression et de communication et en méthodologie du travail universitaire pour tous les étudiants.

L'intégration des TIC dans l'enseignement est donc considérée comme un facteur important pour la promotion de la réussite et la lutte contre l'échec. Le développement des compétences en TIC est identifié en tant que compétence transversale devant être construite par l'étudiant et utilisée dans le cadre des activités des diverses matières du cursus.

Dans le cadre de la réforme pédagogique, parmi les objectifs de l'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage, on trouve :

- Moderniser les pratiques pédagogiques au sein des établissements de formation;
- Communiquer, s'informer, rechercher et collaborer à distance et en tout temps;
- Conserver une trace de ses apprentissages;
- Organiser de manière plus autonome son travail à la maison;
- Bénéficier d'un environnement numérique d'apprentissage stimulant;
- Se brancher sur une bibliothèque et une médiathèque aux dimensions de la planète.

Or, la diffusion des TIC au Maroc repose sur le postulat du déterminisme technologique selon lequel les usages de ces outils découlent de l'offre des produits et services (Jouët, 2000). Cette posture est légitime, dans une certaine mesure : les politiques d'infrastructure pour faire face au sous-équipement sont a priori considérées comme le premier obstacle à franchir dans une logique d'appropriation des TIC. N'est-ce pas sous ce même angle du déterminisme technologique qu'il convient d'appréhender la position de l'OCDE qui considère que les nouvelles technologies rendent l'administration publique plus efficace et l'éducation de meilleure qualité? Ainsi, comprend-on aisément que les stratégies de diffusion sont inséparables des stratégies d'équipement.

D'autre part, la Banque Mondiale a souligné qu'il y a un manque significatif de recherches sur les TICE en Afrique, tant sur le plan de l'efficacité de leur présence aux différents établissements de l'enseignement supérieur et de formation que sur l'impact potentiel de ces dernières sur l'amélioration de la qualité de l'éducation en Afrique (Karsenti, 2003). C'est dans ce cadre que cette recherche est menée afin de mettre l'accent sur l'impact de l'intégration des TIC dans les enseignements.

2. Contexte et objectifs de l'étude

En préparation au lancement de la réforme LMD de l'enseignement supérieur marocain, prévu en 2003, les universités marocaines ont beaucoup investi dans l'équipement en technologies de l'information et de la communication (TIC), et ce, depuis l'année 2000 où le texte de loi de cette réforme a été publié. En

2004, le ministère de tutelle a lancé le projet de création du Campus Virtuel Marocain (CVM) et, dans ce cadre et dans l'esprit de l'autonomie de l'université, des Centres de Ressources Universitaires (CRU) sont maintenant créés dans toutes les universités marocaines. La mission principale des CRU est d'orienter les enseignants vers la conception d'activités pédagogiques utilisant les concepts, les méthodes, les techniques, les outils et les ressources de formation qu'offrent les TIC aussi bien en appui à l'enseignement en présentiel qu'en enseignement à distance. C'est ainsi que 40 spécialistes appartenant à toutes les universités marocaines (2 à 4 enseignants par université) ont été formés (Master Suisse « CoseLearn ») dans le domaine de l'enseignement à distance afin de créer un noyau de personnes ressources auprès de leurs collègues qui souhaiteraient mettre des modules de formation ou des cours en ligne. En même temps un appel à projets pour la création de ressources numériques a été lancé. Mais, jusqu'à maintenant aucune ressource numérique ne figure dans cette bibliothèque.

Un autre master qui a joué un grand rôle pour la formation à l'utilisation des TIC pour l'enseignement et la formation au Maroc est le Master UTICEF. Ce master, plus ancien que CoseLearn, a commencé en 2000 avant de changer de nom en ACREDITE en 2007. Ce master est financé à hauteur de 90 % par l'AUF pour les apprenants du Sud. Durant la période de 2000 à 2010, 19 promotions ont été diplômées. C'est grâce à ce master que 44 enseignants marocains ont été formés; le taux d'abandon était de 13,6 %. À titre comparatif, dans le cadre de ce même master, 84 enseignants algériens ont été formés; 25 % ont abandonné la formation. Notons que seuls deux enseignants parmi les 44 (4,5 %) ont pu produire des ressources numériques dans le cadre des microprojets financés par l'AUF.

En parallèle à ces deux masters dont la période de formation est de longue durée (environ 14 mois avec un rythme de travail de 4 heures quotidiennement), certains enseignants ont préféré suivre des formations de courte durée (de 3 à 5 jours) dans le cadre des ateliers « Transfer » organisés par l'AUF. Ces ateliers ont été très largement suivis par les enseignants puisque plus de 200 enseignants de toutes les universités marocaines ont pu être formés (quatre fois plus d'enseignants que dans le cas des deux Masters CoseLearn et UTICEF/ACREDITE). Lorsque nous avons demandé aux enseignants qui ont suivi les ateliers « Transfer » de justifier leur choix par rapport aux formations master, ils ont évoqué deux raisons. D'abord, l'indisponibilité pour suivre un master de longue durée vu la densité du travail à l'université.

La deuxième raison est le manque de motivation vu qu'ils sont déjà titulaires d'un diplôme supérieur qui est le doctorat. Par contre, ceux qui ont suivi l'un des deux masters ont motivé leur choix par la promotion dans la carrière ou par le souhait de devenir tuteur à distance après l'obtention du diplôme.

Notons que l'ensemble des enseignants formés dans le cadre des ateliers « Transfert » ou des masters CoseLearn et UTICEF/ACREDITE ne représente que 2 % de l'ensemble des enseignants de l'enseignement supérieur. Or, ces 2 % bénéficiaires de ces formations devaient former à leur tour les 98 % des enseignants restants, chose qui ne s'est pas produite.

D'après ce constat, est-ce qu'on peut dire que le Maroc a réussi à faire intégrer les TIC dans l'enseignement? Pour répondre à cette question, nous avons mené une recherche visant à mesurer le degré d'intégration pédagogique des TIC dans l'enseignement supérieur marocain dans deux établissements de l'Université Chouaïb Doukkali d'El-Jadida (Maroc). Cette étude sera étendue à d'autres universités marocaines dans le cadre d'un projet national, plus global, de recherche-action sur l'intégration. En plus de faire un état des lieux des utilisations actuelles des TIC par les enseignants, un objectif prospectif est recherché pour l'orientation de l'action à mener.

Quel est le niveau d'accessibilité des TIC pour les enseignants universitaires marocains? Quels sont leurs niveaux de maîtrise des TIC? Quelles utilisations en font-ils dans l'enseignement et l'apprentissage?

L'objectif principal de cette étude est d'identifier le degré d'intégration des TIC en pédagogie universitaire qui est l'un des deux objectifs principaux visés par l'introduction des TIC dans l'enseignement. Parmi les objectifs spécifiques, on note :

- Perception des enseignants universitaires quant à l'utilité des TIC;
- Mesure du sentiment des compétences des enseignants face à l'usage de quelques applications TIC (Word, Excel, PowerPoint, etc.);
- Mesure du sentiment des compétences des enseignants face à l'usage des techniques de recherche et de diffusion de l'information.

3. Méthodologie

Nous avons adopté une méthode quantitative basée sur un questionnaire avec échelle sous format papier. Les participants à l'enquête sont des enseignants de la Faculté des sciences et de la Faculté des lettres. Ces deux établissements, appartenant à l'Université Chouaïb Doukkali d'El-Jadida (Maroc), sont à accès ouvert.

Sur les 200 enseignants sollicités, nous avons reçu 78 réponses, ce qui représente un taux de retour de 39 %. Les données des questionnaires ont été analysées par la méthode de statistique descriptive en utilisant le logiciel SPSS version 10 pour Windows.

4. Présentation des résultats

4.1. Identité des répondants

L'enquête a été menée auprès de 78 enseignants dont 73 % sont des hommes et 27 % sont des femmes. La majorité des répondants (65 %) ont une ancienneté de plus de 10 ans et seulement 25 % ont moins de 5 ans (classés comme « de nouvelles recrues »). Parmi ces 78 enseignants, 11 ont suivi des ateliers Transfer, un seul enseignant s'est inscrit au master CoseLearn, mais il a abandonné au bout de deux mois de formation et deux enseignants, dont un qui a abandonné, ont suivi le master UTICEF.

4.2. Utilisation des TIC par les enseignants

Les résultats de l'enquête montrent que 55 % des enseignants n'utilisent pas les TIC dans leurs enseignements, 27 % ne les utilisent qu'occasionnellement et seulement 18 % les utilisent « souvent ».

Parmi les 45 % des enseignants qui utilisent les TIC, on trouve 36 % qui les utilisent lors des séances de cours magistraux, 4,5 % pendant les séances des travaux dirigés et 4,5 % pendant les séances des travaux pratiques.

Tous les enseignants ont accès à Internet au bureau. À domicile, seulement 10,5 % des enseignants n'y ont pas accès.

D'autre part, les enseignants qui ont bénéficié des formations « Transfer » ont confirmé qu'ils n'ont pas organisé d'atelier de formation au profit de leurs

collègues. De même, le CRU n'a proposé aucun atelier, mais il a joué le rôle d'intermédiaire pour organiser les ateliers « Transfer ».

4.3. Habiletés technologiques des enseignants

Le tableau 1 résume le sentiment de compétence face à l'usage de quelques applications technologiques.

	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Assez	Fortement
Traitement de texte (Word)	0	0	5	45	50
Logiciels de présentation (PowerPoint, etc.)	15	10	10	30	35
Tableur (Excel, etc.)	30	35	10	20	5
Éditeur de page Web (FrontPage, etc.)	60	5	5	10	20
Courrier électronique (Hotmail, etc.)	5	5	10	40	40
Navigation dans Internet (Internet Explorer...)	5,3	0	0	47,4	47,4
Moteur de recherche (Google, etc.)	0	0	5	50	45
Chat et forums	47,4	21,1	10,5	5,3	15,8
Catalogues et bases de données pour la documentation	21,1	15,8	21,1	15,8	26,3

Tableau 1 : Pourcentages des différentes réponses à la question « Êtes-vous à l'aise dans l'utilisation des applications suivantes? »

Nos résultats révèlent que la majorité des enseignants de la Faculté des lettres et de la Faculté des sciences est à l'aise avec le traitement de texte, le courrier électronique et les moteurs de recherche. Mais un quart des enseignants ne sont pas du tout ou sont peu à l'aise avec les logiciels de présentation. Pour les tableurs, les éditeurs de page Web et les chats et forums, ce sont les deux tiers des enseignants qui ne sont pas du tout ou qui sont peu à l'aise avec ces outils. La même remarque est valable pour les catalogues et bases de données pour documentation avec un pourcentage de 36,9 %.

4.4. Degré d'utilisation des applications technologiques dans l'enseignement

Ce n'est pas parce qu'un enseignant se sent à l'aise dans une application qu'il l'utilise réellement dans son enseignement. C'est pour cela que nous avons posé la question aux enseignants pour savoir le degré d'utilisation de quelques applications technologiques dans leur enseignement. Le tableau 2 résume l'ensemble des résultats.

Nos résultats révèlent que :

- Pour toutes ces applications, le niveau d'utilisation dans l'enseignement (souvent et très souvent) est inférieur au niveau de leur maîtrise technique (assez et fortement). On peut noter, en particulier, que si 65 % des répondants déclarent être assez ou fortement à l'aise dans l'utilisation des logiciels de présentation, ils ne sont que 35 % (pratiquement la moitié) à les utiliser en réalité dans leur enseignement;
- 20 % des enseignants sont toujours à la version « stylo et papier » et n'utilisent jamais le traitement de texte dans la préparation de leur enseignement;
- 40 % des enseignants n'ont pas encore introduit des logiciels de présentation dans leurs enseignements et se contentent du tableau noir ou blanc;
- 75 % des enseignants n'utilisent pas les tableurs;
- 45 % des enseignants n'utilisent pas l'Internet dans leur enseignement (préparation du cours, compléments pour les étudiants...);
- 25 % des enseignants n'ont pas d'adresse électronique et 5 % n'utilisent le courrier électronique que rarement.

	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	Très souvent
Traitement de texte (Word...)	20	0	20	20	40
Logiciels de présentation (PowerPoint, etc.)	25	15	25	5	30
Tableur (Excel, etc.)	60	15	10	15	0
Internet (navigation, moteur de recherche...)	40	5	15	15	25
Éditeur de page Web (FrontPage...)	75	10	10	5	0
Courrier électronique	25	5	10	25	35

Tableau 2 : Degré d'utilisation des applications technologiques dans l'enseignement

5. Analyse des résultats

La formation des enseignants aux usages pédagogiques des TIC demeure un immense défi pour le Maroc et l'Afrique en général comme pour les pays dits « du Nord ». En effet, plusieurs études montrent que les enseignants nouvellement formés intègrent peu les TIC à leur pédagogie (OCDE, 2004; Zhao et Franck, 2003; Karsenti, 2004; McCrory Wallace, 2004). Il s'agit d'un constat révélé par des études réalisées tant en Amérique du Nord qu'en Europe ou dans les pays dits « du Sud ».

Il est surprenant de constater que plusieurs recherches ont montré le peu d'impact de la formation continue sur l'utilisation des TIC par les enseignants (Cox, Preston et Cox, 1999; Guha, 2000), possiblement parce que ces formations ne sont pas adaptées aux besoins des enseignants qui ne sont ni uniquement pédagogiques ni uniquement techniques. Mais, l'absence de modèles chez les formateurs est souvent citée dans les études recensées (Simpson et al. 1999; McCrory Wallace, 2004; Whetstone et Carr-Chellman, 2001), tout comme l'absence d'obligation à intégrer les TIC lors des enseignements ou des stages (Murphy et Greenwood, 1998). On a longtemps pensé que la compétence technique permettrait d'enseigner efficacement avec les TIC (Schofield et Davidson, 2002), ce qui n'est pas nécessairement le cas. Il semble aussi nécessaire de montrer comment les TIC peuvent être intégrées à des contextes spécifiques d'enseignement (McCrory Wallace, 2004).

En outre, les conclusions d'une étude de l'OCDE (2004) montrent comment l'aménagement des heures d'enseignement, l'organisation de la classe et la faible compétence technique et pédagogique des enseignants ne permettent pas une véritable intégration des TIC dans la pédagogie. Le rapport met d'abord en évidence que l'utilisation des TIC est décevante dans les universités de ces pays, et ce, même si d'importants investissements au cours des 20 dernières années ont permis de faire entrer les TIC dans ces établissements. De plus, on fait remarquer que « *seule une minorité d'enseignants dans l'ensemble des pays utilisent de façon régulière des applications informatiques courantes* ». Ce que démontre la littérature scientifique, tout comme la dernière étude de l'OCDE, c'est que les TIC ne sont toujours pas présentes en salle de classe, et qu'il s'agit là d'un problème important dans une société confrontée au maelström des TIC.

Les obstacles liés à l'intégration des TIC par les enseignants sont divers : une formation inadéquate, un emploi du temps chargé, une motivation insuffisante, un soutien technique inexistant, une organisation universitaire qui ne se prête pas aux TIC, un manque d'appui de la direction, etc. (Cuban, 2001; Dede, 1998; Means, Penuel et Padilla, 2001). Aussi, la question de l'équipement se retrouve souvent au premier plan. En effet, les recherches montrent que les enseignants attribuent souvent la non-utilisation des TIC à l'absence d'équipement, au manque d'accès, à la fiabilité et à la faible qualité (McCrary Wallace, 2004). Nous retrouvons aussi parmi les obstacles à l'utilisation des TIC le manque de soutien technique (Snoeyink et Ertmer, 2001; Preston, Cox et Cox, 2000) et le manque de soutien de la direction (Butler et Selbom, 2002). D'autres études (BECTA, 2003) et (OCDE, 2004) soulignent aussi que la *culture de l'école* ou *l'organisation scolaire* sont inadaptées, et peuvent constituer un frein à l'intégration des TIC par les enseignants.

D'autres facteurs importants semblent constituer un frein à l'intégration des TIC par les enseignants : le manque de temps (Karsenti, 2001; Cuban, 1997, 1999, 2001), le faible sentiment de compétence, la motivation ou les attitudes face à l'utilisation des TIC (Cuban, 1999; Fabry et Higgs, 1997; Karsenti, 2004).

6. Conclusion

Les résultats de cette recherche ont montré clairement que la majorité des enseignants n'ont pas encore intégré les TIC dans leurs enseignements malgré l'investissement énorme en formation et en matériel, mais qui reste toujours insuffisant. Les TIC sont objets d'apprentissage et non outils de l'enseignement-apprentissage. Ainsi, on ne peut pas parler d'intégration pédagogique des TIC, mais plutôt de l'enseignement des TIC, voire de l'informatique. Il existe très peu de contextes où les TIC sont des outils au service de l'enseignement-apprentissage de diverses disciplines scolaires.

Les individus ne s'approprient pas les technologies parce qu'elles sont offertes sur le marché, mais parce qu'elles apportent des réponses à leurs besoins personnels. La valeur des technologies repose sur leur raison d'être : la technique devient un moyen par lequel on supplée des manques, c'est peut-être là que réside la clé de l'appropriation des TIC.

Bibliographie

- BECTA (2003). *Educational research into ICT and school improvement – A selection of abstracts and further sources*. London : British Educational Communications and Technology.
- Butler, D. L., & Selbom, M. (2002). Barriers to adopting technology for teaching and learning. *Educause Quarterly*, 2, 22-28.
- Cuban, L. (1997). Salle de classe contre ordinateur : vainqueur, la salle de classe. *Recherche et formation*, 26, 11-29.
- Cuban, L. (1999). *Why are Most Teachers Infrequent and Restrained Users of Computers?* Publication au BCTF Public Education Conference, Technology: Public Education in a Wired World, Vancouver, 6 février.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: computers in the classroom*, 2001, ISBN – 0-674-00602-X.
- Dede, C. (Ed.). (1998). *The 1998 Yearbook for the Association of Supervision and Curriculum Development: Learning with Technology*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fabry, D. & Higgs, J. (1997). Barriers to the effective use of technology in education. *Journal of Educational Computing*, 17(4), 385-395.
- Guha, S. (2000). *Are we all technically prepared? Teachers' perspectives on the causes of comfort or discomfort in using computers at elementary grade teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for the Education of Young Children, Atlanta, GA.

- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 100, p. 489-521.
- Karsenti, T. (2001). *Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques*. <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/29-1/03-Karsenti.html>
- Karsenti, T. (2003). *Problématiques actuelles et axes de recherche prioritaires dans le domaine des TIC en contexte africain*. Rapport de recherche présenté au CRDI du Canada. Ottawa.
- Karsenti, T. (2004). Impact des TIC sur l'attitude, la motivation et le changement dans les pratiques pédagogiques des futurs enseignants. Dans M. Tardif et C. Lessard (dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions et perspectives internationales*. Québec/Belgique : Presses de l'Université Laval/de Boeck.
- McCrorry Wallace, R. (2004). A Framework for Understanding Teaching within the Internet. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 447-488.
- Means, B. Penuel, W., Padilla, C. (2001). *The connected school: Technology and learning in high school*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Murphy, C and Greenwood, L (1998) Effective Integration of Communication and Information Technology in Teacher Education. *Journal of Information Technology in Teacher Education*, 7 (3) 413-429
- OCDE. (2004). *Completing the foundation for lifelong learning: An OECD survey of upper secondary schools - technical report*. Amsterdam, Netherlands : OCDE.
- Preston, C., Cox, M. & Cox, K. (2000). *Teachers as innovators in learning: What motivates teachers to use ICT*. London : MirandaNet.
- Russell, G., and Bradley, G. (1997). Teachers' computer anxiety: Implications for professional development. *Education and Information Technologies*, 2, 1-14.
- Schofield, J., & Davidson, A. (2002). *Bringing the Internet to school: Lessons from an urban district*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Simpson, M., F. Payne, et al. (1999). Using Information and Communications Technology as a Pedagogical Tool: who educates the educators? *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 25(3) : pp. 247-262(16).
- Snoeyink, R. & Ertmer, P. (2001). Thrust into technology: How veteran teachers respond. *Journal of Educational Technology Systems*, 30(1), 85-111.
- Whetstone, L., & Carr-Chellman, A. A. (2001). *Preparing preservice teachers to use technology: Survey results*. *Techtrends*, 45(4), 11-16.
- Zhao, Y. & Frank, K. A. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective. *American Educational Research Journal*, 40(4), 807-840.

Chronique d'un projet francophone mutualisé : du projet à la mise en œuvre, de l'utopie à la réalité

Fabienne **BAUDOT**
IUFM d'Auvergne – Université Blaise Pascal
France

Introduction

Cette réflexion porte sur un travail de cinq années, engagé sur l'idée de concevoir entre des établissements du Nord et du Sud un diplôme commun, dans une démarche différente, voire innovante. L'innovation ne réside, ni dans le partage des contenus propre à chacun, ni dans le partage d'un contenu totalement commun, mais dans l'élaboration d'une architecture commune à tous, d'une colonne vertébrale de la formation mutualisée, à enrichir de la couleur et de la spécificité liée à son pays, à sa culture, à sa législation, à son contexte social...

Ce texte se propose de décrire le processus mis en œuvre pour permettre à ce projet d'aboutir, en analysant de façon objective les difficultés, les réussites, les manquements et les richesses d'une telle démarche.

Les étapes qui se sont enchaînées pendant cinq années ont été multiples et se poursuivent encore à l'heure actuelle. Ce travail et cette réflexion ont pour ambition de montrer que, plus qu'un projet et une idée, c'est toute une philosophie au service d'objectifs francophones communs que ce projet représente.

1- Le chemin parcouru...

Un contexte et un thème

Bien que ce projet ait pu aboutir dans n'importe quel domaine, dans n'importe quelle discipline, celui de « la formation de formateurs » fut choisi, thème

fédérateur et pouvant regrouper un très grand nombre d'établissements d'enseignement supérieur francophones. La formation de formateurs, envisagée dans une démarche fixant des préceptes communs, se donnait l'ambition d'apporter sa pierre à l'édifice et de permettre aux formateurs de se former majoritairement à distance, permettant ainsi l'accès à un plus grand nombre de personnes, en réduisant notamment les besoins de déplacement dans les pays.

Pour comprendre le choix de ce thème, il est indispensable d'indiquer la création en 2003, d'un réseau institutionnel de l'AUF (Agence universitaire de la Francophonie), le RIFEFF⁹. Comme son nom l'indique, le « Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs » fédère des établissements qui font de la formation de formateurs, notamment au niveau des enseignants, tout cela en prenant en compte les nouvelles technologies de l'information et de la communication. À partir de ce réseau et d'une politique d'établissement manifestement tournée vers l'émergence de nouveaux projets, qui, grâce à une ingénierie de projets, de formation et des organisations clairement affichées, une collaboration étroite s'instaure entre le RIFEFF et l'établissement IUFM d'Auvergne, alors membre fondateur de ce dernier en 2003.

Après une rapide bibliographie des formations existantes dans les quelque 150 établissements membres du réseau des cinq continents représentés, il apparut que celui concernant la formation de formateurs était non seulement peu représenté, mais qu'il pouvait être mutualisé entre différents pays et leurs établissements. À l'émergence du projet, un second thème avait été souhaité par les établissements; il concernait la « formation des enseignants » elle-même. Le projet d'origine se définissant alors plus largement autour des « métiers de la formation » dans la francophonie.

Très rapidement, et dès la première phase de l'étude, ce tout dernier thème était abandonné. En effet, les établissements engagés dans le projet, après un premier séminaire de travail, se sont rendu compte que beaucoup de formations étaient déjà présentes dans les différents pays sur « la formation des enseignants » et qu'il était difficile si ce n'était, impossible, de modifier l'existant ou de créer en marge de cela une formation annexe.

9 RIFEFF : Réseau institutionnel francophone des établissements de formation de formateurs

De plus, l'Agence universitaire de la Francophonie, à laquelle appartient le réseau RIFEFF, possède une structure directement consacrée à la formation des enseignants du 1^{er} degré, ce qui ajoutait de la complexité à ce second pôle.

C'est pourquoi, à la fin du premier séminaire réalisé en présentiel avec les 11 établissements engagés, l'idée de partir sur un diplôme mutualisé à la fois sur « la formation de formateurs » et « la formation des enseignants » était abandonnée. Les forces et les représentants des établissements se consacraient finalement à un travail uniquement sur la **formation de formateurs**.

Une analyse politique des systèmes universitaires et des fonctionnements propres à chacun des pays

À l'origine de ce projet de diplôme commun, 11 établissements¹⁰ ont répondu présents pour travailler ensemble. Lors du premier séminaire (sur deux organisés en tout sur une durée de deux ans), il a été nécessaire de travailler sur la politique des systèmes éducatifs, afin de connaître globalement le fonctionnement pour chacun des 11 pays. Deux éléments étaient nécessaires pour commencer la construction du diplôme commun : d'une part, connaître les référents et les procédures pour l'ouverture d'un diplôme national au niveau de chaque organisme hiérarchique; d'autre part, avoir un état des lieux fin sur ce type de formation existant au niveau de chacun des pays.

Suite à ce premier travail, deux établissements ont décidé de poursuivre le projet en tant qu'observateurs, n'ayant pas les ressources nécessaires, soit au niveau de leur établissement, soit au niveau de leur hiérarchie nationale

10 Algérie (ENSET d'Oran); Canada / Québec (Faculté des sciences de l'éducation de Montréal); France (IUFM d'Auvergne / Université Blaise Pascal); Guinée (ISSEG de Conakry); Mali (École normale supérieure de Bamako (ENSUP)); Niger (ENS de Niamey / Université Abdou Moumouni de Niamey); Roumanie (Faculté des sciences de l'éducation de Iasi / Université Alexandru Ioan Cuza); Sénégal Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation, Université Cheik Anta Diop, Dakar.

(FASTEF); Vietnam (Département de français, Université de Pédagogie de Ho-Chi-Minh-ville).

Établissements par la suite observateurs : CREFAP (Vietnam) et la FSEDU de Beyrouth (Liban).

pour une possibilité à court terme d'ouverture d'un éventuel diplôme de master, mutualisé.

Un concept innovant

« Innover, ce n'est pas avoir une nouvelle idée mais c'est arrêter d'avoir une vieille idée. »

Edwin Herbert Land

Le concept de ce projet ne s'est pas voulu innovant, il s'est défini ainsi. C'est en le mettant en œuvre, en l'expliquant, en le définissant qu'il s'est révélé en marge de la construction habituelle de diplômes communs internationaux, où soit le seul fait d'être ouvert à des étudiants étrangers le rend international ou encore parce qu'un contenu identique est délivré dans plusieurs établissements sans coloration particulière du pays lui-même. S'agissant de « la formation de formateurs », cette appropriation et mise en adéquation aux contextes locaux, aux pratiques et aux besoins du pays ne pouvait être envisagée autrement.

Le cœur et la philosophie de ce projet se sont révélés être la construction commune d'une structure, rapidement identifiée comme un référentiel commun, à partir duquel chaque établissement devait décliner les objectifs communs et les unités d'enseignements communes à la lumière des spécificités, des contraintes, des lois, et des cultures de chacun des pays. Le but était bien d'obtenir une définition commune de ce métier, des objectifs pédagogiques conciliés, des compétences à acquérir identiques aux 11 partenaires.

Il fallait accepter que cette structure de diplôme soit vivante, non figée, avec un socle de contenus communs, et toute une partie mouvante, restant à s'approprier par chacun. C'était alors bien la construction du diplôme qui devenait commune, avec la définition commune d'un référentiel d'un métier défini, celui de formateur de formateurs tout en étant maîtrisé par chaque établissement qui ouvrirait le diplôme.

Construire « la distance » en présentiel

Il semble important de préciser ici que la construction d'un diplôme à distance passe nécessairement par la rencontre et le travail en présentiel. Ceci étant d'autant plus vrai et important dans notre projet de master commun puisque la mutualisation se concrétise à plusieurs niveaux :

Au niveau politique, tout d'abord, pour définir avec les chefs d'établissements porteurs l'investissement de chacun;

Au niveau pédagogique ensuite, où les formateurs ont besoin de se rencontrer pour confronter leur compréhension du projet qui leur a été livré par les collègues qui ont construit la structure, mais aussi pour confronter l'organisation des contenus, unités d'enseignement par unité d'enseignement, en définissant ce qui peut-être commun, ou non, complété et enrichi d'un apport mutualisé ou encore mis au service de l'ensemble de la communauté;

Enfin, dans un troisième temps, au niveau technique pour mettre en place les outils nécessaires au fonctionnement du diplôme à distance.

Du projet à la réalité

Grâce à l'AUF qui favorise et encourage les projets concrets, deux séminaires de travail en présentiel ont pu s'organiser en plus du travail à distance par courriel ou par conférence téléphonique. En amont de ces séminaires, un travail auprès de l'AUF a été mené par le RIFEFF et l'IUFM d'Auvergne pour convaincre du bien-fondé d'une telle expérience et pour obtenir un soutien. En 2006, une étude de faisabilité faisant état des objectifs communs était déposée par les 11 établissements¹ avec l'appui étroit du RIFEFF, à la fois, force de proposition du projet, mais aussi et surtout moteur et catalyseur de ce dernier.

Un travail collectif :

« Si tu as une pomme, que j'ai une pomme, et que l'on échange nos pommes, nous aurons chacun une pomme. Mais si tu as une idée, que j'ai une idée et que l'on échange nos idées, nous aurons chacun deux idées. »

George Bernard Shaw.

Le travail collectif a eu lieu en deux temps. Le premier temps a concerné l'étude de faisabilité demandée auprès de l'AUF pour permettre à ces 11 établissements, non seulement d'étudier la crédibilité d'un tel projet, mais au-delà de cette analyse de pouvoir ensuite décider ou non l'ouverture d'un tel diplôme mutualisé. Cette étape a duré deux ans, de 2006 à 2008.

Cette première étape a consisté à définir précisément ce que les 11 établissements, nationalités et cultures, entendaient par « formation de formateurs ». Un référentiel commun de ce métier a été élaboré après trois jours de travail en présentiel. Ensuite, les représentants des établissements, à la fois représentants politiques de leur établissement, mais aussi tous experts du domaine ont décidé d'aller plus loin lors d'un second séminaire. Ils ont, lors de ce dernier, défini le niveau du diplôme qui devrait correspondre à cette formation. Le master s'est rapidement imposé comme étant le diplôme adapté à cette éventuelle formation commune. Le **Master international francophone des métiers de la formation** venait d'être ébauché à l'unanimité.

Rappelons que le LMD (Licence Master Doctorat) n'est pas encore partagé par l'ensemble des pays, mais que des équivalences existent, permettant ainsi de reconnaître ce niveau.

Le second temps a été, au terme de cette définition d'objectifs, de référentiel et de maquette commune, que chacun des 11 établissements puisse voir, au sein de sa structure universitaire et en fonction des contraintes liées à l'ouverture d'un diplôme de master des métiers de la formation dans son pays, si celle-ci pouvait être envisagée voire envisageable.

Suite à ce second travail, qui correspondait à la fin de l'étude de faisabilité (fin 2008), 4 établissements¹¹ sur les 11 ont décidé d'engager les démarches pour construire et ouvrir ce Master international francophone des métiers de la formation, avec la définition de deux spécialités, « formation de formateurs en milieu de l'enseignement » et « formation de formateurs en milieu de l'entreprise, des collectivités et des services ». En septembre 2009, la France ouvrait le Master spécialité « formation de formateurs en milieu de l'enseignement ». En 2010, les trois autres établissements ouvraient à leur tour le master avec une des deux spécialités.

11 Algérie (ENSET d'Oran); France (IUFM d'Auvergne / Université Blaise Pascal); Guinée (ISSEG de Conakry); Niger (ENS de Niamey / Université Abdou Moumouni de Niamey).

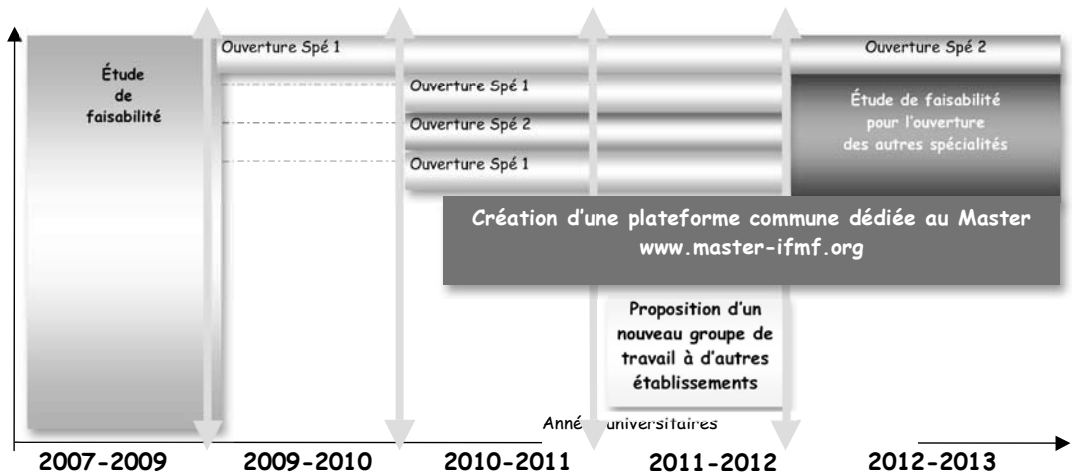


Schéma n°1 : chronogramme du déroulement des différentes étapes du master

Une organisation déclinée sur 3 niveaux : politique, stratégique et pédagogique

Une des plus grandes difficultés de l'élaboration de ce master fut le travail collectif, qui devait se situer à différents niveaux et se coordonner à l'intérieur et entre ces différents niveaux. Conscient très rapidement de cette difficulté, les participants ont décidé de nommer au sein de chaque établissement ouvrant le master un coordonnateur dont le rôle était de faire l'interface locale entre l'équipe pédagogique, sa direction institutionnelle et les autres coordonnateurs internationaux. À cela s'est ajoutée la nécessité de nommer l'un des quatre coordonnateurs, coordonnateur de l'ensemble (appelé « consortium ») qui est apparu indispensable pour la cohésion de la structure.

Un comité de direction du master est mis en place. Ce comité est constitué des chefs des établissements ayant ouvert le master (ou de leur représentant), du coordonnateur du consortium et d'un représentant du RIFEFF. Ce comité a pour missions de veiller au bon développement de la formation, de donner les orientations ou de prendre d'éventuelles décisions liées au master (élargissement à d'autres domaines de la formation de formateurs ou encore à d'autres établissements intéressés). Il doit, après avoir pris connaissance du bilan de l'avancement du développement du master et des résultats de

chacun, permettre de définir une politique d'actions afin d'atteindre son fonctionnement optimal. Enfin, une commission pédagogique est aussi instaurée au niveau de chaque établissement qui doit être en contact direct avec le coordonnateur. Les questions pédagogiques, d'organisation, de mise en œuvre de la formation et les difficultés sont ici discutées et renvoyées au coordonnateur local.

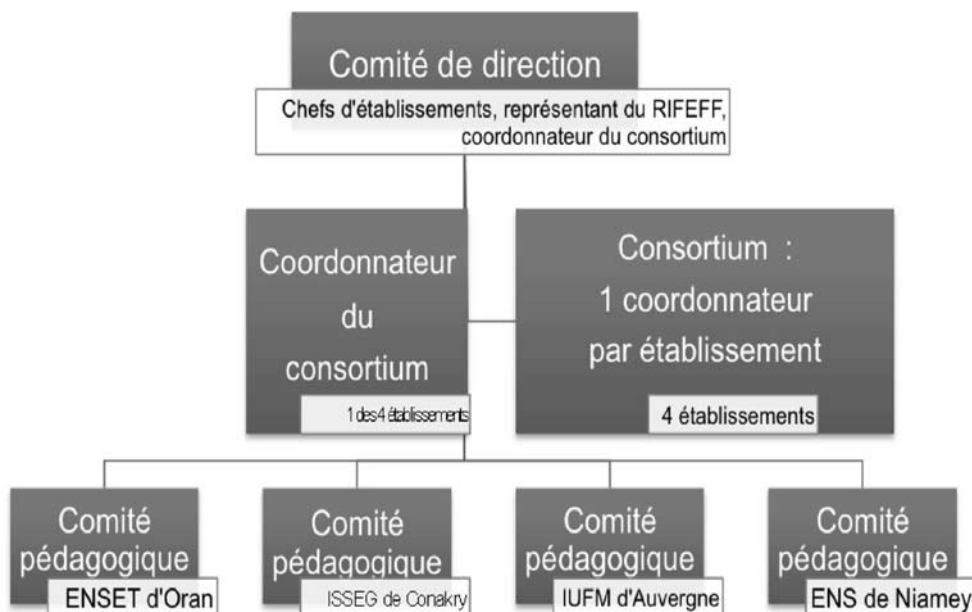


Schéma n°2 : structure organisationnelle internationale du Master

2 – Le chemin à parcourir...

Trois ans après le début du lancement de ce projet, il reste à parfaire le fonctionnement de ce master et à affiner la mutualisation à distance de cette formation. Il convient encore d'affiner les collaborations au niveau des contenus de cours, d'améliorer les échanges d'étudiants et les codirections de mémoires ainsi que d'augmenter la qualité des enseignements à distance.

Il est à noter qu'en plus des difficultés de partages des savoirs, de travail entre les formateurs de différents pays sur une même unité d'enseignement s'ajou-

tent les obstacles dits « primaires », liés à des questions techniques d'utilisation des TIC et de l'enseignement à distance. Si la fracture numérique subsiste indéniablement pour certains pays du Sud, celle-ci n'est pas aussi flagrante en ce qui concerne la mise en œuvre d'une formation à distance et d'un enseignement pédagogique adapté à cette nouvelle façon d'enseigner.

Dans notre projet, cette question primaire a dû être résolue et travaillé préalablement aux questions et aux obstacles liés au développement des usages et des contenus.

En parallèle de ce travail, un nouveau groupe de réflexion comme le montre le schéma n° 2 commencera en 2012-2013 pour réaliser une étude de faisabilité afin de voir les possibilités de rejoindre les établissements ayant déjà ouvert.

Un travail se met également en place pour élargir ce master à d'autres domaines de formation, notamment « la formation de formateurs à l'éducation au développement durable » ou encore « la formation de formateurs des enseignants de français ». Là encore, des groupes de travail se constituent pour étudier comment associer et intégrer ces nouveaux champs au master existant.

En conclusion . . .

Un master francophone de « formation de formateurs » : mythe ou réalité?

Nous pouvons résumer la démarche de mise en œuvre de ce master en 10 étapes :

Étape 1 : Définition d'un projet de diplôme commun mutualisé à plusieurs établissements francophones membre du RIFEFF;

Étape 2 : Précision et définition fine du thème et du domaine pour ce diplôme;

Étape 3 : Analyse des systèmes éducatifs pour une mise en place crédible du diplôme;

Étape 4 : Définition et élaboration d'un référentiel du métier de formateur de formateurs et de la maquette du master strictement communes aux 11 établissements;

Étape 5 : Étude pour chacun des établissements de la possibilité d'ouvrir ou non le master;

Étape 6 : Définition d'un groupe d'établissements (4) pour ouvrir et mettre en œuvre ce master mutualisé;

Étape 7 : Mise en place dans les établissements des différents comités de fonctionnement, montage des unités d'enseignement, mise en place en interne dans chaque établissement de la formation;

Étape 8 : Travail à nouveau collectif sur l'organisation de la formation entre les établissements, définition des besoins au niveau de la plateforme de travail à distance, définition des besoins et demande d'un soutien à l'AUF pour poursuivre le développement du master dans les établissements du Sud;

Étape 9 : Mise en place de la formation sur une plateforme commune de travail, coordination des contenus, partage de ressources, développement des compétences des formateurs pour utiliser l'outil à distance.

Étape 10 : Amélioration qualitative et quantitative du travail à distance, des formateurs avec leurs étudiants, mais aussi des formateurs entre eux, ainsi qu'entre les différents pays.

À la lumière de ces années de mise en place, il est raisonnable d'identifier des éléments de mythes et/ou de réalité que nous pouvons résumer ainsi :

Mythes :

Monter un enseignement majoritairement à distance sans travailler **en pré-sentiel** à sa conception et à sa mise en place;

Coordonner le tout sans difficulté (cela demande en plus d'une volonté politique forte du chef d'établissement, un nombre de personnes-ressources important soit un gros investissement pour une telle mise en œuvre (un coordonnateur local et à l'international, une équipe pédagogique à l'écoute des contenus et des objectifs communs, une contrainte d'investir une nouvelle plateforme de travail à distance, pour certains, la découverte de l'enseignement à distance et un directeur intégré au comité de direction du diplôme et sollicité à ce titre);

Ouvrir en même temps les différents diplômes dans les différents établissements (diversité des procédures de validation, des diplômes eux-mêmes);

Penser qu'au sein de chaque établissement la démarche de mutualisation apparaîtra forcément comme quelque chose d'évident et de souhaitable.

Réalités :

Des problématiques identifiées communes à partir d'un même référentiel;

Un enrichissement mutuel incontestable;

Une mise en place longue, mais payante au niveau de l'intérêt suscité par le diplôme;

Une ambition concrétisée pour élargir les champs de la formation de formateurs à d'autres domaines.

Pour réussir un tel projet, il faut arriver à surmonter ces obstacles, à se mettre en réseau et à apprendre à travailler ensemble.

Afin de surmonter tous ces obstacles, qui restent nombreux et empêchent ce diplôme d'afficher un fonctionnement totalement opérationnel, concerté et mutualisé, il convient rapidement de confronter les retours d'expériences des uns et des autres pour tenter de remédier rapidement à ces difficultés.

La mutualisation des ressources et des savoirs n'est pas suffisante et l'ambition reste d'organiser une véritable dynamique entre les équipes des différents établissements pour arriver à un travail collectif, à une concertation, à une réelle coordination internationale francophone. Afin de faciliter cette mutualisation, le rôle du RIFEFF reste prépondérant, car il doit agir comme une structure extérieure aidante, en lien étroit avec la coordination du consortium des quatre établissements afin de permettre l'analyse des difficultés, d'assembler ou encore de catalyser, sans oublier la mise en cohérence du tout « international ».

Sans cette logique de décloisonnement qui peut s'opérer entre établissements, mais également entre les formateurs d'un même établissement, il n'est pas possible d'imaginer une coordination pérenne entre ces acteurs, censés produire une « intelligence collective » afin de donner un savoir partagé accessible au plus grand nombre et répondant ainsi, uniquement avec cette contrainte de « formation à distance » au développement humain par l'éducation.

« L'éducation est un progrès social... L'éducation est non pas une préparation à la vie, l'éducation est la vie même. »

John Dewey

Formation à distance, IFADEM / UL : Convergence des objectifs et actions

Wafa **BERRY**

Université Libanaise, Faculté des lettres et des sciences humaines, Beyrouth
Liban

Depuis un bon nombre d'années et partout dans le monde, la formation des formateurs est devenue la pierre angulaire de tout projet à visée éducative.

Tout au long de mon engagement dans la didactique des langues, j'ai participé ou j'ai été impliquée à certaines de ces formations, au Liban comme ailleurs, et je peux affirmer que celles-ci se terminaient presque toujours selon le même schéma : grand soulagement des uns et des autres, fiche d'évaluation de la session, discours de remerciement d'un côté et, de l'autre, répliques d'encouragements pour œuvrer dans le sens de la consolidation des acquis.

Une question s'imposait concernant la rentabilité optimale de ces formations où des professeurs se déplaçaient, parfois, bien loin de chez eux, en vue de suivre un programme de formation, intensif, « imposé » et qui n'offrait pas toujours du nouveau pour certains parmi eux.

Qu'est-ce qui pouvait garantir à long terme la modification des comportements pédagogiques des professeurs? Ou encore sous quelle forme pouvait-on assurer le suivi adéquat à une formation quelconque?

Je peux affirmer que ces interrogations trouvaient toute leur légitimité lors des observations de classe que j'effectuais en ma qualité de formateur de formateurs. J'ai pu constater que les enseignants s'étaient souvent arrêtés au contenu travaillé lors de la formation, contenu qui, avec le temps, commençait souvent à s'effriter et parfois même à se décontextualiser de façon à nuire aux pratiques pédagogiques adéquates au lieu de les faire évoluer.

La formation, dans ses aspects et dispositifs traditionnels, se révélait donc insuffisante et elle présentait au niveau pédagogique des lacunes qu'il fallait affronter. Sans parler des impacts psychologiques du déplacement des enseignants pendant leurs jours de congé pour venir se former. À ce sujet, je

cite, à titre d'« anecdote » une recherche soutenue par le programme d'appui à la recherche scientifique de l'Université Libanaise, menée par un groupe d'enseignants, et qui se propose d'étudier les problèmes psychosociaux des enseignants venant des régions lointaines pour suivre des formations à Beyrouth.

Donc, l'hétérogénéité du public en ce qui a trait au profil initial, aux capacités et aux compétences de chacun, aux conditions de travail (temps, lieu, durée, tâches, responsabilités) ou même aux conditions sociales nous a poussés à regarder dans le sens de la formation à distance comme complément indispensable à une formation qui pouvait bien avoir débuté en présentiel. En effet, le présentiel est jusqu'ici une phase incontournable dans la tradition communicative orientale habituée à privilégier le contact direct.

Il nous paraît superflu d'insister sur les études et expériences concernant les avantages de la formation à distance. Ces études affirment que ce type de formation fait des enseignants des partenaires à part entière dans l'opération de leur formation. Profondément engagés, ils seront, cependant, libres de choisir le lieu, le temps, le rythme, le contenu, le programme, l'évaluation, etc., qui leur sont adaptés.

Sur un autre plan, la toile ajouterait à la qualité scientifique de la formation : mettre un cours en ligne permet une visibilité du contenu qui garantirait, en principe, l'alignement minimal du formateur sur les normes en vigueur lors de la conception de son cours.

Mais, en réalité, qui assure la formation initiale des enseignants au Liban et comment?

Les facultés des sciences de l'éducation, des lettres et des sciences humaines ainsi que celle des sciences alimentent généralement le marché de l'enseignement public et privé au Liban, même si c'est la faculté de pédagogie qui est directement impliquée dans la formation des enseignants.

Également le CRDP (centre de recherche et de développement pédagogiques) assure dans les écoles normales la formation initiale et continue des enseignants de tous les cycles de l'enseignement présecondaire et préuniversitaire. Il en est de même pour l'Institut pédagogique national de l'enseignement technique destiné à la formation et au perfectionnement des maîtres.

Par ailleurs, l'Institut français à Beyrouth, comme d'autres organismes, privés, assure également des formations de professeurs sur des thématiques précises.

Il faut bien noter que toutes ces institutions qui forment en présentiel ne peuvent prétendre couvrir le marché très prospère de l'enseignement au Liban à cause d'un « certain nombre de contraintes : capacités logistiques d'accueil, dispersion géographique des apprenants, complexité et diversification et des disciplines, coût de formation de plus en plus élevé... »¹²

Ceci explique bien les inégalités des enseignements dispensés dans la même ville, mais surtout entre la capitale et les régions éloignées, ce qui menace la qualité et l'égalité des chances dans le développement durable.

Je parle surtout de l'enseignement des langues, du français notamment à l'Université Libanaise, unique université publique du pays et la plus grande, celle qui compte plus de 60 % des étudiants universitaires au Liban. Consciente des lacunes linguistiques de ses étudiants, l'UL a lancé en 1994 une opération de remise à niveau en français dans ses dix-sept facultés et instituts. Parallèlement, des formations à la didactique des langues ont eu lieu pour familiariser nos enseignants à l'approche communicative et à la didactique du français sur objectifs spécifiques.

Sachant qu'il fallait laisser une trace de ces formations, nous avons créé un site Internet relatif à l'ingénierie didactique du FOS intitulé « Internet au service de l'enseignement du français pour arabophones ». Ce site¹³ sert de référence tant aux enseignants formés qu'aux nouveaux. Il a constitué le premier pas sur le chemin des technologies et des langues de spécialité à l'Université Libanaise.

La création en 2001 du Centre des sciences du langage et de la communication à la Faculté des lettres et des sciences humaines a établi une passerelle entre les langues et les technologies. La réforme des programmes dans le cadre du système LMD a définitivement consacré l'intégration de celles-ci dans les cursus non seulement en tant qu'outil, mais aussi en tant qu'objet d'étude dans son rapport à la langue. Cette initiative jugée innovatrice pour le Liban, comme pour toute la région du Moyen-Orient, prépare ainsi le terrain de la formation à distance.

12 El HACHEM Thérèse, *Éducation, technologies et coûts*, Recherche en cours Laboratoire LiLas, Centre des sciences du langage et de la communication, Faculté des lettres et des sciences humaines, UL (2009-2011).

13 www.lb.refer.org/berry

En effet, d'un simple recours aux TICE dans un cours de didactique des langues, j'ai initié avec les collègues du Centre que j'ai dirigé pendant quatre ans, une licence en ingénierie de l'apprentissage des langues à trois composantes : didactique, linguistique et technique. Cette licence a été suivie par un Master intitulé *Industrie des langues et e-formation*.

La langue française est dominante au Centre des sciences du langage, néanmoins, la formation en ingénierie didactique s'étend également aux langues arabe, anglaise ou italienne.

Ce master vise l'ingénierie de formation dans ses deux sens : stratégique et technique. Il consiste à former les étudiants à la conception de scénarios didactiques attrayants, ludiques, destinés à être suivis à distance, en ligne ou hors ligne.

À l'issue de la formation, les contenus censés être élaborés par les étudiants ont pour objectif particulier l'enseignement de la langue et dans la langue (arabe, française ou anglaise). Ils devraient être conçus à partir de documents authentiques ou fabriqués inspirés de méthodes de langue ou de divers manuels de sciences, d'histoire, de géographie ou d'autres disciplines.

Évidemment, les unités d'enseignement présentes dans les programmes visent particulièrement à former les étudiants aux compétences nécessaires à la réalisation des objectifs du Master susmentionné.¹⁴

14 À titre d'exemple quelques unités d'enseignement : *TICE et didactique des langues*; Approches méthodologiques en E-didactique des langues; Méthodologie de la recherche et documentation électronique; Bibliométrie, Scientométrie; E-Activités et E-Evaluation en cours de langue; E-scénarisation d'une séquence pédagogique; Analyse et études comparatives de logiciels didactiques; La Formation à distance (FAD); Structure du discours spécialisé (FOS), Un Cours obligatoire à distance; Conception et gestion d'un projet multimédia en IOS (Informatique sur objectifs spécifiques...).

Installée dans les curricula et les textes officiels, la formation à distance a ainsi intégré les pratiques pédagogiques du centre. Un laboratoire équipé à cet effet a commencé à dispenser certains cours par visioconférence ou sur Skype, installant ainsi la culture de la communication didactique en ligne.

Dans la même optique, le Centre a fondé en collaboration avec l'Université de Lyon 2 et de Paris 4, son propre laboratoire de recherche LiLas. (Linguistique, Ingénierie, Langue, Apprentissage, Sémiotique), soutenu par le programme d'appui à la recherche de l'UL et le programme CEDRE franco-libanais pour la recherche¹⁵.

Trois équipes se sont intéressées à trois axes différents, mais elles étaient toutes liées par une seule finalité : langues et TICE, en linguistique et en didactique.

Le projet actuel sur lequel travaille le laboratoire a pour objectif de développer une plateforme informatique d'annotation sémantique pour la recherche d'informations selon le point de vue de l'utilisateur. Un travail sur corpus qui devrait permettre de proposer des approches et des outils innovants en didactique des langues.

Il serait intéressant de signaler l'interdisciplinarité qui caractérise les travaux en cours au sein de ce laboratoire¹⁶.

Sur un autre plan, ce qui est important dans cette expérience qui a commencé dans la plus petite unité de la Faculté des lettres et des sciences humaines, c'est qu'elle est en train de se généraliser dans toute la faculté. Je rappelle que la Faculté des lettres est la plus grande de l'Université Libanaise, celle qui accueille presque la moitié des 70 000 étudiants de l'université.

Aidée des commissions différentes de la faculté ainsi que de son conseil, j'ai introduit l'informatique générale et appliquée dans les cursus de toutes nos spécialisations (nous comptons 10 départements, avec 19 masters professionnels et 28 de recherche).

15 <http://lilas.citations-explorer.com>

16 Voici quelques titres de travaux en cours : Filtrage automatique de définitions dans les textes scientifiques : outils d'extraction d'informations et d'apprentissage en ligne; Vulgarisation scientifique et français sur objectifs spécifiques; Conception d'un cours et son implémentation en ligne; Éducation, technologies et coûts; La vulgarisation scientifique sur les chaînes de télé libanaises; Vulgarisation scientifique et affiche publicitaire; Technologies modernes et enseignement de la littérature.

Une commission de spécialistes (en informatique, en linguistique et en didactique informatique) a été mise en place, elle est chargée de gérer la question informatique dans toute la faculté (cours, équipements, formation...).

Ainsi, dans chacune des huit sections de la faculté, réparties sur tout le territoire libanais, en plus des laboratoires informatiques, un point de formation à distance est en train d'être créé en vue d'assurer la formation continue de nos enseignants et un appui à la formation initiale de nos étudiants surtout pour certaines matières qui accuseraient un manque de professeurs spécialistes notamment dans les régions éloignées de la capitale. Ce point FAD servira également à diffuser dans toutes les sections en même temps le séminaire donné par un professeur visiteur pour en faire profiter toutes les régions¹⁷. Évidemment, ces actions ne pourraient être réalisées sans les ressources adéquates. Notre projet de budget pour l'année 2011-2012 a tenu compte de ces profondes modifications dans le fonctionnement de la faculté au niveau des équipements ou des personnes-ressources.

Avant de clore le chapitre de l'intégration des technologies à la Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université Libanaise, il est important de noter que toute cette opération n'est pas sans difficultés à tous les niveaux : humain, technique, opérationnel, administratif... L'incompétence, due au manque de formation et d'information dans le contexte universitaire, pourrait bien affecter le développement du projet et la qualité des performances de chacun de ses partenaires. C'est pourquoi une convention est en train d'être préparée avec l'Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3 qui a dans ses cursus un Master¹⁸ qui ressemble bien dans ses objectifs aux nôtres afin de pouvoir échanger les différentes compétences.

Au milieu donc de cette effervescence ouvrant la Faculté des lettres à la formation à distance pour les raisons et les besoins déjà mentionnés, l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM), projet international entrepris conjointement par l'AUF et l'OIF, décide d'intégrer le Liban dans IFADEM 2, deuxième phase du projet qui a donné des résultats très positifs à sa première étape.

17 Ex : les lundis du Master diffusés directement de l'Université de Paris 3.

18 Master professionnel : AIGEME (Applications informatiques : gestion, éducation aux médias, e-formation), Parcours ingénierie de la formation à distance.

Cette initiative vise principalement à :

améliorer l'enseignement du français à la faveur de **pratiques innovantes**, de l'emploi de nouveaux outils didactiques et de nouvelles méthodes pédagogiques;

encourager l'usage des **technologies de l'information et de la communication pour l'éducation** (TICE) en incitant les décideurs politiques à mettre en œuvre des dispositifs de formation ouverte et à distance (FOAD);

déployer un **dispositif d'enseignement en partie à distance** et aménager des infrastructures répondant aux besoins des formations, en se reposant sur des acteurs de terrain préalablement formés.¹⁹

Nous constatons donc que notre faculté rejoint par sa politique éducative actuelle les objectifs de cette initiative internationale et qu'elle pourrait offrir, par le biais du Centre des sciences du langage et des sujets de recherche qu'il développe, une aide précieuse au projet.

« Au **Liban**, [Je cite] les partenaires s'engagent à "auditer les filières de formation initiale des professeurs de et en français et rénover les méthodes et les outils (utilisation du multimédia, des technologies de l'information et de la communication et mise en place de l'Initiative pour la formation à distance des maîtres, IFADEM)." »²⁰

La procédure est donc déjà entamée au centre des sciences du langage, ce qui donne à notre faculté un pas en avant, même par rapport à la faculté de pédagogie qui n'a pas encore mis en place des plans de formation à distance.

Appelée moi-même récemment à faire partie du GE²¹, groupe d'experts, organe de suivi scientifique d'IFADEM, je vois que notre initiative personnelle a anticipé des possibilités de réponses à des besoins de formation actuellement généralisés dans le paysage éducatif mondial. Ces besoins sont, sans doute, similaires à ceux qui ont préoccupé les initiateurs du projet IFADEM et qui ont dicté ses principaux dispositifs.

19 Extraits de la présentation du projet pris sur le site d'IFADEM.

20 Voir le site de l'IFADEM (www.ifadem.org).

21 Le (GE), Groupe d'experts, est l'organe de suivi scientifique d'IFADEM. Il a pour fonctions, entre autres : de définir les termes de référence des rapports, des études, des évaluations que le Comité de coordination international est susceptible de commander et, éventuellement, les encadrer; de mener une politique d'auto-évaluation permanente d'IFADEM afin d'en améliorer l'efficacité; de promouvoir IFADEM au sein de la communauté francophone; de favoriser et/ou de participer à l'encadrement de travaux de recherche liés à une étude d'IFADEM sur le terrain.

Pour conclure, l'initiative de former différemment est prise et entamée dans le monde académique libanais comme dans des initiatives internationales telle l'IFADEM.

La volonté de rompre avec certaines pratiques de formation jugées parfois inefficaces ou de compléter certaines qui existent déjà est en cours.

Pour atteindre ces objectifs, il serait prioritaire pour l'IFADEM et ses partenaires locaux de :

- Préciser avec tous les concernés les enjeux des institutions et de formation auxquels la formation à distance et la formation mixte peuvent répondre de manière valable et identifier les applications les plus efficaces;
- Repérer les problématiques qui peuvent ralentir ou empêcher le déroulement de l'opération afin de limiter les risques de son échec;
- Impliquer l'ensemble des acteurs pouvant contribuer à la réussite d'IFADEM au Liban comme ailleurs (sponsors, responsables, apprenants et formateurs) en expliquant l'impact de la FAD sur les métiers et l'organisation des structures de formation;
- Enfin, identifier les évolutions « Learning 2.0 » en cours : apprentissages informels, sociaux, complémentaires des dispositifs de formation structurés et étudier les possibilités de les utiliser.

Évidemment, il y a beaucoup d'autres propositions qui pourraient contribuer à la réussite du projet. L'important est qu'IFADEM a définitivement posé le droit de formation à tous dans des conditions proposées par chacun.

Éléments bibliographiques :

- Alava, S. (sous la direction de). *Cyberespace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation?* Perspectives en Éducation et Formation.
- Bétrancourt, M. (2006). L'ergonomie des TICE : quelles recherches pour quels usages sur le terrain? In B. Charlier et D. Peraya, *Les technologies éducatives : une opportunité d'articuler les savoirs d'expérience et ceux issus de la recherche?* (Symposium du REF03)
- Charlier, B. et Peraya, D. (2003). *Technologie et innovation en pédagogie*, Perspectives en Éducation et Formation, de Boeck.
- Cros, F. (2005). Innovation technique et innovation en formation : convergences et divergences. In Cedefop, *Pratiques innovantes en formation et enjeux pour la professionnalisation des acteurs* (p. 20-30). Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Faerber, R. (2004). Caractérisation des situations d'apprentissage en groupe. *STICEF*. Recueil 04, numéro spécial : ontologies pour les EIAH. Vol.11. INRP. Paris.
- Gueraud, V. (2003). Pour une ingénierie des situations actives d'apprentissage. In Desmoulins, C., Marquet, P., Bouhineau D. (edit). *EIAH 2003*, Strasbourg, INRP.
- Hotte, R., Leroux, P. (2003). Technologies et formation à distance. *STICEF*, Vol 10.
- Lessard, C. et R. Bourdoncle (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, no. 139, avril-mai-juin.
- Pernin, J. P. (2003a). *Quels modèles et quels outils pour la scénarisation d'activités dans les nouveaux dispositifs d'apprentissage*. Séminaire « TIC, nouveaux métiers et nouveaux dispositifs d'apprentissage ». INRP. Lyon, 19 novembre 2003.

Quels dispositifs pour passer du guidage à l'accompagnement dans la direction de mémoires à distance?

Jean-Yves **BODERGAT**
Université de Caen Basse-Normandie
Caen - France

Cet écrit réflexif porte sur un master francophone d'ingénierie de la formation conçu en partenariat avec une université pédagogique d'Ho-Chi-Minh-Ville en Asie du Sud-Est, avec l'appui du CREFAP-OIF (Centre régional d'enseignement du français en Asie-Pacifique – Organisation internationale de la Francophonie). Ce master délocalisé a appelé par rapport à sa version française des aménagements parfois majeurs, l'invention de dispositifs et l'initiation de démarches inédites chez les douze enseignants-chercheurs européens et leurs collègues sud-asiatiques. À la fin de la quatrième promotion, quels enseignements suggère cette expérience quant à l'ingénierie de la formation lorsque le travail majeur à produire que constitue le mémoire professionnel est dirigé essentiellement à distance?

1. Le public et son positionnement professionnel

Quel est le public accueilli? Quelques chiffres permettent d'en indiquer la diversité croissante, corollaire d'une demande de formation plus pressante, mais aussi de pointer la difficulté spécifique qu'il rencontre quand on regarde l'évolution du pourcentage de reçus.

1.1 Composition du public et difficulté majeure rencontrée

La première promotion commencée en 2005, avec 25 inscrits, a connu un taux de réussite de 95 %. Le mémoire a pu être soutenu dans les délais, cinq d'entre eux étant titulaires d'un doctorat en France et plusieurs autres d'un master ou d'un DEA. La promotion 2 (2007-2008) comprenait 11 Vietnamiens, 5 Cambodgiens, 3 Laotiennes, 5 expatriés (3 au Cambodge, 2 au Laos). Avec

une majorité de reçus en 1,5 année et 3 en 2,5 années, le taux de réussite a été de 77 %. La promotion 3 (2008-2010) avait 27 inscrits (14 Vietnamiens, 6 Cambodgiens, 5 Laotiens, 2 Françaises expatriées). 18 ont été reçus en 1,5 année, 5 étudiants ont continué pour une année supplémentaire, mais n'ont pas encore soutenu leur mémoire, le taux de réussite a pour l'instant fléchi à 67 %. Quant à la promotion 4 (2010-2011), sur 19 inscrits (un abandon en cours d'études), 18 ont achevé le cursus de formation (12 Vietnamiens, 3 Cambodgiens, 1 Laotienne, 2 expatriés) en validant tous leurs modules liés aux enseignements dispensés, mais seulement 9 ont soutenu leur mémoire, tous les autres se sont réinscrits. Une cinquième promotion va démarrer en 2012, avec des étudiants de quatre pays, dont la Thaïlande.

Cette présentation appelle deux remarques. D'abord, cette formation s'élargit progressivement à quatre pays de la région et elle est l'occasion pour les étudiants, souvent responsables de projets dans le cadre de la Francophonie, d'apprendre à travailler ensemble. Ensuite, presque tous achèvent leur cursus de formation (deux abandons seulement), mais le mémoire devient pour un nombre significatif un obstacle exigeant une réinscription administrative, pour une continuation d'études d'une année, qui n'est pas toujours conclue avec succès. Or, le mémoire représente le travail majeur en raison des buts assignés à ce master, ce qui nous conduit à présenter comment la problématique de cette formation s'est progressivement construite.

1.2 Le mémoire pièce maîtresse du dispositif de formation

Le master a été mis en place pour répondre aux attentes d'un certain nombre d'acteurs de cette région : ils se sont inscrits pour mieux cerner les conditions de réussite des transformations qu'ils jugent nécessaire d'entreprendre dans leur service, leur organisme ou leur secteur d'enseignement, de formation voire de recherche, au niveau national et même régional. Dans cette perspective, le mémoire constitue un espace potentiel au sens de Winnicott, car à distance de la réalité immédiate et de l'action conduite dans l'urgence, il a pour fonction de transformer une question soulevée dans son activité en problème professionnel qu'il s'agit alors de poser puis de construire. Deux effets en sont attendus : par l'analyse du problème professionnel traité, il peut contribuer directement à sa résolution (changement de paradigme de la formation, conduite de projet, mobilisation du personnel) et par les compétences d'analyse et d'évaluation qu'il développe, il permet au professionnel qui a su

investir cet espace de cerner avec plus de justesse les mutations en cours et les chances de les accompagner dans le sens souhaité.

Seulement ce public francophone comporte des spécificités qui constituent autant de difficultés potentielles puisqu'une bonne partie de la formation s'effectue à distance : les étudiants disposent certes de cinq semaines de cours en présentiel, mais c'est relativement peu alors qu'ils ne sont guère rompus initialement aux sciences humaines (ils sont le plus souvent titulaires d'une licence de français et d'un master en linguistique). Ils assument en parallèle des responsabilités professionnelles parfois lourdes (direction de département universitaire – chargé de mission au ministère – directeur d'ONG) et la plupart sont contraints de compléter des revenus fort modestes en exerçant plusieurs activités (très souvent des cours particuliers). Ajoutons que pour la majorité, le français, seule langue utilisée dans cette formation, est une langue seconde et que l'exercice de la pensée dans celle-ci en est plus délicat.

Aussi si le mémoire représente le travail majeur auquel contribue chacune des sessions, par la mobilisation de concepts qui serviront à analyser et à problématiser la question choisie par l'étudiant, il n'est pas étonnant qu'il constitue la principale difficulté du cursus. Pour traiter celle-ci et faire aboutir le processus que constitue le travail du mémoire, l'accompagnement semble tout à fait approprié : il évoque en effet l'idée de suivi, d'aide et de soutien. Néanmoins, il souligne aussi qu'on suit l'autre sur le chemin qu'il trace; or, certaines aides dispensées quand la personne n'avance pas en relèvent-elles, tout comme les indications de lectures en fonction du sujet qui prêtent peu à discussion ou encore les rappels insistants quand le travail attendu tarde à arriver? Pour déterminer les limites, mais aussi les conditions de mise en œuvre de l'accompagnement, au service d'un trajet de formation (Ferry, 1983), il est indispensable d'élucider cette démarche et de s'entendre sur ce terme.

2. Quelle extension donner à la notion d'accompagnement?

Dans le prolongement de l'élucidation de la notion qu'ont notamment effectuée Wiel (1998), les auteurs rassemblés par Boutinet et Pineau dans un numéro de la revue *Éducation permanente* (2002) et Maëla Paul (2003), nous avons proposé une construction conceptuelle pour cerner la configuration propre de l'accompagnement. Cette construction comprend une définition, trois dimensions et des composantes propres à chacune de ces dimensions.

2.1 Construction conceptuelle de l'accompagnement

Nous proposons d'abord la définition suivante : *il y a accompagnement lorsque la dynamique de transformation en jeu dans un projet requiert une relation intersubjective avec une personne garante de la validité du processus* (Bodergat, 2006, p. 121).

Cette définition fait apparaître trois dimensions constitutives du concept. La première dimension est centrée sur le trajet à favoriser et elle peut elle-même se décliner en trois déterminations : d'abord l'origine motrice de ce *trajet*²² (qui suppose un désir et un engagement du sujet), ensuite sa visée, de l'ordre de *l'intégration* (celle des compétences requises pour mieux exercer son activité en raison des mutations qui l'affectent), enfin *la durée* de ce processus, assez longue pour permettre une transformation et faire surgir du nouveau. La seconde dimension concerne la relation, qui s'établit entre des sujets et ne se réduit pas à des rapports réglés par des procédures (Ardoino, 2000) : elle suppose un *intérêt d'ordre éthique*²³ pour le processus en jeu et se manifeste par une *implication* de l'accompagnant. Cette relation conduit, grâce à la vertu dialogique de *l'entretien*, à la recherche commune d'une avancée, corollaire de l'abandon d'une attitude de surplomb. La troisième dimension s'attache aux fonctions propres de l'accompagnant, qui s'exercent sur *un objet tiers* (par exemple, le mémoire), dans *un cadre* qui délimite ses interventions et au sein duquel il mobilise *les ressources* qu'il juge appropriées.

2.2 L'accompagnement : une démarche appropriée?

En resserrant ainsi le terme d'accompagnement et en en dépliant les différentes dimensions, les exigences de cette démarche de formation deviennent manifestes : il s'agit, non pas de se régler sur les seuls savoirs de référence, mais de prendre en compte la demande émise par une personne disposant d'un projet (première dimension) et de produire un jugement en situation (troisième dimension) pour apprécier quel est le problème qui se pose à cette

22 Les termes en italiques désignent les composantes de chacune des trois dimensions du concept.

23 Au sens où Paul Ricoeur estime que l'éthique, qu'il distingue à ce titre de la morale du devoir, accueille les affects et sentiments qu'il qualifie de spontanément tournés vers autrui (1990, étude 7).

personne à ce moment-là et ce qui lui conviendra le mieux pour le traiter. L'accompagnement apparaît donc approprié pour aider la personne à acquérir les compétences nécessaires à la réalisation de son projet professionnel. Seulement, dans un master à distance, la dimension relationnelle est moins assurée, avec sa forme privilégiée qu'est l'entretien en face à face, qui contribue à la détermination du sujet et à la construction de la problématique.

Comment l'accompagnement peut-il remplir ses fonctions dans ces conditions? Comment va-t-il se conjuguer avec d'autres modalités de direction de mémoire? En effet, si « l'accompagnement » prend vraiment sens quand il est entendu strictement comme centration sur le projet de la personne et comme dynamique d'échanges, alors la direction de mémoire comporte des modalités qui ne relèvent pas du style maïeutique de l'accompagnement. Elle est amenée à veiller au respect des échéances ainsi que des normes liées à la production d'un travail universitaire : nous désignerons cette fonction par le terme de « guidance ». Elle exige de signaler voire de prescrire des indications de lecture pour que la personne s'oriente au mieux dans le domaine nouveau qu'elle explore; des conseils souvent appuyés aident l'étudiant à construire son texte. Cette modalité peut recevoir le terme de « guidage ».

La problématique est alors la suivante : comment l'accompagnement, peu approprié au début pour certains étudiants comme modalité dominante de direction, peut-il progressivement imprimer sa marque aux échanges?

Pour favoriser cette inflexion dans la direction de mémoire, trois grands axes de travail ont été développés. Le premier a intensifié le rôle de chacune des trois modalités de direction de mémoire, le second a institué le travail collectif lors des séances en présentiel (entre enseignants, tous « à la manœuvre », mais aussi entre étudiants); le troisième a conforté le rôle majeur des universitaires qui encadrent sur place.

3. La direction de mémoire à distance

L'expérience de la direction du mémoire professionnel a apporté des éclairages singuliers sur chacune des trois modalités que nous proposons de distinguer : les dilemmes de la *guidance* en cas de difficulté à engager le travail, le primat du *guidage* en début de production, enfin l'émergence de l'*accompagnement*, lorsque s'enclenche la dynamique des échanges.

3.1 Affronter les dilemmes de la guidance

Tout d'abord, chaque formateur, en charge de deux ou trois étudiants, ne peut les rencontrer dans le meilleur des cas que deux fois, en précisant que lors de la première des cinq sessions, le travail du mémoire n'est pas vraiment engagé. L'éloignement met alors en exergue pour certaines directions de mémoires la nécessité de saisir le moment opportun d'intervention (c'est le *kairos* des stoïciens). Un tel jugement est requis quand les réponses se font attendre de la part de telle ou telle personne dirigée. Le directeur se demande s'il vaut mieux s'abstenir de faire part de son inquiétude, au risque de ne pas fournir l'impulsion suffisante pour faire repartir le travail ou si, à l'inverse, il convient d'intervenir, mais en aggravant peut-être encore la culpabilité d'une personne qui se trouve dans l'incapacité momentanée de produire des textes intermédiaires et qui risque de se persuader en raison de la pression exercée qu'elle ne peut décidément pas y arriver. Pour échapper à ce dilemme – brusquer avec un effet contre-productif ou laisser passer insidieusement le moment de la mise au travail retardée par la seule difficulté de s'abstraire de ses multiples tâches courantes – le directeur ne peut compter sur l'interaction dialogique propre à l'entretien : celui-ci présente en effet l'intérêt de lui fournir, au-delà des propos explicites directement sollicités par les questions, de nombreuses indications sur les dispositions présentes de la personne. S'il n'est pas obligé d'« agir dans l'urgence » (Perrenoud, 1996) comme l'enseignant dans le face à face, il décide pourtant dans l'incertitude, « à l'estime ».

Au final, il apparaît que le rappel des échéances et les relances vigoureuses sont interprétés par l'étudiant comme une marque d'intérêt et comme une aide pour s'abstraire des multiples tâches qui l'accaparent : ils lui permettent de conjuguer des temporalités différentes.

3.2 Assumer le primat du guidage en début de production

En second lieu, les caractéristiques du public dirigé font ressortir plus nettement la fonction irréductible du guidage. Lorsque les « étudiantes » sont d'éminentes universitaires, docteurs de l'Université française, le directeur qui suit leur travail peut être surpris par les remerciements qui lui sont adressés. Si la gratitude à l'égard de toute personne qui transmet quelque savoir que ce soit est inscrite dans la culture sud-asiatique, il reste que la reconnaissance manifestée atteste du rôle de l'étayage pour des personnes s'engageant dans une démarche d'apprentissage, quel que soit leur niveau professionnel et

intellectuel. Le guidage est indispensable pour s'orienter dans l'inconnu et disposer des ressources (auteurs pertinents, concepts-clés, innovations dignes d'intérêt, indications méthodologiques) qui permettront justement de tracer son propre chemin dans ce domaine nouveau.

Il l'est à plus forte raison pour des étudiants initialement démunis face à la recherche. Disposant d'une expérience professionnelle conséquente, responsables de projets, ils ne sont néanmoins familiers ni des auteurs de référence ni du travail sur des concepts qu'ils découvrent souvent à l'occasion des sessions. Aussi dans le prolongement des cours, le directeur de mémoire est amené à *montrer* comment tel concept peut éclairer une pratique. Alors que l'accompagnement *incite* l'étudiant à s'engager lui-même dans le travail conceptuel et, à la limite, à lui *suggérer* l'intérêt de tel ou tel concept, en s'associant éventuellement à lui pour affiner la compréhension, le guidage consiste à *montrer* et à *démontrer*. Cette tendance est accentuée avec les dernières promotions, accueillant une proportion plus grande de professionnels un peu moins diplômés et n'ayant jamais été initiés à la recherche.

Pour assurer cette fonction de guidage, plusieurs dispositifs ont été mis en place et renforcés :

- envoi sur la plate-forme numérique universitaire Moodle de l'intégralité des cours, trois semaines avant la tenue des sessions en présentiel;
- deux semaines après, première phase de l'intersession assurée par l'encadrement régional pour élucider les difficultés soulevées par les notions abordées;
- après la semaine de cours, deuxième phase de l'intersession pour faire le point des avancées et préparer les travaux demandés pour l'évaluation de la session, en demandant à chacun de faire lui-même le rapport avec ses pratiques professionnelles;
- échanges par mail entre l'étudiant et le directeur de mémoire.

La formation à distance, c'est aussi la rencontre avec la différence culturelle qui soulève des difficultés majeures : par exemple, les étudiants ont tendance à considérer que les prescriptions institutionnelles sont suivies des effets attendus, puisqu'elles sont décidées par un pouvoir, sans se demander quels effets elles induisent réellement sur le terrain et si les acteurs sont suffisamment convaincus et impliqués pour les mettre en œuvre dans leurs pratiques. Ainsi, il est malaisé de faire comprendre les écarts entre curriculum formel,

curriculum réel et curriculum caché (Perrenoud, 1993). Le directeur, estimant importante cette distinction qui ne parle pas à son interlocuteur, est amené à produire de longues explications, il « revient à la charge » alors que son étudiant n'adhère pas d'emblée à cette approche. Puisqu'il n'en est pas alors *demandeur* et peut même résister longtemps à des concepts et des démarches qui ne lui parlent pas et qu'il ne parvient pas à intégrer, nous ne sommes pas dans l'accompagnement.

Outre les retours d'évaluation sur le traitement de tels concepts et les échanges par courriel, un autre dispositif permet de prendre la mesure de la distance et, dans un deuxième temps, de travailler dessus. Il a été mis au point en raison du travail à plein temps des étudiants. Ne pouvant se libérer trois mois pour faire un stage ailleurs, il leur a été demandé de rédiger un journal de bord pour cerner les processus de développement de leur idée du mémoire ou pour décrire des activités liées soit à une des dimensions de leur travail soit à un projet en cours.

3.3 L'oral pour se reprendre, l'écrit pour se déprendre

Le journal de bord peut couvrir plusieurs dizaines de pages, il donne lieu ensuite à une sélection des passages jugés les plus significatifs par son auteur, en accord avec son directeur de mémoire, afin de rendre au jury de soutenance un *journal de stage* de 12 pages. L'intérêt du journal de bord est que l'étudiant peut s'y exprimer fort librement. Toutefois, comme le directeur de mémoire en est destinataire afin de donner son avis sur la sélection à opérer, un échange s'engage, déclencheur de distanciation. Ce qui compte dans l'échange, ce n'est pas alors tant le canal choisi ou la forme écrite ou orale, mais le fait qu'il prenne un tour dialogique. Certes, l'échange écrit n'a pas la spontanéité de l'oral qui offre, selon les analyses de Levinas, la possibilité pour celui qui s'exprime de se reprendre s'il ne saisit pas, dans le regard de l'autre, des signes suffisants de compréhension. Mais Derrida (1967) pose la question : ce primat de « la parole vive », tel que Platon l'a institué dans *Le Phèdre*, autorise-t-il à déconsidérer l'écrit? Celui-ci n'instaure-t-il pas un autre régime de la pensée?

L'échange *différé* génère une *différence* du locuteur avec lui-même, en rompant avec l'*adhérence* à soi. Il l'oblige à peser ses mots, sachant qu'il ne peut reformuler immédiatement ses propos en fonction de la réaction de l'autre et pressentant que les effets de captation toujours possibles dans la rencontre

directe n'opèrent pas quand ce qu'on exprime est lu à distance. L'adresse à autrui telle qu'elle peut s'effectuer dans cette configuration conduit à porter son attention sur l'élaboration même de son texte et à trouver son compte dans sa mise en forme, dont l'étudiant éprouve qu'il en a ou peut en avoir la maîtrise. En traitant alors ses conceptions initiales ou la relation de ses propres actes comme des matériaux qu'il s'agit d'ordonner, il commence à s'en déprendre et à amorcer un processus réflexif. Ce déplacement opéré par le sujet lui-même va accélérer la distanciation. Ces écrits sont initialement proches du récit, dont Meirieu (1997) signale la fonction, à la suite de Ricœur.

Le récit [...] s'offre à la lecture de l'autre [qui peut] interroger le point de vue de celui qui raconte. Le récit est ainsi [...] toujours ouvert au questionnement et il fournit ce « monde commun », comme dit Hannah Arendt, qui est assez stable pour que chacun puisse se représenter ce dont il s'agit et assez « flottant » pour qu'il puisse discuter, « mettre en débat, comme dit Bruner, les significations au sein de la communauté des hommes » (p. 33).

De tels échanges, inaugurés sous le signe du guidage, peuvent alors évoluer vers l'accompagnement.

3.4 La démarche d'accompagnement

Si le guidage consiste à prescrire des lectures, comme c'est le cas pour certains universitaires interviewés par Gonnin-Bolo (2002), alors il ne saurait ni suffire ni convenir à terme. D'abord, il importe de cerner les besoins de l'étudiant par rapport à son projet et d'apprécier, selon son degré de maîtrise du champ considéré, l'accessibilité des lectures qui lui sont alors recommandées. Il s'agit ensuite d'aider l'étudiant à se les approprier. Nous dirons ici que l'accompagnement est en toile de fond du guidage lui-même.

L'objectif est qu'il soit « sur le devant de la scène », en fonction de l'intentionnalité propre de cette démarche : permettre au projet de l'autre de trouver son allure. Cette dynamique est facilitée lorsque la réaction aux avancées des analyses de l'étudiant est effectuée rapidement. En effet, l'impatience caractéristique des étudiants qui viennent de livrer leur production est à la fois une contrainte lourde pour l'enseignant-chercheur et un levier pour l'accompagnant qu'il peut être : s'ouvre une période limitée de réceptivité optimale. L'étudiant étant « dans son sujet », il attend et peut mieux entendre les remarques critiques même si elles l'obligent à élucider les présupposés épistémologiques, méthodologiques et axiologiques de sa démarche.

Pouvoir être ainsi impliqué dans une entreprise signifiante, parfois de grande ampleur (remettre en place un réseau de bibliothèque et d'accès à la lecture dans un pays qui a été dévasté) fait ressortir le caractère gratifiant de cette démarche et sa singularité : c'est une relation asymétrique qui tend vers la parité.

4. Un spectre élargi de compétences mises en commun

Si la répartition des notions à traiter en présentiel s'opère entre les enseignants-chercheurs selon les compétences reconnues, le cadre dans lequel s'est mise en place cette formation a conduit chacun des participants à se sentir comptable de la bonne marche de la session. Compétence spécifique et responsabilité commune ont conféré à ce master une configuration singulière : les membres d'une même équipe ont été amenés à penser ensemble les différentes séances et à piloter de concert plusieurs dispositifs complémentaires (séances de mi-parcours et de bilan, suivi collectif des mémoires, évaluation de la semaine). Ce tissage des liens entre des personnes « loin de leur base » et par là même pleinement disponibles pendant toute une semaine pour réfléchir ensemble aux problèmes qui se posent, incite chacun à se sentir concerné par les difficultés que son collègue peut avoir à affronter.

Ainsi le choc de la première session (en novembre 2005), celui des étudiants, mais par contrecoup celui des formateurs qui ont pu être un temps désarçonnés par la méconnaissance du contexte régional, a conduit à analyser ensemble les ajustements qu'il convenait d'opérer. Le même enseignant, ponctuellement épaulé, peut à son tour, lors d'une séance ultérieure, suggérer une solution originale pour telle personne dirigée par un de ses collègues. En l'occurrence, la proposition inédite était de rompre avec l'ordre habituel d'élaboration du mémoire, avec ses étapes « obligées », pour réorienter l'écriture pendant tout le temps nécessaire sur la relation des difficultés professionnelles qui accaparaient totalement la personne. Puisque celle-ci pointait ces difficultés avec acuité, les écrits afférents devaient constituer autant de matériaux précieux qu'il serait toujours temps de réutiliser pour construire ultérieurement le problème avec la distance théorique nécessaire. Cette suggestion atteste d'une compétence en mobilisant et combinant, dans une situation toujours singulière, à la fois une *connaissance* précise du projet, une *capacité* d'analyser le contexte, enfin une *attitude* d'attention bienveillante à l'égard d'une personne en situation critique²⁴.

Cette responsabilité commune élargit le spectre des compétences. Un tel collectif constitue une « force de frappe » qui permet de solliciter, avec plus de chance de la trouver disponible, la compétence appropriée pour dénouer des situations délicates. Ce dispositif est bien moins fréquent dans les conditions habituelles de travail : chacun estime avoir déjà fort affaire avec toutes les charges qui lui incombent et les projets dans lesquels il est engagé. Pourtant, il peut être plus ou moins activé, soit selon le contexte institutionnel soit en raison d'une ambiance de travail que telle ou telle équipe universitaire développe, mais cette fois beaucoup plus en raison des choix tout autant éthiques que stratégiques de quelques personnalités marquantes. Dans l'expérience que nous analysons, c'est l'éloignement du territoire d'exercice régulier qui favorise une polyvalence accrue des compétences, en intensifiant les échanges intellectuels et professionnels. Cette réflexion collective inclut les collègues sur place dont les éclairages sont décisifs pour appréhender les problèmes rencontrés.

5. L'encadrement sur place

Le rôle des universitaires qui suivent et encadrent les étudiants sur place s'avère indispensable à double titre : dans une logique de transfert de compétences, ils prennent en charge des interventions en présentiel et assurent une bonne part du suivi des étudiants dont les difficultés peuvent être nettement mieux perçues (proximité professionnelle, culturelle, spatiale), au moins dans les premiers temps.

La tenue des intersessions (qui regroupent les étudiants en dehors des semaines de cours) est vitale pour le processus d'appropriation, selon le témoignage même des étudiants²⁵. L'étayage mis en place conduit à cerner notamment une

24 Parmi les nombreux essais de définition de la compétence, voici celle de De Ketele (2006) : « La compétence représente la capacité d'un individu à identifier, à combiner et à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes, pour résoudre avec succès des familles de situations-problèmes ou de tâches complexes pour lui ».

25 Ce rôle de l'encadrement sur place a d'ailleurs été confirmé par la déclinaison guadeloupéenne de ce même master, qui a accueilli une promotion (2007-2008) : un universitaire maintenait la liaison, réunissait les étudiants, assurait la veille (rendu des travaux, relance des personnes qui risquaient de décrocher, points réguliers).

des difficultés récurrentes dont on trouve aisément l'équivalent en France : le passage d'une restitution des lectures et des notions exposées en cours à une analyse qui mobilise les concepts pour apporter de l'intelligibilité dans le champ étudié, en l'occurrence telle situation professionnelle singulière. Conduire une telle démarche de problématisation atteste de la capacité d'un étudiant en ingénierie de la formation, en raison des différentes phases à assurer (Bodergat, 2005) : une question initiale dite impérative, au sens où c'est l'acteur qui se fait auteur en décidant « impérativement » de poser telle question (Deleuze, 1968, p. 255), une sélection des facteurs jugés décisifs dans le secteur professionnel considéré ainsi que des concepts aptes à les éclairer et déplacés alors de leur champ théorique propre pour les inscrire dans l'espace-problème en train de se constituer, une « détermination réciproque » (*id.*, p. 357) de ces différents éléments permettant, si la combinaison est judicieusement assurée, de libérer le potentiel (d'intelligibilité, d'action possible) propre à chacun, enfin une intégration complète d'où résulte une configuration singulière. Une des fonctions majeures du master, assurée de manière complémentaire par les universitaires sur place et par le directeur de mémoire, est d'instituer un dialogue pour que l'étudiant soit en mesure de conduire à terme une problématisation dans le mémoire.

Conclusion

La formation à distance peut être opérationnelle si son enjeu, son ressort et ses conditions sont identifiés. L'enjeu est que l'accompagnement ne se dégrade pas en assistance pour quelques étudiants qui découvrent la démarche de recherche et qu'il ne reste pas subordonné à deux autres modalités de direction, l'une au style prescriptif, l'autre au style normatif. Son ressort réside dans les échanges par écrit grâce à des dispositifs qui permettent au guidage de céder progressivement la priorité à l'accompagnement. Quant à ses conditions, la première, *sine qua non*, tient à un encadrement sur place, à la fois intégré à l'équipe des enseignants-chercheurs et assurant une médiation permanente entre les étudiants et les collègues européens. Les autres relèvent de postures pédagogiques inscrites résolument dans le paradigme de la formation et d'un fonctionnement collectif du travail. La mutualisation des compétences et de nouvelles formes d'accompagnement se nouant entre un groupe de formateurs et une promotion d'étudiants constituent autant d'apports pour les enseignants-chercheurs, pour lesquels il est légitime aussi de parler de développement professionnel.

Bibliographie

- Ardoino, J. (2000). Éditorial, De l'« accompagnement » en tant que paradigme. *Pratiques de formation-Analyses*, 40, 5-19.
- Bodergat, J.-Y. (2005). La théorie comme ressource à mobiliser dans le mémoire professionnel des enseignants. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, n° 2, 27-48.
- Bodergat, J.-Y. (2006). *L'accompagnement comme démarche de formation. Pour une intelligibilité des processus à l'œuvre dans l'élaboration du mémoire professionnel des enseignants*. Thèse de Doctorat, Sciences de l'éducation, Université de Caen.
- Boutinet, J.-P. & Pineau, G. (Ed.). (2002). L'accompagnement dans tous ses états. *Éducation permanente*, 153/2002-4.
- De Ketele, J.-M. (2006). *L'approche par compétences : ses fondements*. Bruxelles : de Boeck.
- Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. Paris : PUF.
- Derrida, J. (1967). Violence et métaphysique. *L'écriture et la différence*. Paris : Le Seuil.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Dunod.
- Gonnin-Bolo, A. (2002). Le mémoire professionnel en IUFM- « Traduction » des savoirs, « médiation » des formateurs. *Recherche et Formation*, 40, 59-74.
- Levinas, E. (1971). *Totalité et infini*. The Hague : Martinus Nijhoff Publishers.
- Meirieu, P. (1997). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120, 25-37.
- Paul, M. (2003). *Ce qu'accompagner veut dire : entre tradition et post-modernité*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Nantes, Tome I.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.
- Wiel, G. (1998). La démarche d'accompagnement. In G. Chapaz (Ed.), *Accompagnement et formation* (pp. 19-44). Université de Provence, CRDP de Marseille.
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : NRF, Gallimard, Coll. Connaissance de l'inconscient. (Original publié en 1971).

Regards et réflexions sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication en Mauritanie

Cheikh **Ahmed**

École Excellence et Réussite, Programme de production multilatérale des ressources au profit des systèmes éducatifs d'Afrique francophone (PPMR)
Mauritanie

L'école « Excellence et Réussite » : genèse du point focal du PPMR en Mauritanie

Le Programme de production multilatérale des ressources au profit des systèmes éducatifs d'Afrique francophone (PPMR) a pour objet de « mobiliser les experts du secteur de l'éducation pour la recherche et la mise en œuvre des solutions relatives aux problèmes que pose le développement des systèmes éducatifs de l'Afrique francophone ».

Pour réaliser cet objectif, le PPMR s'engage à créer des plateformes de collaboration qui permettront, entre autres, de préparer et de réaliser des formations des enseignants et des cadres de gestion des systèmes éducatifs africains.

La contribution proposée se veut une description honnête de la situation actuelle du projet d'un établissement de formation des formateurs dans son état embryonnaire.

L'école « Excellence et Réussite », en quête de solutions aux différents défis auxquels fait face le système éducatif mauritanien peu efficace, s'est orientée vers un couplage d'une intégration pédagogique réussie des TICE dans son enseignement/formation avec une gestion scolaire systémique.

Des étapes déterminantes sont déjà franchies comme :

- Ma formation, en tant que directeur fondateur de l'école, au master2 pro UTICEF (Utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation);

- Mon adhésion à l'AFIDES, au PPMR et ma formation à l'ingénierie de la formation.

D'autres sont en cours comme :

- La conception des dispositifs d'enseignement/formation;
- La formation des enseignants par les TIC et à l'utilisation des TIC dans leur enseignement/formation;
- La formation des élèves à l'usage des dispositifs;
- L'acquisition de matériel informatique de qualité en quantité suffisante.

Ces étapes ont été franchies malgré l'absence d'une politique nationale éducative stable et efficace, fondée sur des stratégies d'enseignement/formation qui puisse soutenir et accompagner une telle innovation.

Cette intervention donnera des éclaircissements sur les différents problèmes rencontrés et comment ils ont été abordés ainsi que sur les solutions prévisibles pour les difficultés qui persistent encore.

Regard sur la situation actuelle du système éducatif mauritanien

La Mauritanie, pays indépendant depuis 1960, au carrefour du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne, compte environ 3 162 306 habitants (ONS, 2008), dont plus de 42 % vit en dessous du seuil de pauvreté²⁶, fortement dispersés sur un vaste territoire désertique (1 030 000 km²) où les ressources sont rares. « Les besoins sont colossaux, qu'il s'agisse de routes, d'écoles, de postes de santé, de logements, d'équipements hydrauliques ou électriques... »²⁷ pour une population relativement jeune (plus de 54 % ont moins de 18 ans) et à 52 % féminine, d'où une forte demande de scolarisation et d'emploi²⁸.

Cependant, au moment où l'État ne cesse de déployer, avec l'aide de ses partenaires financiers et techniques, d'énormes efforts en vue d'honorer ses engagements internationaux et régionaux notamment pour atteindre les Objectifs de développement du Millénaire et de l'Éducation pour Tous, les

26 RESEN-mars 2010, Mauritanie.

27 Cadres des interventions pays, Groupe AFD, Mauritanie 2008-2010.

28 Stratégie nationale de formation des gestionnaires du système éducatif, OIF/CONFEMEN 2010.

résultats catastrophiques de l'école mauritanienne, à tous les niveaux, font fuir les populations vers d'autres solutions : l'enseignement originel (les écoles non formelles), les écoles des pays limitrophes, pire vers l'abandon et le travail précoce. En effet, et après plusieurs réformes mal conduites²⁹, les données du RESEN (Rapport d'État sur le secteur éducatif national, 2010) confirment que sur 100 enfants qui entrent au fondamental, seuls 26 accèdent en 1^{re} année d'enseignement du secondaire et seuls 18 achèvent le cycle du secondaire.

Les taux de réussite aux examens nationaux pour l'année scolaire 2010-2011 ont été déclarés officiellement comme suit :

Le concours d'entrée en première année du collège : 48,37 % (la note minimale pour la réussite étant de 90/200);

Le BEPC : 5,01 % avant délibération et 23,94 % après (la moyenne minimale pour être accepté après délibération étant de 8/20);

Le BAC : 10,05 % en première session...

Ces résultats, selon les termes de références pour l'élaboration d'une politique nationale de formation continue des enseignants du fondamental et du secondaire³⁰, sont la conséquence de l'effet cumulé de deux facteurs :

« D'un côté la forte expansion de la scolarisation au fondamental et dans une moindre mesure au secondaire s'est basée sur une politique d'offre par le recrutement massif d'enseignants qui ont été injectés dans le système avec une formation initiale de faible qualité et sans aucun accompagnement pour combler ses lacunes.

D'un autre côté, la réforme de 1999 a instauré le bilinguisme et consacré le français comme langue d'enseignement des disciplines scientifiques, alors que la grande majorité des enseignants sont arabisants (61 % au fondamental et

29 Exemple : les enseignants dans la réforme en vigueur enseignent des programmes écrits selon l'approche par compétence alors que leurs formateurs n'ont pas été suffisamment formés à cette approche.

30 Pour la première fois, l'élaboration d'une politique nationale de formation continue des enseignants du fondamental et du secondaire est en cours dans le cadre du projet d'appui à la deuxième phase du PNDSE (Programme national pour le développement du système éducatif), décembre 2010.

64 % au secondaire) et ont par conséquent de sérieuses difficultés à enseigner dans cette langue étrangère qu'ils maîtrisent mal. Les professeurs des matières scientifiques sont à 80 % formés en langue arabe. »

Pour le système éducatif mauritanien, comme pour le RIFEFF, le défi de la formation des maîtres ne doit pas être important : il doit être colossal³¹.

Une enquête réalisée par le ministère de l'Éducation nationale en juillet 2007 avait montré que sur les 12 784 enquêtés seulement 43,1 % d'enseignants ont un niveau acceptable en arabe pour dispenser correctement des cours, 28,5 % sont facilement recyclables et 28,4 % sont difficilement recyclables. Pour le français, sur 11 805 enquêtés seulement 17,1 % sont capables de dispenser le programme de français pour le niveau fondamental; 20,6 % sont facilement recyclables; 35,4 % sont difficilement recyclables et les 27 % restants « n'ont pratiquement aucune notion de base et sont de ce fait très difficilement recyclables ».

Aux insuffisances de la formation initiale des enseignants aux ENIs et à l'ENS³² s'ajoutent d'autres phénomènes qui paralysent le développement de leurs compétences et l'amélioration de leur rendement on peut citer : l'instabilité des politiques éducatives, l'absence d'un dispositif permanent de formation continue, l'insuffisance en quantité et en qualité du matériel pédagogique, le surpeuplement des classes, la dévalorisation de la profession et la méconnaissance des droits, devoirs et conditions favorables à l'efficacité de l'enseignant.

Les enseignants mal formés, mal outillés et peu motivés doivent travailler sous la supervision de l'un de leurs collègues qui, en général plus expérimenté, a dû apprendre le métier sur le tas³³. Et donc, n'ayant jamais reçu une formation initiale en gestion, il éprouve de grandes difficultés dans l'exercice quotidien de sa fonction. On peut citer à titre d'exemple :

31 « Pour le RIFEFF, le défi de la formation des maîtres n'est pas important : il est colossal. » Karsenti, T.; Garry, R.-P., N'Goy Fiama, B.; et Baudot, F. (2011). *Former à distance des formateurs : stratégies et mutualisation dans la francophonie*. Montréal : AUF/RIFEFF.

32 Deux écoles normales des instituteurs pour la formation des enseignants au fondamental et une école normale supérieure pour la formation des enseignants au secondaire, seuls établissements à caractère administratif chargés de la formation des enseignants.

33 Il n'existe pas d'établissement chargé de la formation des directeurs d'écoles ou chefs d'établissements secondaires en Mauritanie.

- Un tâtonnement dans l'exécution des tâches;
- Une faible maîtrise des techniques de gestion;
- Un manque de leadership;
- Un manque de coordination et de communication³⁴.

Certes, le secteur privé n'échappe pas à cette situation problématique du système éducatif national. Car en dehors de ces insuffisances structurelles du système, l'école privée mauritanienne est souvent délaissée à elle-même (absence d'un programme permanent d'assistance technique et financière). L'on peut se demander si elle n'est pas vue aux yeux de la société et des autorités comme facteur principal de l'échec de l'école publique. Pourtant des initiatives dans le secteur ont donné des résultats probants (notre taux de réussite au concours d'entrée en première année secondaire l'an passé était de 100 % contre 48,37 % au niveau national et au BEPC 82 % contre 23,94 %).

Un projet d'intégration pédagogique des TIC

Pour faire face à ces différents défis, très tôt, nous avons senti un besoin criant de formation, non seulement pour les enseignants, mais aussi pour notre personnel d'encadrement à commencer par son chef d'équipe (le directeur de l'école, moi-même). J'ai réalisé, à travers l'Internet, que les ressources spécialisées de haute qualité ne manquent pas. Cette grande école à portes ouvertes à tous les citoyens de la planète m'a fait croire que l'utilisation des TIC pourra contribuer grandement au développement des compétences de tous les acteurs de notre communauté éducative (gestionnaires, enseignants, élèves et leurs parents), pour une amélioration significative du rendement de l'école.

Certes, un véritable changement dans nos pratiques de gestion, nos méthodes d'enseignement et nos approches pédagogiques s'est imposé, ce qui a produit des problèmes de rejets d'origines variables. Un changement, suivant une approche systémique de gestion, qui donne davantage de place à l'apprenant dans la construction de son savoir, et qui tient compte du développement exponentiel des savoirs de l'humanité et des nouveaux rôles devenus indispensables aux différents membres et partenaires de l'école.

34 Stratégie nationale de formation des gestionnaires du système éducatif- récemment élaborée par l'Équipe technique nationale avec la collaboration de M. Fernand Texier, Consultant de l'OIF/CONFEMEN-Mai2010.

Des réticences légitimes : les années 2005...

Dans notre contexte, la quasi-totalité de notre clientèle³⁵ pensait qu'investir dans un projet d'intégration des TIC dans une petite école aux moyens très limités et dans un pays parmi les moins avancés du monde n'est rien qu'un gaspillage d'efforts, de ressources et de temps pour mettre en danger l'avenir de leurs enfants.

En 2005 (première année de notre projet), ces réticences se nourrissaient des réalités suivantes :

Au niveau du continent : un manque significatif d'études sur l'intégration des TIC en éducation³⁶.

Au niveau national :

- Manque significatif de données sur les indicateurs nationaux de l'intégration des TIC³⁷;
- Faible taux de couverture nationale d'accès à Internet (13,8 % en 2004)³⁸;
- Absence d'un programme opérationnel en faveur de l'intégration des TIC dans l'enseignement³⁹;
- Absence de services gouvernementaux en ligne notamment, au profit du secteur éducatif⁴⁰;

35 Majoritairement des hauts cadres de l'État qui sont, pourtant, capables d'apprécier et payer la qualité de l'éducation de leurs enfants.

36 Karsenti, T. (dir.). (2009). *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion*. Ottawa : CRDI

37 Exemple : les données de la Mauritanie sont peu ou pas alimentées sur l'Observatoire de l'Agenda panafricain de recherche sur l'intégration pédagogique des TIC : <http://www.observatoiretic.org/countries/show/13>

38 Mauritanie, 2006 : Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté, plan d'action 2006-2010.

39 « Le programme établi pour la période 2002-2006 a pris un certain retard et les activités inscrites n'ont pas toutes été lancées jusqu'à l'année 2010 ». Stratégie nationale de modernisation de l'administration et des TIC 2011-2015.

40 Séminaire e-gouvernement Mauritanie-MDMATIC-Janvier2010- Khouna Ould Mohamed Yeslem.

- Absence d'infrastructures performantes : faible débit de l'Internet⁴¹, pannes fréquentes de l'électricité de couverture nationale plus ou moins faible;

Faible offre du marché en matière d'outils informatiques et coûts élevés;

Absence d'une main-d'œuvre qualifiée pour la maintenance;

Absence de centres de formation spécialisés.

Au niveau de l'école :

Absence d'un plan d'intégration des TICE;

Absence d'un porteur du projet capable de faire le plaidoyer auprès des partenaires de l'école et des promoteurs locaux et étrangers de l'intégration des TICE;

Manque significatif en matière de ressources humaines compétentes, d'équipements informatiques adéquats et de ressources financières durables.

Aujourd'hui...

Au niveau mondial :

« Un large consensus se dessine dans le monde sur les bénéfices qu'un usage approprié des technologies en évolution constante que sont les Technologies de l'information et de la communication peut apporter à l'enseignement scolaire. Ces bénéfices sont attendus dans la quasi-totalité des domaines d'activité où le savoir et la communication jouent un rôle clé : amélioration des processus d'enseignement et d'apprentissage et progression des résultats scolaires, renforcement de la motivation des élèves et continuité de communication avec les parents, mise en réseau et jumelage d'écoles, meilleure qualité de gestion et de suivi au sein de l'école »⁴².

41 Prof Ahmedou Ould HAOUBA, 2005. Les perspectives de développement du réseau de recherche et d'éducation en Mauritanie. Tunis : Conference on African Research and Education Networking Infrastructure.

42 UNESCO 2011, TIC UNESCO : Un référentiel de compétences pour les enseignants.

« Comme l'utilisation des TIC dans et pour l'éducation peut être considérée à la fois comme une nécessité et une opportunité à l'échelle mondiale, cette dimension transversale a été déclarée prioritaire dans tous les domaines de compétence de l'UNESCO. »⁴³

Au niveau du continent :

« Si l'Afrique se donne pour mission de mieux préparer ses citoyens aux défis du troisième millénaire, elle se doit de favoriser une intégration en profondeur des technologies de l'information et de la communication. Cette intégration des TIC, si on souhaite qu'elle ait un impact sur la qualité de l'éducation, doit surtout être pédagogique, quotidienne et régulière afin de mettre à profit les possibilités nouvelles et diversifiées de ces technologies »⁴⁴.

« Les TIC sont de plus en plus présentes dans les sociétés africaines et à un certain degré dans tous les niveaux d'éducation, du préscolaire à l'université, dans les secteurs formels et non formels »⁴⁵.

Au niveau national :

Une nouvelle Stratégie nationale de modernisation de l'administration et des TIC 2011-2015 a été validée le 6 juin 2011. Portée par les TIC comme moyen de modernisation de l'Administration et comme vecteur du développement économique, elle exhorte à « Réussir notre société du savoir et de la communication... »⁴⁶. Elle prévoit une cinquantaine de projets dont :

- Raccorder la Mauritanie au câble sous-marin (prévisible vers la fin de 2012)⁴⁷;
- Déployer un réseau national en fibres optiques (déjà lancé depuis le 17 mai 2011 pour une durée d'exécution de 9 mois)⁴⁸;

43 UNESCO - ISU 2010, Guide de mesure pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation.

44 Karsenti, T. (dir.). (2009). *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion*. Ottawa : CRDI.

45 Agenda panafricain de recherche sur l'intégration pédagogique des TIC, un recueil des bulletins d'information du projet PanAf- publié en 2009 par le ROCARE en partenariat avec l'Université de Montréal et le CRDI.

46 Voir la page de garde du document.

47 <http://www.cridem.org/imprimable.php?article=55764> page visitée le 28/10/2011.

48 Même ressource ci-dessus.

- Mettre en place des Centres communautaires d'accès à l'Internet;
- Promouvoir des structures institutionnelles pour la culture numérique;
- Mettre en place un cadre d'orientation globale de développement des TIC;
- Développer les services en ligne;
- Mettre en place un environnement favorable à la formation dans le domaine des TIC dans l'Administration;
- Vulgariser les TIC au profit des PME (Petites et moyennes entreprises);
- Mettre en place d'un système intégré de télé-enseignement (e-Learning).

Au niveau de l'école :

Des initiatives ont été mises en œuvre et ont donné des résultats :

- 1- En 2005, l'achat de matériel informatique : 2 ordinateurs (un portable pour le DG déjà familiarisé aux logiciels de traitement de texte, de présentation et de tableurs, et un PC mis à la disposition au reste du personnel administratif et pédagogique), une imprimante, un photocopieur, un scanner, des logiciels éducatifs et un projecteur d'écran (data show) pour des séances en classe supervisées par le DG (moi-même) en présence des enseignants disponibles.
Cette initiative a permis l'informatisation de quelques aspects de la gestion administrative, pédagogique, relationnelle et financière. Elle a créé un climat de dialogue entre les différents acteurs de l'école sur les avantages et les limites de l'usage de l'ordinateur à des fins pédagogiques. Une attention particulière à ce stade est capitale, car le matériel ne doit pas décevoir le public et le contenu pédagogique doit répondre à un besoin certain des élèves.
- 2- En 2006, la formation des enseignants au traitement de texte (Word) et à l'interne notamment la messagerie et la recherche d'informations.
- 3- En 2007, l'équipement d'une salle informatique de 6 PC⁴⁹ connectés à l'intranet et à l'Internet (ADSL) pour l'initiation des enseignants/élèves à l'utilisation de l'Internet dans leur enseignement/apprentissage

49 Des Pentium 4 de seconde main

et à l'exploitation de quelques logiciels didactiques et sites éducatifs (générateurs de QCM, Pragmatice, réseau mathenpoche, 123cours.com, françaisfacile.com, pepit.be, etc.). La maintenance a été assurée durant toute l'année scolaire.

À travers ces deux dernières initiatives, chaque enseignant s'est vu octroyé d'un créneau horaire pour sa classe de deux heures par semaine dans la salle informatique. L'effort principal de l'enseignant était de chercher et de choisir les ressources pédagogiques qui correspondent le mieux aux besoins de ses élèves.

- 4- En 2008, la formation du directeur de l'école (moi-même) au master2 pro UTICEF (utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation).

Cette formation avait pour objectif de me doter « de compétences nécessaires à l'introduction des TIC » dans mon établissement⁵⁰. J'ai eu à concevoir, à titre de mémoire, sous la supervision de mon tuteur référent M. Bruno De Lièvre, mon premier projet de formation intégrant les TIC : « Mise en ligne d'un enseignement interactif du programme officiel mauritanien de la première année du secondaire en mathématique ». Ce projet n'est pas encore mis en œuvre par manque de financement. Le coût de cette formation (3000 Euros) a été pris en charge par mon école, car l'AUF et le gouvernement mauritanien n'étaient pas disposés à financer cette formation pour le secteur privé. Cette formation m'a offert l'occasion de prendre contact avec de grandes figures du domaine, de répertorier des ressources et outils technopédagogiques de grande valeur et d'intégrer des réseaux de spécialistes de renommée. Aussi, mon obtention de ce diplôme reconnu à l'échelle internationale a donné une certaine légitimité à notre action au niveau local. Quelques dispositions sont nécessaires, dans notre contexte africain, pour suivre convenablement une formation à distance : avoir une solution autonome pour l'électricité et l'Internet (exemple : un ordinateur portable et un accès mobile à l'internet), se libérer le maximum possible de ses responsabilités socioprofessionnelles et passer à la pratique aussitôt que possible sous peine de tout oublier.

50 http://uticef.u-strasbg.fr/Page/PageAcolad/Authentication/UTICEF/Resource/plaquette_uticef_1_v1.htm

- 5- En 2009, la formation des enseignants par les TIC et à l'utilisation des TIC dans leur enseignement/formation et particulièrement à l'usage de la plateforme Claroline et à la recherche sur l'Internet de ressources pédagogiques pour la préparation de leur cours.

Cette initiative a permis la conception et la mise en ligne de dispositifs d'apprentissage interactif supportant le suivi individualisé et disposant d'outils de partage, d'édition et de collaboration. L'installation de la plateforme localement a facilité l'initiation des élèves à son usage qui n'a pas demandé des efforts remarquables. Le nettoyage fréquent des données de Claroline (option gratuite) nous coûte chaque fois l'importation de nos travaux à partir de la plateforme locale vers celle en ligne. Aussi la communication entre les différents membres de notre communauté à travers la messagerie a été établie.

- 6- En 2010, la formation à distance du directeur (moi-même) en ingénierie de la formation à travers la plateforme <http://gestion-education.net>⁵¹ dans le cadre des activités internes du Programme de production des ressources multilatérales au service du développement des systèmes éducatifs de l'Afrique francophone (PPMR). Cette formation avait pour but de nous « transmettre les connaissances, les procédures et les compétences nécessaires à la réalisation d'activités de formation dans le domaine de la gestion de l'éducation ».

Le PPMR, porté par six points focaux, mobilisant une trentaine de développeurs, diplômés en gestion des systèmes éducatifs (GSE) de l'Université Senghor, Chefs d'établissements scolaires membres du réseau AFIDES ou cadres de l'éducation représentant six nationalités africaines (Cameroun, Mauritanie, Mali, Burkina Faso, République centrafricaine et Niger), vise le développement des systèmes éducatifs de l'Afrique francophone au moyen de la formation des cadres de gestion, des échanges d'expériences et de l'intégration des ressources des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage. Étant membre fondateur du réseau, représentant de son point focal en Mauritanie et Secrétaire général de son bureau international, fortement impliqué dans ses différentes activités (la définition des objectifs du projet, la désignation des

51 Mise à disposition par M. Richard Charron le référent technopédagogique du PPMR.

points focaux nationaux et du point focal international, la formation des bureaux nationaux et du bureau international, la configuration souhaitée des points focaux, l'inventaire de l'existant et des besoins de chaque point focal, l'élaboration des différents documents notamment le projet détaillé), je souhaite faire profiter mon pays de son action (y compris mon école) en matière de formation des formateurs.

- 7- En 2009 et 2010, la labellisation de l'école suite à sa participation au concours du « Label écoles-Internet » organisé par l'association française villes-Internet en collaboration avec le ministère de l'Éducation français. Cette initiative a permis notre intégration à un vaste réseau participatif des usages de l'Internet. Un espace en ligne <http://ecoles-internet.net/space/ecole-excellence-et-reussite-nouakchott> est désormais mis à la disposition de notre communauté éducative pour se faire connaître et échanger avec les différentes communautés du réseau.

Résultats, défis et perspectives

Ces initiatives ont produit un sursaut de motivation auprès des différents acteurs de l'école (personnel enseignant et administratif, les élèves et leurs parents). Il n'est plus question du pourquoi, mais quand et comment cette informatisation pourra-t-elle être effective, totale et durable? En matière de résultats scolaires, notre jeune école créée en août 2005 a, jusqu'à présent, présenté quatre promotions au concours d'entrée en première année du secondaire dont trois ont réussi à 100 %, et deux promotions au BEPC dont une a aussi réussi à 100 %. Certes, nous ne pouvons pas affirmer que ces résultats dérivent du seul usage pédagogique dont on fait de l'ordinateur dans notre école. Car cet usage, loin d'être quotidien et régulier, reste encore une pratique supplémentaire et facultative pour nos enseignants et leurs élèves. Néanmoins, force est de constater que la classe avec laquelle j'ai expérimenté mon projet de mémoire UTICEF en mai 2009 s'est, depuis lors, particulièrement distinguée comme étant la classe modèle de l'école, et ce, par le consentement de tous les professeurs (toutes disciplines confondues) qui s'y sont succédé.

À ce jour, en dépit de ces réalisations, nous avons encore plusieurs défis à relever pour que cette intégration soit pédagogique, quotidienne et régulière dans notre école qui se doit « d'aider ses élèves à entrer dans une démarche

d'apprentissage collaboratif, de créativité et de résolution de problèmes grâce à l'usage des TIC afin qu'ils deviennent des acteurs efficaces de la société et de l'économie »⁵² :

- des défis de nature organisationnelle : absence d'un plan d'intégration pédagogique des TIC adapté à nos besoins et aux réalités de notre milieu;
- des défis de nature infrastructurelle : pannes fréquentes d'électricité, cherté et mauvaise prestation du monopole fournisseur d'ADSL;
- des défis de nature technologique : faible offre et coûts élevés des équipements informatiques;
- des défis de nature humaine : nous n'avons pas (mes équipes et moi) les compétences technopédagogiques requises pour mener à pas sûrs l'intégration souhaitée, absence d'un programme permanent de formation aux compétences technopédagogiques au niveau national et à l'école;
- des défis de nature financière : absence d'un programme permanent de financement des projets d'intégration pédagogique des TIC au niveau national et à l'école.

En attendant qu'une politique et une stratégie planifiée de l'intégration des TIC soient arrêtées dans le pays, ou que des partenaires techniques et financiers aient parrainé notre projet, notre école s'engage à poursuivre au rythme de ses propres ressources (humaines et financières) sa démarche participative pour son informatisation. Nous continuerons, entre autres :

- nos échanges internes et à travers le monde sur les pratiques technopédagogiques innovantes, les expériences réussies de l'intégration des TIC dans les écoles notamment au Québec et en France afin d'élaborer un plan qui nous paraîtra le plus adapté à notre situation;
- l'informatisation des différents aspects de la gestion;
- la mise à disposition des ressources de qualité, de plateformes d'enseignement/apprentissage au profit des enseignants et leurs élèves;
- la formation des enseignants et de leurs élèves à l'utilisation des TIC dans leur enseignement/formation en particulier l'Internet et les dispositifs mis à leur disposition;

52 UNESCO 2011, TIC UNESCO : *Un référentiel de compétences pour les enseignants.*

- l'acquisition en quantité suffisante d'un matériel informatique adéquat.

Notre adhésion au RIFEFF et notre participation à ce colloque s'inscrivent dans la ligne droite de notre engagement de faire de notre école un modèle d'école informatisée dans le pays et la sous-région. C'est l'expression de notre attachement à tirer le meilleur profit de son action grandissante dans le domaine de la formation des formateurs et des enseignants tant en présentiel qu'à distance.

Bibliographie

- RESEN-(2010). Mauritanie. *Rapport d'État sur le système éducatif national*.
- Groupe AFD-Mauritanie. (2008-2010). *Cadrages des interventions pays : AFD/Mauritanie*.
- MEN-Mauritanie. (2010). *Stratégie nationale de formation des gestionnaires du système éducatif* : OIF/CONFEMEN/MEN.
- Karsenti, T.; Garry, R.-P., N'Goy Fiama, B. et Baudot, F. (2011). *Former à distance des formateurs : stratégies et mutualisation dans la francophonie*. Montréal : AUF/RIFEFF.
- UNESCO (1966). *La recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant* : UNESCO.
- Karsenti, T. (dir.). (2009). *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion*. Ottawa : CRDI.
- Mauritanie (2011). *Stratégie nationale de modernisation de l'administration et des TIC 2011-2015* : Mauritanie.
- Mauritanie-MDMATIC (2010). Séminaire e-gouvernement : MDMATIC.
- UNESCO (2011). *TIC UNESCO : Un référentiel de compétences pour les enseignants*.
- UNESCO - ISU 2010, *Guide de mesure pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation*.
- PanAf (2009). Un recueil des bulletins d'information du projet : ROCARE /UdM/CRDI.
- Karsenti, T., Collin, S. et Harper-Merrett, T. (2011). *Intégration pédagogique des TIC : Succès et défis de 100+ écoles africaines*. Ottawa, ON : IDRC.

Webographie

www.rocare.org

www.unesco.org

www.ernwaca.org

www.poledakar.org

www.afd.fr

<http://www.rifeff.org/>

www.modernisation.gov.mr

<http://karsenti.ca/>

<http://www.observatoiretic.org>

Dispositifs technologiques d'intégration linguistique des immigrants : quelles perspectives pour la formation de formateurs?

Simon **Collin**

Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec
Canada

Introduction

L'intégration linguistique a depuis longtemps été reconnue comme un facteur important du processus d'intégration globale des immigrants (Beacco, 2008; Kluzer, Ferrari et Centeno, 2009). Elle peut être définie à l'essentiel comme suit : « Sont intégrés les immigrants qui ont la capacité d'utiliser l'une ou l'autre des langues en présence dans la société d'accueil, dans leurs communications à caractère public » (Lapierre Vincent, 2004, p. 2). Il ne s'agit donc pas de maîtriser la langue au même titre que les natifs, mais d'avoir une compétence langagière suffisante pour agir et participer pleinement à la société d'accueil.

Dans ce contexte, cette étude se penche sur l'évolution contemporaine de l'intégration linguistique humaine. En effet, les mutations profondes que connaît actuellement l'immigration (Pellerin, 2008) et l'utilisation massive des technologies depuis les années 1990 ouvrent de nouvelles perspectives et nécessitent une redéfinition et une révision des cadres de références du domaine. Aussi, notre objectif est de dresser un portrait international, bien que partiel, de ce type de dispositifs technologiques, et, ce faisant, d'envisager les conséquences qu'ils posent sur la formation de formateurs. À cette étape exploratoire, il s'agit principalement de s'interroger sur la place que ces dispositifs accordent à l'accompagnement humain, par rapport à l'accompagnement technologique, et d'en dégager des avenues possibles pour la formation de formateurs. Ce questionnement se fonde à la fois sur les développements récents d'un certain nombre de dispositifs d'intégration linguistique en ligne et sur l'autonomie qu'ils permettent aux immigrants dans leur apprentissage de la langue du

pays d'accueil, par rapport aux dispositifs traditionnels en présentiel, où la médiation humaine est prépondérante. Avant cela et puisque les dispositifs TIC d'intégration linguistique forment un objet de recherche récent, nous nous attachons dans un premier temps à expliciter leur pertinence.

Pertinence des TIC pour l'intégration linguistique des immigrants

Les TIC ont eu et continuent d'avoir un impact majeur sur la migration en diversifiant et en intensifiant considérablement les opportunités de mobilité (Codagnone et Kluzer, 2011). Elles concourent même à renouveler en profondeur la perception de l'immigrant, en l'envisageant désormais comme un individu interconnecté (Diminescu, 2005). Aussi, à l'instar de la société d'information (Castells, 2001) dans laquelle ils s'installent, il est possible de penser que l'immigrant, et l'immigration plus largement, ne peuvent plus être abordés sans prendre en compte leur dimension technologique. À ce titre, la maîtrise des TIC représente un impératif dont ne peuvent se dispenser les immigrants s'ils souhaitent s'intégrer et participer activement à la société d'accueil (Codagnone et Kluzer, 2011). Dit autrement, les technologies sont omniprésentes dans les sociétés occidentales donc une intégration réussie des immigrants nécessite leur intégration technologique, au même titre que l'intégration sociale, linguistique, politique et économique traditionnellement rapportée dans la littérature scientifique. En effet, les TIC permettent l'accès à des informations, à des services et à des opportunités pour les immigrants (Kluzer, Haché et Codagnone, 2008), tels que :

- des informations officielles (ex. : sites Web gouvernementaux sur différents aspects politiques, économiques et sociaux) ou informelles (ex. : sites Web de réseautage);
- un « empowerment », lorsque les immigrants utilisent les TIC pour se donner une voix et une visibilité ou pour établir le dialogue avec la société d'accueil (ex. : sites Web de communautés ethniques);
- différents services, notamment liés à l'emploi (ex. : sites Web de recherche d'emploi) ou à l'éducation.

En nous intéressant aux dispositifs TIC d'intégration linguistique, nous nous situons donc au sein de l'accès à des services (ici, éducatifs) soutenus par les TIC. Les dispositifs TIC d'intégration linguistique peuvent être définis

comme des dispositifs technologiques conçus à l'intention des immigrants pour soutenir leurs apprentissages de la langue de la société d'accueil. Ces dispositifs sont récents et désormais généralisés à l'échelle de l'Occident. En termes d'intégration linguistique, ces dispositifs semblent particulièrement innovants pour deux raisons complémentaires :

- sur le volet prémigratoire, ils permettent aux immigrants sélectionnés de devancer leur apprentissage de la langue avant leur arrivée puis de le poursuivre une fois sur place;
- sur le volet postmigratoire, ils offrent aux immigrants une flexibilité spatio-temporelle plus élevée que les cours d'intégration linguistique en présentiel, ce qui leur permet a priori de concilier plus facilement emploi et apprentissage de la langue.

Parce qu'ils sont récents, les dispositifs TIC d'intégration linguistique ont fait l'objet de peu de recherches jusqu'à présent. Aussi, l'**objectif** de ce texte et notre objectif est de dresser un portrait international, bien que partiel, de ce type de dispositifs technologiques, et, ce faisant, d'envisager les conséquences qu'ils posent sur la formation de formateurs. À cette étape exploratoire, il s'agit principalement de s'interroger sur la place que ces dispositifs accordent à l'accompagnement humain, par rapport à l'accompagnement technologique, et d'en dégager des perspectives possibles pour la formation de formateurs.

Méthodologie

Pour gagner une vue d'ensemble des dispositifs TIC d'intégration linguistique, nous avons procédé à une recherche documentaire puis à une analyse visant à les caractériser.

Recherche documentaire

La recherche documentaire effectuée prend appui sur les méthodologies proposées par Fraenkel et Wallen (2003) et Gall (2005). Les mots-clefs de notre étude ont été combinés dans des moteurs de recherche généralistes, scientifiques et spécialisés. Nous avons abouti à l'identification de 19 dispositifs TIC d'intégration linguistique déjà en usage. À partir de cette base documentaire, nous interrogeons comment ces dispositifs négocient l'accompagnement humain et la médiatisation technologique à l'égard de l'intégration linguistique des immigrants.

Analyse des dispositifs TIC d'intégration linguistique

Les dispositifs TIC d'intégration linguistique recensés ont fait l'objet d'une analyse comparative à partir de différents critères issus de la littérature. Dans ce texte, nous présentons les résultats liés aux critères suivants : « Supports d'apprentissage »; « Interactions »; « Place de la langue d'origine ». Ces trois critères nous permettent, dans la discussion, de réfléchir la place que les dispositifs d'intégration linguistique accordent à l'accompagnement humain, et aux perspectives que cela implique pour la formation de formateurs.

Résultats

Nous pouvons maintenant donner un aperçu des dispositifs TIC d'intégration linguistique en offrant une comparaison internationale.

Diversité des dispositifs TIC d'intégration linguistique des immigrants

Commençons par noter la diversité des 19 dispositifs d'intégration linguistiques ciblés, lesquels n'exploitent pas leur nature technologique de la même manière. À un extrême, des sites Web tels que AMEP (Australie) n'ont d'autres buts que de renseigner sur les cours d'intégration linguistique en présentiel. Ils sont donc uniquement informatifs et ne prévoient aucun apprentissage en ligne à proprement parler, se contentant de relayer l'information déjà disponible dans les centres de langue. D'autres dispositifs (ex. : Kreativpedagogik) prennent la forme de portails de ressources linguistiques en ligne. Il ne s'agit donc pas de plateformes virtuelles d'apprentissage, mais de sites Web orientant les usagers vers de telles plateformes. Plus avant dans la mise à profit des TIC, certains dispositifs (ex. : Anspear, Royaume-Uni; NT2 Nieuwslezer, Danemark) sont des applications qui se concentrent sur l'apprentissage de certains aspects linguistiques utiles aux immigrants. D'autres (ex. : FEL, Québec; USA Learns, États-Unis) constituent des plateformes d'apprentissage à part entière et peuvent de ce fait assurer de « réels » cours en ligne d'intégration linguistique. Ce cas de figure est majoritaire parmi les 19 dispositifs choisis, bien que des disparités soient notables quant aux moyens mis en place pour garantir la qualité des cours dispensés, comme nous le verrons. Enfin, un dernier type de dispositifs (ex. : ISIS, Nouvelle-Écosse) dispense des cours d'intégration linguistique intégrés au sein d'un

ensemble plus large de cours d'intégration socioprofessionnelle. Dans ce cas, les cours de langue disponibles sur la plateforme d'apprentissage sont considérés comme un élément d'un ensemble plus large, ce qui permet a priori de mieux les articuler autour des enjeux professionnels des immigrants. Nous pouvons maintenant passer aux supports d'apprentissage privilégiés par ces dispositifs.

Supports d'apprentissage

Au vu de la figure 1, les types de supports les plus représentés sont les exercices et autres activités autocorrigés (35 %), suivis de présentations et d'exemples (28 %), qui portent généralement sur des situations langagières en langue cible. Les vidéos sont également exploitées à hauteur de 18 %. Elles semblent pertinentes dans la mesure où elles secondent le message audio d'un appui visuel qui facilite la compréhension par les apprenants.

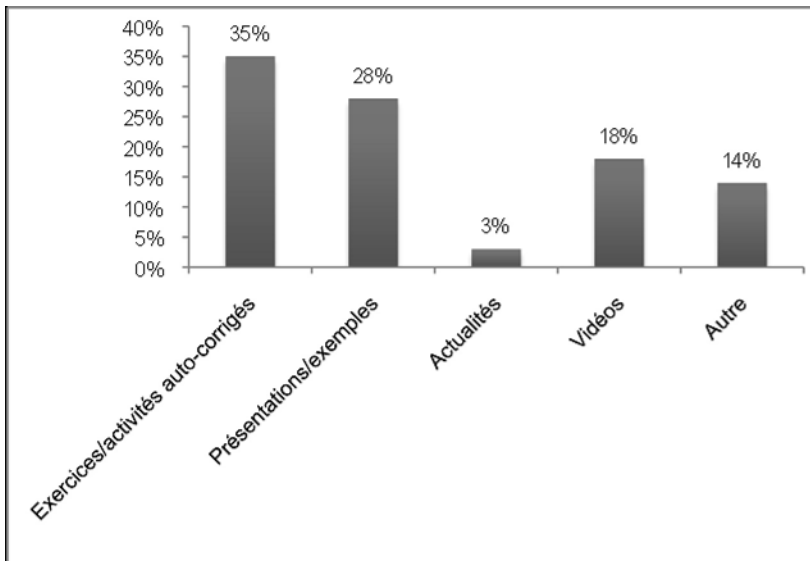


Figure 1. Supports d'apprentissage des dispositifs TIC d'intégration linguistique.

Soulignons que plusieurs des dispositifs TIC recensés maximisent au possible l'usage de supports authentiques plutôt que fabriqués. Prenons l'exemple du *Welcome Package for Migrant Workers*, qui, pour le cas de l'Écosse, présente différents aspects du pays d'accueil, tels que la santé, l'emploi, l'éducation, etc., par des professionnels de chaque domaine.

Au vu des différents supports d'apprentissage utilisés, il est intéressant de noter que tous misent sur une utilisation en autonomie par les apprenants, ce qui dispense d'un accompagnement humain. Au vu des supports d'apprentissage ci-dessous, il semblerait donc que l'accompagnement technologique soit privilégié par rapport à l'accompagnement humain, ce qui est cohérent avec le fait que peu d'entre eux offrent un soutien humain, comme nous pouvons le voir maintenant.

Interactions humaines

Au vu de la figure 2, la majorité des dispositifs étudiés (65 %) ne prévoit aucune interaction humaine. Ceci explique aussi pourquoi les supports d'apprentissage proposés sont prévus pour une utilisation autonome. Dans cette perspective, il est possible de penser que les dispositifs TIC ne prévoyant aucune interaction humaine ne sont probablement pas en mesure de couvrir toute la dimension langagière nécessaire à l'intégration des immigrants. En effet, l'absence d'interaction humaine amènerait à privilégier certaines compétences et, en contrepartie, à en exclure d'autres, notamment la production orale. Cette dernière étant pourtant essentielle aux immigrants dès leur arrivée dans le pays d'accueil, il est possible de penser que les dispositifs TIC qui ne l'abordent pas soutiennent certains aspects de l'intégration linguistique et non sa totalité.

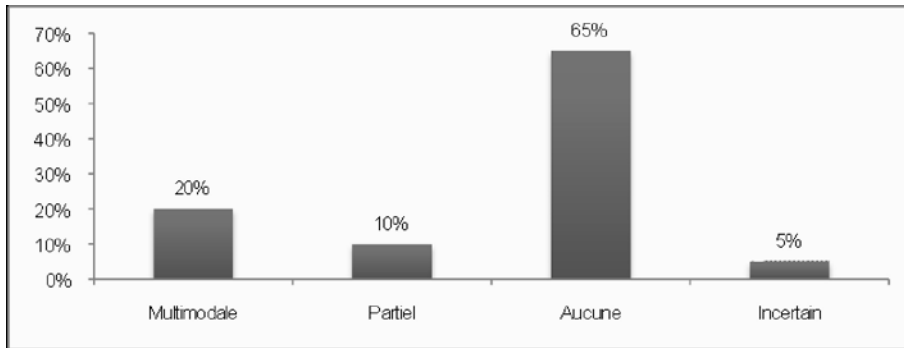


Figure 2. Interactions humaines dans les dispositifs TIC d'intégration linguistique.

À l'inverse, certains dispositifs TIC offrent une interaction humaine multimodale (20 %) qui comprend la présence de tuteurs en ligne, notamment en charge du développement de la compétence orale. Ce type de dispositifs TIC peut alors prétendre soutenir l'ensemble du développement langagier des immigrants dans la langue cible. C'est notamment le cas du Français en ligne, élaboré par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) du Québec et des cours de langue pour les immigrants au Canada (CLIC) en ligne, offerts par Immigration Canada.

Enfin, certains dispositifs, à hauteur de 10 %, proposent une aide humaine partielle sur demande. Il est toutefois impossible de savoir, dans le cadre de cette étude, dans quelle mesure cette aide humaine est effective. Conformément aux résultats liés aux supports d'apprentissage, il est donc possible de penser que l'accompagnement humain est relativement négligé dans les dispositifs technologiques d'intégration linguistique étudiés, laissant la place de choix à un accompagnement technologique uniquement. Toutefois, certains dispositifs semblent adresser cette lacune par l'intégration d'une interaction humaine multimodale obligatoire, ce qui permet de couvrir davantage d'aspects de la compétence à communiquer.

Place de la langue d'origine

La place de la langue d'origine (L1) est variée (Figure 3). Dans 29 % des cas, elle est absente, ce qui peut s'expliquer par le fait que les langues d'origines des immigrants sont souvent très nombreuses, donc impossibles à couvrir dans leur ensemble. À ce titre, les dispositifs qui font le choix d'inclure une

L1 choisissent majoritairement l'anglais. La L1 est alors principalement exploitée dans les sous-titres (25 %), dans l'introduction ou dans les consignes (21 %), ou au moyen de dictionnaires et de glossaires (17 %).

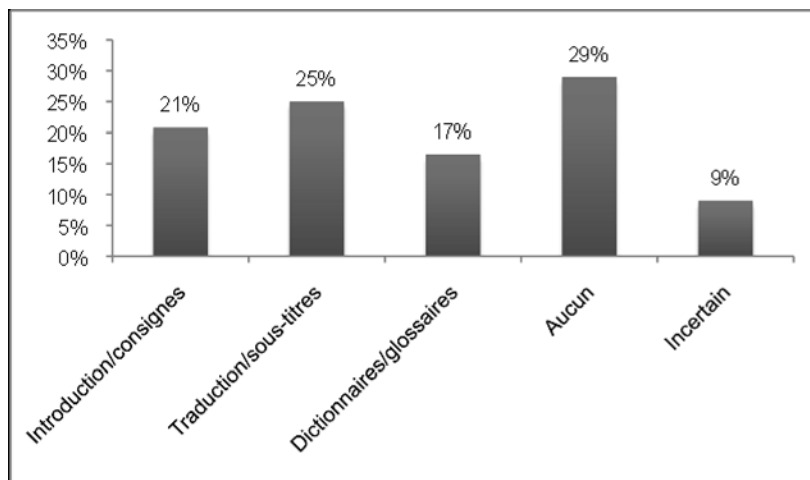


Figure 3. Place de la langue d'origine dans les dispositifs TIC d'intégration linguistique.

Le dispositif TIC *Yabla German* illustre bien la présence possible de la L1. La page de présentation de la plateforme d'apprentissage présente des sous-titres en langue cible et des sous-titres en anglais ainsi qu'un dictionnaire allemand-anglais et anglais-allemand à droite de la fenêtre vidéo.

Lorsque les dispositifs TIC d'intégration linguistique font le choix de ne pas recourir à la L1, il importe que l'affordance⁵³ de la plateforme soit particulièrement intuitive. Autrement dit, l'apprenant doit disposer de plusieurs indices lui permettant de comprendre facilement et de manière intuitive comment utiliser le dispositif TIC. Un bon exemple d'un dispositif TIC à haut degré d'affordance est USA Learns (États-Unis). Dans la page d'accueil de ce dispositif, une animatrice apparaît et explique en pointant du doigt les différentes fonctions, lesquelles s'animent lorsqu'elles sont nommées. L'apprenant peut ainsi facilement prendre connaissance du fonctionnement de la plateforme d'apprentissage.

⁵³ Le concept d'affordance renvoie à la capacité d'un outil ou d'une interface à « suggérer » son utilisation par son ergonomie.

En lien avec l'accompagnement humain vs technologique, il est possible de penser que le recours à la langue d'origine et l'affordance sont autant de moyens exploités par les dispositifs pour favoriser l'autonomie des apprenants, et ainsi éviter d'avoir à fournir un accompagnement humain. L'accompagnement technologique semble donc également favoriser par ces aspects des dispositifs.

Cet aperçu des dispositifs TIC d'intégration linguistique au moyen de ces quelques critères d'analyse nous permet maintenant d'envisager les perspectives en termes de formation de formateurs.

Discussion et conclusion

Les résultats présentés ci-dessus avaient pour but de caractériser sommairement les dispositifs technologiques d'intégration linguistique et, ce faisant, d'interroger la place accordée à l'accompagnement en vue d'en dégager des avenues possibles pour la formation des formateurs. À cet égard, commençons par noter que l'accompagnement technologique semble largement privilégié par rapport à l'accompagnement humain. Dans cette perspective, les dispositifs technologiques d'intégration linguistique semblent assez peu concernés par la formation de formateurs dans la mesure où ils y recourent peu. En somme, ils semblent davantage être le fait d'informaticiens que de formateurs en tant que tels. Cette situation n'est d'ailleurs pas entièrement satisfaisante, dans la mesure où elle ne permet pas de développer l'ensemble des compétences communicatives requises par les immigrants à leur arrivée dans leur pays d'accueil. En effet, il est certain que la sous-utilisation de l'interaction humaine ne permet pas de travailler la compétence orale, car cette dernière nécessite une interaction avec un autre locuteur. L'absence de formateur implique donc un manque à gagner pour certains aspects de ces dispositifs.

Toutefois, certains d'entre eux semblent l'avoir compris et misent davantage sur la présence d'interactions humaines, et donc d'un accompagnement humain, parallèlement à l'accompagnement technologique. C'est notamment le cas du dispositif québécois le Français en ligne, qui offre, dans sa formule standard, 220 heures d'accompagnement humain par tutorat sur 450, les heures restantes étant prévues en autoformation. Ce type de dispositifs nécessite alors un investissement important dans la formation de formateurs. À lui seul, le Français en ligne mobilise 32 tuteurs pour 4000 apprenants, ce qui reste malgré tout rentable par rapport à des cours traditionnels en présentiel.

Il est donc possible de penser que, bien que sous-exploité actuellement, l'accompagnement humain a une place à prendre dans les dispositifs technologiques d'intégration linguistique des immigrants en vue de leur amélioration. Par conséquent, il est possible de penser que le domaine de la formation de formateurs sera de plus en plus fréquemment impliqué, notamment par l'avenue singulière de la formation de tuteurs. Cette implication croissante de la formation de formateurs peut toutefois être contrecarrée par des considérations financières, qui risquent de maintenir un accompagnement avant tout technologique, lequel représente l'avantage de ne pas nécessiter de coût de formation et de salaire. Les dispositifs technologiques d'intégration linguistique en étant à leur début, il est intéressant de suivre leurs développements et de voir quelles avenues ils vont emprunter, et quelles incidences ces dernières vont avoir pour la formation de formateurs.

Références

- Beacco, J.-C. (2008). *Politiques d'intégration des migrants adultes : Principes et mise en œuvre*. Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe : auteur.
- Castells, M. (2001). *La société en réseaux*. Paris : Fayard.
- Codagnone, C. et Kluzer, S. (2011). *ICT for the Social and Economic Integration of Migrants into Europe*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities.
- Diminescu, D. (2005). Le migrant connecté. Pour un manifeste épistémologique. *Migrations/Société*, 17(102), 275-292.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5th ed.). Toronto : McGraw-Hill.
- Gall, J. (2005). *Applying Educational Research : a Practical Guide*. New York : Pearson.
- Kluzer, S., Ferrari, A., et Centeno, C. (2009). *ICT for Learning the Host Country's Language by Adult Migrants in the EU*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities.
- Kluzer, S., Haché, A & Codagnone, C. (2008). *Overview of Digital Support Initiatives for/by Immigrants and Ethnic Minorities in the EU27*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities.
- Lapierre Vincent, N. (2004). *L'intégration linguistique au Québec : recension des écrits*. Québec : Conseil supérieur de la langue française.
- Pellerin, H. (2008). Les politiques migratoires : vers un changement de paradigme. *Centre Métropolis du Québec*, 34, 1-16.

Étude du sentiment d'auto-efficacité des enseignants du supérieur au Niger à l'égard de l'ordinateur

Modibo **Coulibaly**

Université Abdou Moumouni, Niamey
Niger

Abdelkader Galy **Kadir**

Université Abdou Moumouni, Niamey
Niger

Thierry **Karsenti**

Université de Montréal, Québec
Canada

Résumé

L'article porte sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants de l'université à l'égard de l'utilisation de l'ordinateur. Dans le contexte de l'enseignement supérieur nigérien, les TIC sont identifiées comme facteur pouvant parfaire la qualité de l'enseignement. Cependant, le manque de qualification du personnel enseignant dans l'utilisation des TIC en retarde l'arrivée dans les classes. Cette recherche vise à comparer les perceptions des niveaux d'habiletés techniques des enseignants des différentes facultés de l'Université Abdou Moumouni de Niamey en vue de constituer des groupes d'apprentissages selon ces classements. Pour atteindre cet objectif, une enquête par questionnaire a été menée auprès de 289 enseignants-chercheurs.

Les résultats démontrent que le Computer Efficacy Scale (CSE) adapté de Coulibaly (2009) est un instrument d'appoint permettant de former des groupes d'apprentissages respectueux des niveaux d'habiletés techniques des enseignants-chercheurs candidats à une formation à l'intégration pédagogique des TIC.

Introduction

La qualité de la pédagogie universitaire se pose comme l'un des critères essentiels de classement des universités dans le monde (Lussault, 2010). D'une manière générale, les universités africaines occupent la portion congrue dans ces classements (Ndoye, 2010). L'une des causes de cet état de choses tient dans le déficit de qualité pédagogique de ces universités. Force est de constater que le rendement interne desdites universités laisse à désirer. En effet, les conditions déficientes d'enseignement et de recherche nuisent au premier chef à la qualité de l'enseignement supérieur en Afrique et, par ricochet, au rendement des apprenants. Ainsi, une augmentation exponentielle des taux d'admission succède au surpeuplement des amphithéâtres et des résidences universitaires, tandis que les rares diplômés ne trouvent comme seul emploi que le service civique national puis le « volontariat ». De 2005 à 2009, les statistiques [selon le Directeur des ressources humaines du ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique (MESSRS), 15 juin 2011] montrent que le nombre de fonctionnaires ayant le statut d'enseignants titulaires ne cesse de diminuer comme une peau de chagrin au profit du nombre d'enseignants par défaut percevant le tiers du salaire qu'un titulaire aurait pu toucher. Le Tableau 1 présente l'évolution de cette situation.

Tableau 1 : Évolution du rapport entre la population de fonctionnaires, les enseignants titulaires et la population d'enseignants par défaut

	2005	2006	2007	2008	2009
Fonctionnaires ayant le statut d'enseignants titulaires	1568 25,5 %	1546 22,6 %	1159 15,7 %	1294 16,44 %	1266 15 %
Enseignants par défaut	4576 74,5 %	5282 77,4 %	6212 84,3 %	6579 83,56 %	7423 85 %
Total	6144	6828	7371	7873	8689

L'Université Abdou Moumouni (UAM) de Niamey ne déroge pas à ce constat.

Dans le même temps, de plus en plus de recherches (Karsenti, Garry, Ngoy-Fiama et Baudot, 2010) perçoivent les technologies de l'information et de la communication (TIC) comme un moyen pouvant favoriser et faciliter les changements dans les structures du système d'éducation, les programmes d'études, le perfectionnement du personnel enseignant et l'apprentissage des étudiants. L'idée qui semble faire l'unanimité est le besoin d'incorporer la technologie dans le milieu d'apprentissage. Cependant, la littérature scientifique indique manifestement que l'impact favorable des TIC en éducation dépend surtout des types d'usage qu'on en fait (Poellhuber et Boulanger, 2001). Cette recherche s'appuie sur une traduction et une validation en français au Niger du Computer Self-Efficacy Scale (CSE) de Murphy, Coover et Owen (1989). Après une telle validation, notre étude vient mesurer les perceptions que les enseignants de l'université ont de leurs capacités à utiliser un ordinateur sur le plan technique afin de former des groupes d'apprentissage selon ces niveaux d'habiletés. Cet article prend tout son sens lorsqu'on analyse la situation actuelle du Niger et le rôle que l'usage des TIC pourrait jouer au niveau de l'enseignement supérieur. Ce contexte nous amène à poser la question suivante : quel est le sentiment d'auto-efficacité des enseignants de l'UAM de Niamey à l'égard de l'utilisation de l'ordinateur?

Problématique

Dans la présente section, sera d'abord expliqué le lien entre la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD) à l'UAM et les TIC. Ensuite, sera brièvement décrite la situation des TIC à l'UAM. Et enfin, le problème et l'objectif de recherche vont clore cette section.

Contexte de la recherche

En révisant le Plan décennal de développement pour l'éducation (PDDE), le gouvernement nigérien a placé l'enseignement supérieur au centre de sa stratégie de lutte contre la pauvreté. Ce choix est congruent avec le Projet d'appui à l'enseignement supérieur (PAES) entrepris par l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA) qui a pour objectifs l'amélioration des systèmes d'enseignement supérieur et l'intégration régionale en matière d'enseignement supérieur à travers la mise en œuvre de la réforme LMD. Cette réforme du système de formation universitaire oblige l'enseignement supérieur d'Afrique francophone à rénover profondément son système [As-

sociation des universités africaines (AUA), 2008]. Ce faisant, pour favoriser la réussite de ses étudiants sur la scène internationale, la professionnalisation de ses filières de formation (efficacité externe) et la qualité de son enseignement (efficacité interne), l'UAM de Niamey s'est alignée sur le mouvement de mondialisation du système de formation universitaire en invitant les enseignants à utiliser les TIC. Pour accompagner la réforme LMD et répondre aux besoins de la recherche, le gouvernement nigérien a procédé, en 2008, à la dotation d'un ordinateur portable à chaque enseignant chercheur. Dans la même lancée, quatre facultés et une école (Faculté des lettres et des sciences humaines, Faculté des sciences de la santé, Faculté d'agronomie, Faculté des sciences, École normale supérieure) de l'UAM ont eu accès à Internet. Relativement à l'intégration pédagogique des TIC, la littérature scientifique (Coulibaly, 2009; Depover, Karsenti et Komis, 2007) met en évidence, tant au Niger qu'ailleurs en Afrique de l'Ouest, un manque de formation aux TIC et de compétence technopédagogique des enseignants.

1.2. Situation des TIC à l'UAM

Une enquête portant sur l'utilisation des TIC (Galy et Dané, 2003) par les enseignants et chercheurs de l'UAM a révélé que 41 % n'ont pas la possibilité de naviguer sur Internet et 63 % n'effectuent pas de recherche sur Internet. Pour pallier ce manque de compétence technopédagogique des enseignants, l'Agence universitaire de la francophonie (AUF), dans l'objectif de promouvoir la coopération et la solidarité entre les institutions universitaires francophones, a mis en place le programme dénommé « Technologies de l'information et de la communication et appropriation des savoirs » qui coordonne un réseau de 35 campus numériques francophones (CNF) à travers le monde. Dans cette perspective, le CNF de Niamey, entre autres CoseLearn, offre la possibilité aux enseignants de se familiariser avec l'environnement informatique et Internet : consulter le courrier électronique, effectuer des recherches bibliographiques, faire des hébergements de sites Web et suivre des formations en présentiel ou à distance. Ces possibilités qu'offre le CNF de Niamey sont en effet un préalable indispensable à une intégration pédagogique effective des TIC à l'UAM.

1.3. Problème et question de recherche

Dans le cadre du renforcement des capacités des enseignants de l'UAM de Niamey, le CNF organise très souvent des formations à l'intégration pédagogique des TIC en mettant tous les apprenants ensemble sans discernement de niveaux d'habiletés techniques. Ceci a pour conséquence la soumission du système éducatif à la logique pendulaire où les formations aux TIC des enseignants-chercheurs ainsi entreprises se suivent en cascade sans jamais produire des effets significatifs. Puisque les apprenants n'ont pas le même niveau de développement professionnel : certains se sentent plus outillés, d'autres moins outillés. On assiste très souvent à l'abandon de ces derniers. Or, il est établi, selon Coulibaly (2009), que l'adaptation du CSE de Murphy, Coover et Owen (1989) permet de construire trois groupes d'apprentissages étant donné qu'il autorise le classement des apprenants en fonction de trois niveaux d'habiletés techniques (débutant, intermédiaire et avancé). Donc, pour donner du sens aux sessions de formation des enseignants chercheurs à l'intégration pédagogique des TIC par le CNF ou toute autre structure de formation, il serait opportun de recourir au CSE qui permet de mesurer le sentiment d'auto-efficacité à l'égard de l'utilisation de l'ordinateur. En effet, l'administration d'un tel outil aux enseignants-chercheurs pourrait permettre de constituer des groupes d'apprentissages en fonction de leurs niveaux de sentiment d'auto-efficacité à l'égard de l'ordinateur. Cela pourrait avoir un double avantage. En premier lieu, on éviterait de commettre l'erreur de réunir tous les enseignants pour une formation sans évaluation préalable de leurs niveaux d'habiletés techniques, au risque de frustrer les moins outillés qui abandonnent, à brève échéance, la formation. En second lieu, cela permettrait aux structures pourvoyeuses de formation de nuancer les contenus de leur formation et de mieux organiser les modules de formation en tenant compte des niveaux des enseignants, puisque ce n'est pas de bon aloi d'appliquer le même contenu à des apprenants qui n'ont pas le même niveau de développement professionnel. Dès lors, cet outil peut amener à développer le sens du discernement avant de commencer une formation aux TIC. L'objectif de la recherche est donc de déterminer les habiletés techniques des enseignants chercheurs de l'UAM de Niamey à travers leur sentiment d'auto-efficacité envers celles-ci.

2. Cadre théorique

2.1. Le sentiment d'auto-efficacité

Le sentiment d'auto-efficacité est assimilable à une auto-estimation où l'individu mesure sa confiance à réaliser une conduite positive. Ainsi, le sentiment d'auto-efficacité répond à deux types d'attentes essentielles : les attentes d'efficacité et les attentes de résultats (Bandura, 2007). Les attentes d'efficacité représentent l'aptitude de l'individu à réaliser des performances. Quant aux attentes de résultats, elles désignent le jugement sur les effets probables des performances occasionnées.

En un mot, le sentiment d'auto-efficacité des enseignants de l'UAM à l'égard de l'utilisation de l'ordinateur doit être compris comme une auto-estimation de leur capacité à utiliser l'ordinateur comme outil pédagogique et à évaluer les effets bénéfiques de cette nouvelle technologie.

2.2. L'utilisation de l'ordinateur

En matière d'intégration de l'ordinateur à la pédagogie, deux types retiennent l'attention : intégration physique et intégration pédagogique. L'intégration physique de l'ordinateur réfère au fait de mettre à la disposition des enseignants et des étudiants des équipements informatiques afin qu'ils s'en servent occasionnellement pour des besoins pédagogiques ponctuels. Concernant l'intégration pédagogique des TIC, Karsenti et Tchameni Ngamo (2009) l'identifient comme « l'usage des TIC par l'enseignant ou les élèves dans le but de développer des compétences ou de favoriser des apprentissages » (p. 58). Les TIC doivent donc non seulement soutenir l'enseignement et l'apprentissage, mais également rendre ses utilisateurs plus performants.

En résumé, il convient de retenir que l'intégration pédagogique de l'ordinateur doit répondre aux deux attentes du sentiment d'auto-efficacité : l'utilisation physique s'accorde à l'attente d'efficacité, c'est-à-dire l'aptitude des enseignants à utiliser efficacement l'ordinateur comme outil pédagogique et l'utilisation pédagogique, en soutenant et en améliorant l'enseignement, s'applique à l'attente de résultat.

2.3. La mesure de l'auto-efficacité

L'échelle de développement de l'auto-efficacité quant à l'ordinateur s'est inspirée de la théorie de l'auto-efficacité et du modèle d'apprentissage en classe de Schunk (Schunk, Pintrich et Meece, 2008). Bandura (2007) définit l'auto-efficacité comme une autoévaluation spécifique de capacité pouvant varier selon le domaine d'activité, le niveau d'exigence de la tâche à l'intérieur d'un domaine d'activité donné et les circonstances. Owen (1986) suggère que l'auto-efficacité peut, de façon fiable, être utilisée pour accéder à un ensemble complexe d'affects, de connaissances et de performances dans la réalisation du programme et des objectifs de cours. La mesure du concept est ainsi facilitée par la définition claire du domaine d'activité étudié et l'analyse conceptuelle de ses différents aspects (Bandura, 2007). L'étude des capacités, auxquelles l'individu fait appel, et la gamme des situations où ces dernières peuvent s'appliquer vont compléter l'analyse. Les instruments mis au point, dans de telles conditions, pourraient alors être utiles pour évaluer l'acquisition des compétences avant et après la formation. En outre, cette évaluation fournirait des informations spécifiques sur les compétences devant être soutenues au cours de la formation.

3. Méthodologie

3.1. Participants

L'enquête a atteint l'ensemble des enseignants chercheurs de l'UAM. Cette université compte 289 enseignants répartis de la manière suivante : 68 enseignants pour la Faculté des sciences et technologies (FAST), 22 pour la Faculté d'agronomie (FA), 37 pour la Faculté des sciences de la santé (FSS), 78 pour la Faculté des lettres et des sciences humaines (FLSH), 33 pour l'École normale supérieure (ENS) et 51 pour la Faculté des sciences économiques (FSEJ). Sur les 289 enseignants, il y a 255 hommes (88,2 %) et 34 femmes (11,8 %). Ainsi, la variable indépendante (les catégories d'institutions universitaires) a été croisée avec le genre qui s'est révélé être une variable pertinente pour mesurer la perception qu'une personne a de ses capacités à utiliser un ordinateur sur le plan technique dans d'autres études (Smith et Owen, 1989). L'univers d'enquête a été constitué d'une population composée des 289 enseignants. Ainsi, la totalité des 289 enseignants ont répondu aux questionnaires entre le 24 janvier et le 27 février 2010.

3.2. Méthodes de collecte de données

L'adaptation du Computer Self-Efficacy de Coulibaly (2009)

Les perceptions que les enseignants ont de leurs habiletés techniques ont été mesurées à l'aide d'une traduction en français du Computer Efficacy Scale (CSE) (Coulibaly, 2009) préalablement testée auprès de 69 enseignants de trois lycées de la communauté urbaine de Niamey, tirés au sort. Cette échelle mesurant le sentiment d'auto-efficacité à l'égard de l'utilisation de l'ordinateur a subi une analyse d'items afin de former une échelle expérimentale du CSE démontrant des caractéristiques psychométriques acceptables. Elle comprend 10 items positifs divisés en trois sous-échelles : les niveaux d'habiletés techniques débutant, intermédiaire et avancé. Ces items se présentent en énoncés dont les enseignants ont coté le degré de correspondance sur une échelle Likert à quatre degrés (*1 : Fortement en désaccord; 2 : Modérément en désaccord; 3 : Modérément en accord; 4 : Fortement en accord*). Les items n° 1 (je suis à l'aise pour me connecter à un cours à accès limité) et n° 4 (je suis à l'aise pour me déconnecter d'un cours à accès limité) ont été adaptés, puisqu'on n'était pas dans le contexte d'un cours à accès limité. Dans ces conditions, il ne nous semble plus indiqué de parler de cours à accès limité. Donc, la reformulation est la suivante : item n° 1 (je suis à l'aise pour me connecter à un cours en ligne) et item n° 4 (je suis à l'aise pour me déconnecter d'un cours en ligne). Le Tableau 2 présente les 10 items du questionnaire.

Tableau 2 : Échelle du sentiment d'auto-efficacité des enseignants à l'égard de l'ordinateur

Échelle	Items
Niveau débutant	Je suis à l'aise en utilisant l'ordinateur pour écrire une lettre ou un texte.
	7. Je suis à l'aise pour supprimer les fichiers qui ne sont plus utiles.
	8. Je suis à l'aise pour ajouter ou supprimer une information dans un fichier.
	9. Je suis à l'aise en affichant le contenu d'un fichier pour consultation à l'écran.
Niveau intermédiaire	10. Je suis à l'aise pour copier un fichier individuel.
	Je suis à l'aise pour me connecter à un cours en ligne.
Niveau avancé	Je suis à l'aise pour me déconnecter d'un cours en ligne.
	Je suis à l'aise pour construire des activités d'évaluation sur la plateforme.
	Je suis à l'aise pour expliquer pourquoi un programme fonctionnera ou ne fonctionnera pas sur un ordinateur donné.
	Je suis à l'aise pour apprendre l'utilisation des différents moteurs de recherche.

Les scores respectifs des niveaux d'habiletés techniques débutant, intermédiaire et avancé d'un sujet sont égaux aux moyennes respectives des scores obtenus aux cinq, deux et trois items mesurant ces trois dimensions.

L'alpha de Cronbach est jugé acceptable pour l'échelle du sentiment d'auto-efficacité des enseignants à l'égard de l'utilisation de l'ordinateur. Le Tableau 3 atteste cet état de fait. En effet, les coefficients alpha de 0,941, 0,896 et 0,613 apparaissant respectivement pour les sous-échelles de niveaux d'habiletés techniques débutant, intermédiaire et avancé témoignent de leur cohérence satisfaisante (Laurencelle, 1998).

Tableau 3 : Analyse de la cohérence interne (alpha de Cronbach) de l'échelle du sentiment d'auto-efficacité des enseignants à l'égard de l'ordinateur (n = 289)

Échelle	Alpha de Cronbach	Nombre d'items
Niveau débutant d'habiletés techniques	,941	5
Niveau intermédiaire d'habiletés techniques	,896	2
Niveau avancé d'habiletés techniques	,613	3

3.3. Méthodes d'analyse de données

3.3.1. Traitement des données

Pour le traitement des réponses, la première démarche a consisté à donner une cote aux questions, chacune étant considérée comme une variable. Les réponses possibles ont été à leur tour cotées. Par exemple, la réponse « fortement en accord » a été cotée 4, « modérément d'accord » a été cotée 3, la réponse « modérément en désaccord » a été cotée 2 et la réponse « fortement en désaccord » a été cotée 1. Une fois réalisée cette première opération, tout le questionnaire a été dépouillé en remplaçant chaque question et chaque réponse par la cote numérique correspondante. L'étape suivante a consisté à créditer de 4 points la réponse « fortement en accord » des items positifs, de 3 points « modérément en accord », de 2 points « modérément en désaccord » et de 1 point « fortement en désaccord ». Après avoir attribué une note à chaque « degré » indiqué par les répondants, l'addition des notes a donné une mesure chiffrée du sentiment d'auto-efficacité.

3.3.2. Analyse statistique

Pour le traitement des tableaux des données, nous avons fait recours au logiciel Statistical Package for Social Sciences 12 ([SPSS], version Windows). L'analyse de la variance (ANOVA) à deux critères [un critère inter-groupes (les facultés) et un critère intra-groupes de mesures répétées chez les mêmes sujets (les trois échelles)] a été utilisée pour tenter d'obtenir une vue d'ensemble sur toutes les moyennes relatives au sentiment d'auto-efficacité des enseignants de l'UAM à l'égard de l'ordinateur. Un niveau alpha de .05 a été utilisé pour tous les tests statistiques.

4. Résultats

Comparaison des enseignants des différentes institutions universitaires

Les précautions d'usage permettant de vérifier les données en cas d'anomalies comme les valeurs extrêmes ont été prises avant d'appliquer une ANOVA à deux critères. On observe une différence de perception de niveaux d'habileté entre enseignants des différentes institutions universitaires :

- (a) à la FAST, il y a trois valeurs extrêmes (221, 225 et 231) et éloignées (262, 266 et 268) au niveau débutant;
- (b) à la FA, il y a quatre valeurs extrêmes (126, 127, 142 et 275) au niveau débutant et trois valeurs éloignées (126, 142 et 248) au niveau avancé;
- (c) à la FSS, il y a six valeurs extrêmes (78, 83, 86, 110, 112 et 114) au niveau débutant et une valeur éloignée (114) au niveau intermédiaire;
- (d) à l'ENS, il y a trois valeurs éloignées (27, 29 et 288) au niveau débutant et une valeur éloignée (13) au niveau avancé;
- (e) à la FSEJ, il y a trois valeurs extrêmes (62, 273 et 282) au niveau débutant et quatre valeurs extrêmes (203, 273, 282 et 289) au niveau intermédiaire;
- (f) à la FLSH, il n'y a pas de valeurs éloignées.

Ainsi, 27 observations ont été écartées des 289 enseignants-chercheurs interrogés. Par conséquent, 262 observations ont été retenues pour l'application de l'ANOVA. Les valeurs des moyennes marginales du Tableau 4 suggèrent fortement les effets principaux des facteurs Niveaux d'habiletés techniques et Catégories d'institutions universitaires. De plus, il y a une évolution décroissante des niveaux de performance (débutant, intermédiaire et avancé)

avec respectivement 3,64, 3,10 et 2,39 de moyennes générales. Cela est probablement dû à l'absence d'évaluation préalable des niveaux d'habiletés techniques des enseignants chercheurs de l'UAM de Niamey par le CNF avant d'entreprendre ses sessions de formation en matière de technologies éducatives.

Tableau 4 : Moyennes de performances pour les six catégories d'institutions universitaires avec les trois niveaux différents d'habiletés techniques

Catégories	Niveaux d'habiletés techniques			Moyennes
	Niveau débutant	Niveau intermédiaire	Niveau avancé	
FAST	3,60 (0,841)	3,14 (1,111)	2,46 (0,904)	3,0648
FA	3,89 (0,373)	2,92 (1,084)	2,33 (0,567)	3,0497
FSS	3,97 (0,100)	3,60 (0,779)	2,74 (0,556)	3,4376
FLSH	3,38 (0,855)	2,54 (1,193)	2,13 (0,922)	2,6840
ENS	3,47 (0,939)	2,93 (1,202)	2,30 (0,785)	2,9022
FSEJ	3,87 (0,350)	3,74 (0,751)	2,58 (0,648)	3,3975
Moyennes	3,64	3,10	2,39	3,0424

Il y a une preuve de l'hétérogénéité de la covariance (i.e., le test de Mauchly est significatif).

Le test F de l'ANOVA mixte à deux facteurs peut donc être utilisé. Le test pour les effets intra-sujets révèle que le facteur Niveau est significatif au-delà de 1 % : $F(1,906) = 242,156$; $p < 0,01$. Donc, il y a une

différence significative dans les performances entre les trois niveaux d'habiletés techniques. En outre, le test des effets d'interaction montre que l'interaction Niveau x Catégorie est également significative : $F(9,531) = 3,818$; $p < 0,01$.

Concernant les tests des effets inter-sujets, nous constatons qu'il y a clairement une différence significative dans les performances entre les six institutions universitaires : $F(5,256) = 8,339$; $p < 0,01$. L'ANOVA confirme fortement les profils qui étaient discernables dans le Tableau 4. Les facteurs Niveau et Catégorie ont tous les deux des effets principaux significatifs.

En somme, il apparaît que les sentiments d'auto-efficacité à l'égard de l'utilisation de l'ordinateur des enseignants des différentes institutions universitaires se présentent de la manière suivante : 1^{re}, FSS avec 3,4376 ; 2^e, FSEJ avec 3,3975 ; 3^e, FAST avec 3,0648 ; 4^e, FA avec 3,0497 ; 5^e, ENS avec 2,9022 et 6^e, FLSH avec 2,6840. Dans la perspective d'une formation des enseignants chercheurs de l'UAM aux TIC, par exemple, on pourrait s'inspirer de ce classement pour constituer des groupes d'apprentissages en fonction de leurs niveaux d'habiletés techniques : niveau débutant (FLSH et ENS), niveau intermédiaire (FAST et FA) et niveau avancé (FSS et FSEJ).

Discussion et conclusion

Les résultats révèlent que les moyennes des niveaux débutant, intermédiaire et avancé des enseignants des différentes institutions universitaires sont décroissantes. On peut ainsi observer une pyramide renversée représentant la configuration instable du sentiment d'auto-efficacité à l'égard de l'usage de l'ordinateur des enseignants de l'UAM. On pourrait, dans une perspective sociocognitive de l'apprentissage (Bandura, 2007), soutenir que, à la suite des sessions de formation aux TIC du CNF, les enseignants sont amenés à douter de leur capacité à utiliser les TIC dans leurs cours (attentes d'efficacité) et de ce fait ils ne sont pas convaincus des effets favorables (attentes de résultats) produits par l'utilisation de celles-ci. Ainsi, plus une personne doute de ses possibilités à réaliser une conduite ressentie comme profitable, moins elle sera portée à l'accepter.

Subséquentement, la présente étude participe au renforcement des connaissances scientifiques en entérinant trois choses. D'abord, elle confirme le postulat de base du Computer Self-Efficacy : le sentiment d'auto-efficacité est multidimensionnel (niveaux débutant, intermédiaire et avancé). Par ailleurs, les coefficients alpha de Cronbach obtenus pour chacune des dimensions étant appropriés, cela indique que le questionnaire actuel est convenable pour les buts d'évaluation et de recherche. Finalement, cette étude a surtout permis de démontrer que le CSE de Coulibaly (2009) est, à la différence de celui de Murphy, Coover et Owen (1989) qui décrit empiriquement le sentiment d'auto-efficacité des individus à l'égard de l'utilisation de l'ordinateur, un instrument d'appoint permettant de former des groupes d'apprentissages respectueux des niveaux d'habiletés techniques des enseignants-chercheurs candidats à une formation à l'intégration pédagogique des TIC.

Nous avons cherché à comprendre, dans cette étude quantitative, le sentiment d'auto-efficacité des enseignants de l'UAM à l'égard de l'utilisation de l'ordinateur par rapport à la formation aux TIC dispensée par le CNF de Niamey. Les résultats énoncent une différence significative entre les niveaux d'habiletés techniques à l'égard de l'usage de l'ordinateur des enseignants des différentes institutions universitaires. Malgré le caractère assez prévisible de ces résultats, on peut rester perplexe quant à l'attitude du CNF qui continue à offrir les sessions de formation à l'intégration pédagogique des TIC des enseignants-chercheurs avec un programme incapable de prendre en compte leurs niveaux d'habiletés techniques. En ce sens, le classement issu de la présente étude pourra contribuer à structurer les modules de formation du CNF en tenant compte des niveaux des enseignants chercheurs.

En guise de recommandation, il serait souhaitable pour le CNF, lors de la formation des enseignants à l'intégration des TIC, de recourir systématiquement à cette adaptation du CSE en contexte africain, permettant de mesurer le sentiment d'auto-efficacité à l'égard de l'utilisation de l'ordinateur afin de composer des groupes d'apprentissages selon leurs niveaux d'habiletés techniques.

Une future recherche pourrait porter à la fois sur l'établissement d'un portrait du niveau de maîtrise d'outils technologiques des enseignants-chercheurs et la détermination de leur nombre par groupe dans chacune des facultés de l'UAM.

Références bibliographiques

- Association des universités africaines [AUA] (2008). *Guide de formation du LMD à l'usage des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique francophone*. Accra : Réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO).
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (2e éd., Trad. Lecomte, J.). Bruxelles : Édition de Boeck Université.
- Coulibaly, M. (2009), *Impact des TIC sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants du secondaire au Niger et leur processus d'adoption d'une innovation*, Doctorat en psychopédagogie, Université de Montréal, Montréal. Consulté le 21 mars 2010, tiré de <http://www.crifpe.ca/publications/view/8444>
- Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Galy, K. A. et Dané, É. (2003). *Obstacles et solutions à l'appropriation des NTICs au Sud : leçons sur l'expérience de l'Université Abdou Moumouni du Niger*. Consulté le 15 novembre 2011, tiré de <http://www.francophonie-durable.org/documents/colloque-ouaga-a4-galy.pdf>
- Karsenti, T., Garry, R-P., Ngoy-Fiama, B. et Baudot, F. (2010). *Former à distance des formateurs : Stratégies et mutualisation dans la francophonie*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal (PUBP).
- Karsenti, T. et Tchameni Ngamo, S. (2009). Qu'est-ce que l'intégration pédagogique des TIC? Dans T. Karsenti (dir.), *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion* (pp. 57-75). Ottawa : CRDI.
- Laurencelle, L. (1998). *Théorie et techniques de la mesure instrumentale*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lussault, M. (2010). Palmarès et classements : la formation et la recherche sous tension. *Revue internationale d'éducation de Sèvres (RIES)*, 54, 29-38.
- Murphy, C.A., Coover, D. & Owen, S.V. (1989). Development and validation of the computer self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 49, 893-899.
- Ndoye, A. K. (2010). Réflexions sur un classement international des établissements universitaires africains. *Revue internationale d'éducation de Sèvres (RIES)*, 54, 117-126.
- Owen, S. V. (1986, April). *Using self-efficacy in program evaluation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

- Poellhuber, B. et Boulanger, R. (2001). *Un modèle constructiviste d'intégration des TIC*. Rapport de recherche PARFA. Trois-Rivières : Collège Lafleche. Consulté le 4 juin 2006, tiré de http://www.cdc.qc.ca/textes/modele_constructiviste_integration_TIC.pdf
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, Research, and Applications* (3rd Ed.). Upper Saddle River, NJ : Merrill/Prentice Hall.
- Smith, A. L. & Owen, S.V. (April, 1989). *Measurement of adolescent social skills self-efficacy*, Paper presented at the annual meeting of the New England Educational Research Organization, Portsmouth, NH.

Le développement des compétences dans la formation continue des enseignants de l'enseignement technique et de la formation professionnelle au Sénégal

Baba Dièye **DIAGNE**
Université Cheikh Anta Diop/ENSETP, Dakar
Sénégal

Introduction

Pour répondre aux exigences du monde de l'emploi, la formation doit être en adéquation avec les besoins du secteur. Or, cette congruence recherchée entre l'emploi et la formation fait souvent défaut, d'où la nécessité d'un développement des compétences pour les formateurs qui sont chargés d'encadrer les futurs employés.

Mais avec l'introduction des TIC dans l'enseignement et la formation, de profondes mutations se sont opérées et il est aujourd'hui offert à tout individu désireux de suivre une formation, quels que soient le lieu, le temps et l'espace, de le faire par l'intermédiaire de nouveaux dispositifs mis en place par des structures publiques ou privées. Donc, cette introduction des TIC dans l'enseignement et la formation constitue une innovation technopédagogique majeure en ce sens qu'elle induit un changement de paradigme important : le passage du présentiel au distanciel.

Dans cet article, nous présentons une nouvelle démarche pour assurer la formation continue des enseignants des lycées techniques et des centres de formation du Sénégal qui peinait à décoller du fait notamment de la distance d'une part, entre les institutions cibles et d'autre part, entre celles-ci et l'institution devant accueillir les auditeurs. En effet, la formation continue des formateurs des lycées techniques et des centres de formation se faisait uniquement en présentiel. Comme les formateurs se trouvent dans les diverses régions du Sénégal et vu leurs occupations professionnelles, ce type de formation posait beaucoup de contraintes liées au regroupement des auditeurs. Cette contrainte majeure a fait germer l'idée d'utiliser un dispositif de

formation à distance qui permettrait de toucher le maximum de personnes afin d'optimiser la formation.

Cependant, cette mutation induit un ensemble de questionnements. En effet, on est en droit de se poser un certain nombre de questions à savoir :

Quels objectifs sont visés pour un développement des compétences dans le cadre de la formation des enseignants?

Pour répondre à cette exigence du développement des compétences, quels types d'activités sont à proposer aux auditeurs?

En fonction des caractéristiques du public cible et des objectifs poursuivis, quels modèles d'enseignement faudra-t-il mettre en œuvre?

L'évolution technologique qui a conduit aux formations ouvertes et à distance est-elle compatible avec l'évolution pédagogique?

Pour apporter des réponses à ce questionnement, nous allons analyser le problème selon trois niveaux : d'abord les types d'objectifs visés pour la formation, ensuite les activités qui régissent l'apprentissage, enfin les méthodes d'enseignement auxquelles on doit faire référence.

Les objectifs poursuivis

Tout d'abord avant de faire l'analyse des besoins de formation, notre démarche a consisté à faire l'état des lieux en termes de développement des TIC dans les centres urbains où sont implantés les lycées techniques et les centres de formation professionnelle. Le contexte sénégalais, notamment dans les zones urbaines, se prête à la formation à distance. En effet, la Société Nationale de Télécommunication (SONATEL), le premier opérateur de téléphonie au Sénégal, a construit un réseau moderne, entièrement numérisé par des boucles de transmission et des liaisons internationales par câbles sous-marins à fibres optiques haut débit. SONATEL dispose de l'une des bandes passantes Internet les plus importantes d'Afrique à savoir 1,7 Gbit/s.

Au niveau structurel, cinq des six établissements qui doivent abriter la formation continue des enseignants disposent d'infrastructures et d'équipements capables de supporter une formation à distance. Dans tous les cas, le Sénégal dispose de beaucoup de télé-centres et les tarifs de la connexion sont relativement bas (une heure de connexion à 150 CFA).

Au niveau de la maintenance des infrastructures des établissements techniques, une étude diagnostique réalisée par le Consortium international de développement en éducation (CIDE) du Canada avait décelé entre autres faiblesses un déficit important en ressources humaines, la vétusté, le sous-équipement des structures de formation ainsi que l'obsolescence des équipements, le faible rendement interne et externe du système, l'insuffisance de ces structures de formation et le déséquilibre de la carte scolaire au Sénégal [1].

Suite aux conclusions de cette étude, l'École normale supérieure d'enseignement technique et professionnel (ENSETP) en partenariat avec l'Association pour la promotion de l'éducation et de la formation à l'étranger (APEFE), a initié une formation des enseignants du ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle (METFP) en « maintenance et sécurité des systèmes » dans le but de préserver ce matériel pour une utilisation optimale. À la fin de cette formation, les enseignants devront être en mesure d'assurer la maintenance desdits équipements et intégrer cette discipline dans leurs enseignements.

Mais avant de définir les objectifs de la formation, il est important de connaître le public cible dont les caractéristiques sont les suivantes [2] :

Caractéristiques	Définition des caractéristiques
Âge	Entre 20 et 50 ans
Niveau de scolarité	Le niveau d'instruction varie du Bac+2 (BTS) au Bac+6 (Master)
Type d'étude	81 % ont fait des études en fabrication mécanique ou productique contre 19 % qui ont fait des études en électrotechnique.
Parcours individuel	12 % des enseignants ont le BTS, 75 % le CAEMTP, 10 % le CAESTP et 4 % le Master.

Tableau 1 : les caractéristiques du public cible

	20 à 25 ans	26 à 30 ans	31 à 40 ans	41 à 45 ans	45 à 50 ans
BTS	1	3	2	0	0
CAEMTP	5	22	12	0	0
CAESTP	0	0	1	3	1
Master	0	0	1	1	0

Tableau 2 : tableau de contingence diplômes/âge

L'analyse des caractéristiques de la population cible nous renvoie à un public constitué d'adultes. Or dans un contexte de formation d'adultes, plusieurs auteurs ont apporté des éclairages dans les actions de formation à mettre en œuvre. En effet, **C. Depover** soutient que « lorsqu'on s'adresse à des adultes désireux d'améliorer leurs capacités professionnelles, il est essentiel de prendre en compte non seulement les connaissances spécifiques dont ils disposent dans le domaine qui fera l'objet de l'apprentissage mais aussi dans un ensemble de **savoir-faire** et de **savoir-être** plus diffus qui sont directement liés à la communauté de pratique dont ils sont issus » [3]. Cette affirmation est confirmée par **M. Lesne** qui déclare que « dans un groupe en formation, l'action peut porter plus spécialement sur le **savoir-être** et le **savoir-devenir**, surtout lorsqu'il y a transposition de thérapie dans les situations de formation sans négliger pour autant l'acquisition mutuelle de savoirs et de savoir-faire » [4].

Cette analyse des auteurs nous semble essentielle dans la formulation des objectifs et des compétences à atteindre; il faudra ici viser ce que **M. Lebrun** appelle les « *compétences de haut niveau* » qui sont en relation directe avec le **savoir-être** et le **savoir-devenir** [5]. Ces compétences de haut niveau correspondent à l'analyse, à la synthèse et à l'évaluation.

À partir de ces constats, nous avons adopté la démarche « bottom up » qui consiste à partir de l'initiative locale en procédant à une analyse des besoins par questionnaire en recueillant les informations nécessaires pour la définition des objectifs de formation. Cette démarche a la particularité d'être plus efficace en ce sens qu'elle fait participer activement les apprenants à l'élaboration des objectifs de formation; ce qui constitue leur acceptation et leur ancrage au projet.

À l'issue de l'enquête, un des résultats recueillis a montré que sur un effectif de 52 sondés, 44 % d'entre eux ne s'occupent pas de la maintenance des équipements utilisés pendant leurs cours de travaux pratiques [2]. Cette

constatation pose un véritable problème de savoir-être et de savoir-devenir, car près de la moitié des sondés n'appréhendent pas bien leurs responsabilités vis-à-vis des équipements qui leur sont confiés. Mais les compétences visées devraient les amener à davantage réfléchir sur leurs pratiques, à évaluer les situations et à prendre les bonnes décisions d'autant que l'objectif principal de la formation est de les amener à prendre en charge la gestion du parc-machine et des installations des établissements techniques.

Les types d'activités exigées des apprenants

Pour le développement des compétences, les auteurs s'accordent sur le fait que l'apprenant doit être au centre du processus d'apprentissage. À ce propos, **G. Karnas et autres**, citant *Mayor* et *Tanguiane* (2001), nous renseignent que « les technologies conduiraient à faire passer l'enseignement à l'apprentissage avec des implications sur le statut des apprenants et enseignants, sur leurs relations et sur une évolution des services et des structures d'appui » [6]. Donc, contrairement au modèle traditionnel d'enseignement qui est plutôt magistral, un changement de paradigme s'opère en ce sens qu'il devient « un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire » [3]. Ce processus dynamique de l'apprentissage est vu par **M. Lebrun** comme un modèle synthétique à cinq composantes [5] :

la **motivation** : qui relève du contexte général, de la **tâche** et de l'environnement didactique; le problème doit être contextualisé pour que l'apprenant se trouve dans une situation authentique d'apprentissage.

l'**information** : qui relève des **informations** et de leurs différents supports, des médias; l'information stockée en mémoire est susceptible d'être reproduite. La carte conceptuelle utilisée dans ce test constitue un outil très performant d'aide à la mémorisation de l'information et à la structuration des apprentissages.

l'**analyse** : qui relève des **compétences** de plus haut niveau (analyse, synthèse, esprit critique...);

l'**interaction** : qui relève du recours à l'**interaction** avec les diverses ressources humaines disponibles (soutien, rétroaction, évaluation...); le travail collaboratif a ici tout son sens.

la **production** : qui relève de la **construction** personnelle (mentale ou physique) ou de la production.

Donc, les objectifs visés dans une formation d'adultes sont liés aux compétences de haut niveau. Ce modèle de l'apprentissage à cinq composantes proposé par *M. Lebrun* nous semble recouper certains types d'activités d'apprentissage définies par *G. Paquette* [7] qui sont des activités de production, d'exécution, de collaboration, de métacognition et de motivation. D'ailleurs, *J. Tardif* développe l'idée que « *seules les tâches complètes, complexes et signifiantes pour l'élève peuvent constituer une situation valide d'évaluation sur le plan cognitif. Cette idée est en conformité avec les objectifs terminaux de l'école qui, pour la très grande majorité, voire la totalité, sont de l'ordre des compétences* » [8]. Ces remarques des auteurs montrent parfaitement que pour développer des compétences il faut faire une approche globale des activités exigées des apprenants et non son saucissonnage par des activités élémentaires qu'il faudra évaluer comme des sous-compétences si on part du principe que « *le tout fait plus que la somme des parties* ».

Dans tous les cas, ces activités cognitives doivent être significatives et régulatrices en ce sens que non seulement elles visent des objectifs d'intégration, mais elles doivent aussi faire l'objet de rétroactions tout au long du processus.

À cet effet, pour tester le dispositif que nous avons mis en place, nous avons fait appel à six apprenants, membres du public cible, pour l'appropriation du premier module de la formation intitulé « concepts et méthodes de maintenance ». Ce premier module renfermait beaucoup de concepts nouveaux en maintenance que les testeurs devraient s'approprier dans un premier temps en fournissant un glossaire, pour ensuite faire une synthèse dans un deuxième temps en faisant les liens entre ces concepts et les différentes formes de maintenance à l'aide d'une carte conceptuelle. L'élaboration du glossaire était individuelle et créait naturellement un conflit cognitif au niveau des apprenants avant de construire individuellement une carte conceptuelle partielle sur la base des informations contenues dans le glossaire produit. Enfin survient le travail collaboratif par une synthèse – objectif d'intégration – qui consistait à l'élaboration d'une carte conceptuelle globale.

Modèles d'enseignement

Le passage du présentiel au distanciel influe naturellement sur le mode de transmission du savoir qui se déroule sous forme d'activités.

La nature des activités proposées aux apprenants implique principalement deux modèles d'enseignement/apprentissage à savoir le cognitivisme et le socioconstructivisme. En effet, l'appropriation de la plupart des concepts du cours proposé crée un déséquilibre cognitif par rapport à une représentation initiale. Dans les activités de production et de métacognition, l'apprenant est confronté à une situation-problème qu'il est appelé à résoudre seul. Cet isolement qui lui est imposé doit créer en lui un conflit cognitif d'autant plus qu'il doit être capable de se prendre en charge et de développer ce que **M. Linard** appelle « *la capacité de distanciation cognitive* » *qu'elle rapproche de l'autonomie. Il s'agit de la capacité mentale à prendre du recul par rapport à soi-même, par rapport à sa propre action, de prendre conscience des mécanismes de sa propre pensée et donc de les améliorer et de les piloter de façon autonome. M. Linard considère que l'autonomie est un mode supérieur de conduite intégrée (une métaconduite) qui, pour la plupart des individus, doit être apprise* » [9]. Donc les situations d'apprentissage proposées provoquent naturellement la métacognition, c'est-à-dire, l'apprenant est amené à avoir une attitude réflexive relativement à ses pratiques et à sa façon d'apprendre.

Dans les activités de collaboration, on fera recours au socioconstructivisme pour développer ce que **Vygotsky** et **Perret-Clermont** appellent « *l'effet des pairs dans le développement cognitif* ». D'ailleurs, **C. Depover** affirme « *qu'en matière de formation d'adultes on sera particulièrement attentif à profiter de l'effet d'entraînement lié aux activités sociales, en particulier à favoriser la collaboration et l'entraide au sein des groupes dans le cadre d'activités où chacun aura l'occasion de partager son savoir et de témoigner de son expérience pour les mettre au service d'une tâche commune* » [3].

Le choix du socioconstructivisme comme un des modèles d'enseignement-apprentissage requiert un dispositif de formation doté des principaux outils synchrone (chat) et asynchrone (mail, forum, wiki) de collaboration. L'asynchronité de la majorité des activités favorise une posture réflexive autorégulatrice des apprentissages de la part des apprenants.

Résultats

Pour procéder à une évaluation des apprentissages tout au long du processus, nous avons utilisé un tableau de bord qui nous a permis de suivre toutes les interactions entre les apprenants d'une part et entre les apprenants et la plateforme d'autre part. À chaque étape du processus, des rétroactions régulières sont fournies aux apprenants à la fin de chaque activité, ce qui a eu pour effet la création de balises susceptibles de recadrer les apprentissages en vue de l'atteinte des objectifs. Finalement, les synthèses fournies dans le cadre du travail collaboratif étaient de hautes factures en ce sens qu'ils sont arrivés à faire ressortir dans leur carte conceptuelle respective les concepts de base et la plupart des relations existantes entre eux. Globalement, on peut dire qu'ils ont atteint les objectifs d'intégration qui étaient visés dans ce module de formation.

La deuxième phase de l'évaluation consistait à inviter les apprenants à s'auto-évaluer. Pour la formation en général les apprenants se disent très satisfaits. Les rencontres synchrones avec les partages cordiaux entre coéquipiers d'une part et entre coéquipiers et tuteur d'autre part, le travail en équipe et la disponibilité du tuteur ont été considérés comme les moments marquants de la formation. En outre, ils approuvent totalement la précision et la clarté des objectifs ainsi que leur adéquation avec les contenus de la formation. Ils reconnaissent tous également que les situations d'évaluation qui leur ont été proposées leur ont permis d'intégrer parfaitement les situations d'apprentissage, ce qui leur a permis de rompre avec les amalgames dans beaucoup de concepts et de mieux faire la relation entre les différentes formes de maintenance. Un autre apprécie la réalisation de cartes conceptuelles qui lui a permis de résumer un contenu de vingt-cinq pages en... une seule!

Une double motivation a été au cœur de ce test : le fait de participer pour une première fois en formation à distance et l'utilité du module qui leur est proposé. À la fin de la formation, ils sont tous d'avis que le module qui leur a été proposé a parfaitement répondu à leurs attentes.

Conclusion

Le passage du présentiel au distanciel apporte une nouvelle vision de la démarche d'innovation dans la mise en place d'un dispositif technopédagogique qui est une source de changement et de progrès qui doit être observable dans les attitudes et les pratiques quotidiennes.

L'innovation est considérée comme un changement qui, dans le but d'améliorer une situation, peut porter sur une pratique, une méthode, une façon d'enseigner certains contenus disciplinaires, une procédure, un outil ou de nouvelles clientèles [10]. Les TIC constituant des outils au service d'un projet pédagogique, innover consiste à médiatiser des contenus à l'aide d'un dispositif technologique [11]. En se référant à la réflexion de *Vygotsky* sur la théorie de l'activité à savoir le nouveau concept de l'action orientée vers un objet médiatisée par un artefact, l'activité humaine n'est pas une réaction directe à l'environnement [12]. La relation entre l'agent humain et les objets de l'environnement est médiatisée par des moyens culturels construits par l'homme pour le rendre capable de contrôler et de transformer son environnement. *Rabardel* considère quant à lui que l'artefact devient petit à petit un instrument à la suite d'une genèse instrumentale selon des schèmes d'usage permettant à l'individu d'interagir avec le groupe de référence [12]. Cette réflexion montre parfaitement que les innovations technologiques doivent produire des instruments qui sont profitables aux innovations pédagogiques.

Cette expérimentation que nous avons réalisée nous a fourni des informations relatives à :

À la pédagogie : le changement de paradigme dans les pratiques enseignantes à savoir l'introduction des méthodes actives dans l'apprentissage trouve l'assentiment des testeurs qui ont magnifié le travail collaboratif qui a complètement bouleversé leur mode d'apprentissage;

Au domaine temporel : l'asynchronité des apprentissages a permis malgré la distance de mettre en œuvre une formation flexible en termes de lieu et de temps et en un moment où le public était en activité professionnelle; cette possibilité offerte par la formation à distance est l'un des avantages qui expliquent le bien-fondé des innovations technopédagogiques.

Aujourd'hui, il est clairement établi que les modèles constructivistes ont trouvé leur véritable épanouissement dans la formation à distance.

Références bibliographiques

- [1] **METFP.** (2001) - *Les assises de l'enseignement technique et de la formation professionnelle au Sénégal.*
- [2] **Diagne, B.D.** (2010) - *Analyse des besoins de formation en maintenance et sécurité des systèmes.*
- [3] **Depover, C. et Marchand, L.**(2002) - *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, Éditions de Boeck Université, page 31.
- [4] **Lesne, M.**(1994) - *Travail pédagogique et formation d'adultes : éléments d'analyse*, seconde édition, Harmattan, page 84.
- [5] **Lebrun, M.**(2002) - *Des technologies pour enseigner et apprendre*, De Boeck Université, page 153.
- [6] **Karnas, G. et autres.**(2003) - *Développement des compétences, investissement professionnel et bien-être des personnes* - Presses universitaires de Louvain.
- [7] **Paquette, G.**(2002) - *L'ingénierie pédagogique : pour construire l'apprentissage en réseau*, Presses de l'Université du Québec.
- [8] **Tardif, J.** (1993). - *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation* - Sous la direction de René Hivon.
- [9] **Peraya, D. et Deschryver, N.**(2003) - *Réalisation d'un dispositif de formation entièrement ou partiellement à distance.*
- [10] **Peraya D., Jaccaz B.** (2004)- *Analyser, soutenir, et piloter l'innovation : un modèle "ASPI".*
- [11] **Charlier B. et al.**(2002)- *Apprivoiser l'innovation.*
- [12] **Charlier B. et Daelle A.** (2000). - *Comment un « nouvel outil qu'il faut bien utiliser » devient un instrument au service d'une activité.* - Projet d'article pour le livre Learn-Nett.

Mise en place de la gestion commune de la partie à distance d'une licence professionnelle en éducation et promotion de la santé cohabilitée par la France et le Sénégal

Fatou **DIAGNE**

ENSETP / Université Cheikh Anta Diop, Dakar
Sénégal

Thierry **EYMARD**

IUFM d'Auvergne, Université Blaise Pascal–Clermont-Ferrand
France

1. Justification et nature de la licence professionnelle

Une collaboration à long terme a débuté en 2004 entre l'École normale supérieure d'enseignement technique et professionnel (l'ENSETP) de l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD), l'Institut de population, développement et santé de la reproduction (IPDSR) (UCAD) et le laboratoire Processus d'actions des enseignants : déterminants et impacts (PAEDI), de l'IUFM d'Auvergne, Université Blaise Pascal (UBP), devenu ACTE.

Le volet recherche a conduit à des publications et à une thèse de doctorat. Le travail entamé prend place dans le cadre plus vaste de la coopération internationale. Cette collaboration a conduit à un partenariat autour des questions de formation.

Cette nouvelle étape du travail de fond pour la promotion de l'éducation à la santé se concrétise avec la mise en place de la licence professionnelle intitulée « Intervention en éducation à la santé et promotion de la santé des populations ».

Ce nouveau cursus universitaire s'appuie sur un accord-cadre entre l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar et l'Université Blaise Pascal–Clermont-Ferrand, impliquant les acteurs spécialisés en éducation à la santé du laboratoire ACTE et de l'IUFM d'Auvergne. Elle repose également sur les travaux scientifiques

développés par les membres du laboratoire ACTE, qui prennent place plus largement, dans le cadre de réseau national et international.

Cette licence prend place au sein d'une offre existante au sein d'un pôle interuniversitaire d'excellence⁵⁴. Elle s'inscrit dans l'axe 4 (éduquer à la santé) du plan de santé stratégique de l'ARS en Auvergne (objectifs généraux 12, 13 et 14)⁵⁵. Il existe une demande forte de la part des collectivités territoriales qui sont responsables de la mise en œuvre et de l'accompagnement des dispositifs partenariaux des champs éducatifs, sociaux et de santé (projet réussite éducative, ateliers santé ville, contrat éducatif local, etc.). Au-delà de son inscription régionale, cette licence vient étoffer l'offre de formation nationale dans ce domaine⁵⁶ et satisfaire un marché de l'emploi qui se décline à l'échelon régional et national⁵⁷. Elle a été construite sur la base d'un partenariat avec l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar et l'Université du Québec à Trois-Rivières en collaboration avec l'APS de Liège et le RADIX de Lausanne. D'autres partenaires nationaux viennent la renforcer : DGESCO (formation des infirmières scolaires), l'INPES, le secteur mutualiste et associatif (responsables de projet en éducation à la santé).

La démarche a consisté à :

Identifier les besoins de santé des populations et les articuler avec les demandes du terrain; développer le potentiel d'intervention des agents de développement en santé pour la mise en œuvre de l'EPS au sein des politiques nationales sanitaires et sociales au niveau local comme national dans une démarche de promotion de la santé;

54 L'IUFM d'Auvergne – Université Blaise Pascal accueille en effet depuis 2004 une spécialité du master 2 « éducation et santé publique » cohabilitée par les Universités Clermont 1 et 2, l'Université Lyon 1, l'École des hautes études en santé publique de Rennes. L'année 2011 voit l'ouverture du master 1 de cette même spécialité.

55 Promouvoir l'adoption de comportements favorables à la santé (objectif général 12), améliorer l'efficacité des interventions en éducation pour la santé (objectif général 13), développer et accompagner des démarches partenariales de promotion de la santé (objectif général 14).

56 Une seule licence professionnelle ouverte dans ce domaine à l'heure actuelle (UFR Savoie).

57 Cf. offres d'emplois disponibles sur le site de la Banque de données en santé publique.

Identifier les viviers d'étudiants en FI et leurs cursus;

Identifier le potentiel d'étudiants en FC, leurs savoir-faire et leurs besoins afin de développer leur potentiel d'intervention.

Pour la sous-région ouest-africaine : des acteurs de l'éducation à la santé du secteur associatif (ONG), de l'éducation (conseillers d'éducation, enseignants, travailleurs sociaux), de la santé (infirmiers (es), sages-femmes) et de la prévention (agents éducation pour la santé, associations...).

Pour la France : les infirmières scolaires, les intervenants des dispositifs liés à la politique de la ville (ateliers santé ville en particulier), les dispositifs de santé publique liés aux services de l'État et des collectivités locales ainsi que le secteur associatif.

2. Objectifs de la licence

À travers cette licence, il s'agit de faire acquérir les connaissances liées au concept de promotion de la santé (éducation, prévention et protection) et de permettre au stagiaire de concevoir, de monter et d'évaluer un projet avec des approches thématiques, territoriales et populationnelles en lien avec ce domaine. Pour ce faire, il devra être capable d'effectuer un diagnostic de besoins de santé, de concevoir et de mettre en œuvre des projets et des actions territorialisés dans le domaine de la promotion de la santé et enfin de gérer une équipe et de communiquer relativement aux projets. La création d'une UE libre « data-management » est en cours d'étude.

Le public

La licence professionnelle « Éducation et promotion de la santé » s'inscrit dans un plan de développement visant le recrutement d'étudiants sur le plan national avec une priorité régionale. Le pourcentage des étudiants en formation initiale est estimé à 20 % contre 80 % des étudiants en formation continue.

En formation continue

Professionnels du champ sanitaire et social des collectivités territoriales, caisses d'assurance maladie, conseils généraux, centres communautaires d'action sociale, associations de santé, centre social rural et personnels de l'éducation...

En formation initiale

Étudiants issus de L2 (sciences humaines et sociales ou sciences de la vie), de BTS - DE - DEUST - BTSA (Économie sociale et familiale; secteur sanitaire et social; espace rural; gestion des activités physiques, sportives et culturelles, etc.).

Intégration professionnelle

Les emplois visés sont ceux de chargé de mission, de chargé de prévention, de coordinateur atelier santé ville, de chargé d'études et de chargé de projet. Il s'agit également de permettre l'évolution professionnelle des salariés en activité en accédant à une promotion interne au sein de l'organisme employeur. Cette licence s'inscrit dans une visée d'insertion professionnelle immédiate, de valorisation et de reconnaissance des acquis et de l'expérience.

Intervenants

Les intervenants seront issus du milieu professionnel (conseil général, communes, caisse d'assurance maladie, organisme d'État, associations de santé, organisations non gouvernementales (ONG) et académiques (UBP Clermont 2, ENSETP de l'Université Cheik Anta Diop de Dakar, Université du Québec à Trois-Rivières, APES-ULg, École de santé publique de l'Université de Liège, Université de Balamand au Liban). Cette ouverture internationale s'inscrit dans le cadre d'échange de compétences notamment en matière de santé communautaire.

Compétences visées

Elles se structurent suivant 8 axes : compétences en matière de santé; compétences éducatives; compétences sociales; compétences managériales de projet; compétences partenariales; compétences de communication; compétences éthiques et compétences d'évaluation. Enfin, un axe transversal visera la construction d'une identité professionnelle et le développement de compétences en analyse de pratiques professionnelles.

Les enseignements se structureront selon un souci de progressivité des contenus en présentiel (120 h) et à distance (100 h), dans la perspective du stage (300 h). Afin de favoriser la réussite des étudiants, le principe du tutorat et

du projet tutoré (80 h) fera l'objet d'un encadrement par un enseignant de la licence, modalité étendue à l'ensemble de l'année universitaire. Ainsi, lors de la première session, chaque enseignant-tuteur aura 4 à 5 étudiants qu'il suivra tout au long de l'année afin de jouer un rôle de conseil, d'encouragement et d'accompagnement dans une démarche de réflexivité et d'insertion professionnelle.

Partenariat et lieux de stages

Les partenaires interviennent à différent niveau du diplôme : élaboration du projet, participation à l'enseignement, organisation de stages ou de projets tutorés, envoi de salariés en FC, aide à l'insertion professionnelle et évolution de la formation (conseil de perfectionnement).

Les partenaires souhaités sont :

Ministère de l'Éducation nationale en France (DGESCO...), Ministères de la Santé, de l'Éducation et de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle au Sénégal (service Éducation et information pour la santé, division de la santé de la reproduction et conseil national de lutte contre le SIDA, division du contrôle médical scolaire, direction de la formation professionnelle et technique)

Les organismes d'État et les agences : INPES, INSPQ (Québec), ACSé, INSERM, Pôle emploi...

Les collectivités territoriales : le conseil général (service jeunesse, service social, UTAS...), les communautés d'agglomération (politique de la ville, etc.), les communes (CCAS, CSR...)

Les caisses d'assurance maladie (CRAM, CPAM, CAMIEG...)

Les associations intervenant dans le domaine de la promotion de la santé : IREPS, ANPAA, UNIRÉS, RADIX (Lausanne), ONUSIDA, ASBEF (Sénégal), EVE/EMP (Sénégal), GEEP (Sénégal).

3. La place de la plateforme dans la construction du dispositif

La plateforme de formation commune est une modalité efficace de mise en œuvre d'une cohabilitation. Elle est un choix politique pour assurer un lien fort entre étudiants et enseignants, mais aussi entre intervenants universitaires et professionnels associés dans la formation. Elle joue bien sûr aussi ce rôle pour resserrer les liens entre les deux universités portant le diplôme. À ce titre, elle nécessite des échanges entre enseignants leur permettant de nourrir leur propre formation et potentiellement de déboucher sur des travaux de recherche communs.

Elle constitue enfin un moyen d'élargir le vivier des étudiants, notamment en permettant à un public en formation continue d'accéder à l'université tout en continuant à travailler.

Cette plateforme se résume par les points suivants :

Une nécessité pour mettre les éléments de cours à disposition des étudiants;

L'outil de travail commun le plus efficace pour limiter les effets de la distance entre les deux universités cohabilitantes;

Un pont entre intervenants universitaires et professionnels associés dans la formation;

Une opportunité d'approfondissement et d'enrichissement du mode de travail en commun.

Les conditions de réussite de la mise en place de la plateforme

Une grande attention est accordée dans la conception du projet à la réflexion sur les moyens d'assumer conjointement les exigences de haute qualité du fonctionnement de la plateforme, tant du point de vue de sa constitution que de celui de son fonctionnement.

La réussite du projet passe d'une part par la définition la plus claire du partage des tâches et de leur financement. Elle passe d'autre part par la définition des modalités de coordination des contenus et celles d'animation des liens entre utilisateurs de la plateforme (liens étudiants enseignants, mais aussi étudiants-étudiants et enseignants-enseignants).

Au-delà de la connaissance des deux contextes universitaires et plus largement sociaux nécessaires à chacun des partenaires, un partage des mêmes objectifs et valeurs dans le domaine de l'éducation à la santé est indispensable.

Cette culture commune est maintenue et enrichie par des échanges réguliers et à fort caractère professionnel : c'est dans la réalisation de projets communs que se forge la reconnaissance réciproque.

Dans le cas de la conception de cette licence professionnelle, la plateforme est, après la définition du contenu de la maquette, l'objet central du fonctionnement du partenariat.

À l'avenir, nous pensons qu'elle sera aussi au quotidien son « lieu de vie » principal et permettra de maintenir la continuité du lien hors des périodes d'échange d'enseignant ou d'étudiant et de celles de régulation du diplôme.

Les modalités d'un partenariat réussi dans le fonctionnement de la plateforme

Elles nous paraissent être de deux ordres :

La négociation préalable des apports de chacun

Dans le cadre d'une réflexion globale sur la viabilité financière de la formation dans chacune des universités, la plateforme est un moyen non seulement de mutualiser les coûts, mais aussi de réfléchir sur ce que chacun est le plus à même de porter.

Le choix de confier la gestion de la plateforme à l'UCAD de Dakar est venu très tôt du constat de l'existence d'une expertise importante dans ce domaine au sein de l'ENSETP. La mise en place d'une véritable politique d'innovation pédagogique a été réalisée progressivement avec détermination et un souci constant de la plus grande rigueur. Il existe des initiatives avec une équipe dynamique. Elle est marquée par l'utilisation de tutoriels interactifs. L'ENSETP dispose d'une salle réservée à la formation à distance. Elle est équipée de 20 ordinateurs avec une connexion Internet de haut débit. Le campus social qui accueille les étudiants dispose aussi de la technologie de connexion Wi-Fi; ce qui permet aux étudiants, qui ont accès en majorité à l'ordinateur, de se connecter chaque fois que le besoin se fait sentir.

Elle a été confortée par la volonté d'ouvrir cette formation à Dakar dès 2012 alors qu'elle ne démarrera probablement qu'en 2013 à Clermont-Ferrand.

Pour ce qui est du volume de cours, l'UBP de Clermont-Ferrand pouvant s'appuyer sur l'expertise du master en Éducation et Santé publique qu'elle porte depuis 2004, fournira une quantité de cours supérieure (150 h) à celle de l'UCAD (100 h), mais la totalité des cours seront à la disposition des étudiants des 2 diplômes cohabilités.

La reconnaissance de la responsabilité de chaque université

La responsabilité de chaque université vis-à-vis de ses étudiants et de sa société en général reste entière; il lui appartient donc de réguler les contenus des cours et les modalités de travail de ses étudiants.

Chaque université a une totale liberté dans la conduite du travail de ses étudiants, y compris sur les modules de cours mis à disposition par l'autre université. L'affichage de ces modalités et le partage d'expérience est néanmoins une condition indispensable de l'enrichissement du travail en commun et du bon fonctionnement de la cohabilitation.

Ce sont des principes simples, qui restent à éprouver dans la réalisation effective, mais qui nous ont semblé être de nature à garantir la transparence et l'efficacité du partenariat.

La mise en œuvre de cette licence professionnelle cohabilitée est rendue possible par la qualité scientifique et organisationnelle de chacun des partenaires, mais aussi par la volonté de transparence et la confiance mutuelle entre les acteurs. Elle offre une grande cohérence, car nous partageons beaucoup d'objectifs et valeurs dans le domaine de l'éducation à la santé. C'est un chantier long et compliqué comme toutes les formations partagées, innovantes et à distance, mais nous ne doutons pas de le mener à bien, car il nous tient à cœur autant aux uns qu'aux autres et qu'il est élaboré dans un esprit conforme à la cohabilitation : celui d'un travail exigeant, de haute tenue scientifique et réellement mis en commun.

Références bibliographiques

- Diagne, B. D. (2010). *Conception et mise en œuvre d'un dispositif de formation professionnelle des enseignants des lycées techniques en formation continue et des étudiants en formation initiale : Application en Maintenance et Sécurité des installations électriques*. Master recherche « UTICEF ».
- Diagne F. (2008). *Les enseignants, l'Éducation à la Sexualité et la Prévention du SIDA au Sénégal : Étude des déterminants de l'activité des professeurs d'Économie Familiale et Sociale et des professeurs de Sciences de la Vie et de la Terre*. Thèse de doctorat soutenue devant l'Université Blaise Pascal–Clermont-Ferrand, France.
- Jourdan, D. (2008). *Éducation à la Santé : Quelle formation pour les enseignants? La santé de l'homme*. INPES.
- L'IUFM d'Auvergne – *Université Blaise Pascal du master 2 « éducation et santé publique »*.

Le « Master international francophone des métiers de la formation » à l'Institut supérieur des sciences de l'éducation de Guinée (ISSEG) : atouts, enjeux et perspectives

Mamadou Cellou **DIALLO**
Ph. D., Chef de Département, ISSEG - Conakry
République de Guinée

Introduction

L'Institut supérieur des sciences de l'éducation de Guinée (ISSEG) a officiellement lancé le « Master international francophone des métiers de la formation » le 4 avril 2011. Ce lancement est l'aboutissement d'un long processus qui remonte à 2007, quand l'institution s'est engagée dans une étude de faisabilité ayant conduit à l'élaboration de ce master, dans le cadre du Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs (RIFEFF).

Le RIFEFF, soucieux de mutualiser les ressources disponibles au niveau des établissements membres et de promouvoir l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication dans la formation des formateurs, s'est engagé dans l'élaboration de ce master qui révolutionne les pratiques traditionnelles en matière d'enseignement et d'apprentissage. Ce programme qui alterne, sinon intègre, des formations en présentiel et à distance prévoit que la gestion pédagogique et administrative se réalise à travers une plateforme spécifique, domiciliée à Clermont-Ferrand (France).

Orientations du programme

L'étude de faisabilité, élaborée par Garry et al. (2007 à 2010), définit pour le programme des objectifs d'ordre scientifique et pédagogique.

Au plan scientifique, le Master international francophone des métiers de la formation a pour but de permettre à des étudiants et/ou des auditeurs en

activité professionnelle de suivre un cursus, majoritairement à distance, afin de mieux appréhender les différents aspects du métier de formateur. Ceux qui compléteront le programme deviendront soit des **spécialistes d'une discipline** capables d'identifier des besoins de formation et d'opérer des transferts de connaissances et d'habiletés en se servant de matériels pédagogiques appropriés, soit des **tuteurs** capables de suivre le déroulement d'une action de formation et les processus de son évaluation en travaillant activement à l'insertion professionnelle des diplômés, soit enfin des **gestionnaires de projets de formation** qui analysent le contexte organisationnel et professionnel en participant au diagnostic et à la définition des finalités de l'action, élaborent un projet d'intervention approprié et participent à son expérimentation.

Au plan pédagogique, les préoccupations de Gary et al. renvoient à la mise en place de compétences communes au sein de la francophonie dans le contexte de la mondialisation en général et dans le cadre du LMD en particulier, à la mutualisation des compétences pédagogiques et d'ingénierie, à l'accroissement de la mobilité des ressources disponibles, à l'élaboration d'un programme et d'un diplôme communs avec une garantie de qualité liée à la présence d'une communauté importante d'experts, au développement de synergies en études et en recherche sur les métiers de la formation, à la diversification des débouchés au-delà du milieu de l'enseignement. Pour les établissements du Sud, le programme induit une meilleure intégration régionale et internationale et une réponse aux besoins du développement de la scolarisation grâce à la formation d'un plus grand nombre d'enseignants et donc prioritairement de formateurs d'enseignants.

Ce programme, en intégrant les formations en présentiel et à distance, avec l'usage d'une plateforme électronique pour la mise en œuvre des formations et leur gestion, tente également de répondre à un besoin de plus en plus exprimé dans le domaine de l'innovation curriculaire. Celle-ci concerne l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement. Ce besoin d'intégration est principalement ressenti par les établissements du Sud. D'ailleurs, Karsenti (2009) en faisait une préoccupation quand, à l'issue d'une recherche sur l'intégration pédagogique de TIC en Afrique, il évoque le caractère problématique de cette intégration. L'auteur s'est aperçu par exemple que dans une capitale de l'Afrique de l'Ouest où 95 % des élèves possèdent une adresse de courrier électronique, l'essentiel du cours d'informatique porte encore sur les parties de l'ordinateur.

L'importance de l'intégration pédagogique des NTIC n'est plus à démontrer, dans la mesure où l'apprenant d'aujourd'hui vit dans un contexte de mondialisation où il est souvent intrigué par un environnement médiatique diversifié qui l'exhorte vers de nouvelles stratégies d'apprentissage. L'enseignement et l'apprentissage ne se limitent plus à la formation en présentiel qui met en contact l'enseignant et les apprenants. La formation à distance prend de plus en plus de l'ampleur dans les nouveaux programmes de formation. Elle regroupe différentes stratégies dont la classe virtuelle, l'enseignement par correspondance, l'audioconférence ou la visioconférence, les plateformes et autres espaces collaboratifs en ligne, etc.

En intégrant le consortium des quatre établissements⁵⁸ du RIFEFF qui développent actuellement le « Master international francophone des métiers de la formation », l'ISSEG poursuit les intentions scientifiques et pédagogiques véhiculées par le programme⁵⁹ et tente de promouvoir l'intégration pédagogique des TIC.

La recherche, appliquée au programme au terme du premier semestre de sa mise en œuvre, part de simples interrogations : quels bénéfices les acteurs tirent-ils de leur participation à la mise en œuvre du programme? Quelles difficultés éprouvent-ils en raison de leur participation au programme? Quels sont les atouts sur lesquels repose le programme? Quels sont les enjeux liés à la mise en œuvre du programme? Quelles sont les perspectives de développement qui s'offrent à l'ISSEG et à l'éducation guinéenne à travers ce programme?

Méthodologie

La présente étude procède par l'analyse des ressources documentaires mobilisées et utilisées dans le cadre du programme et des unités d'enseignement développées durant le semestre 1. Cette analyse documentaire a été complétée par la mesure des perceptions des gestionnaires du programme, des forma-

58 ENSET d'Oran (Algérie), IUFM d'Auvergne (France), ISSEG de Conakry (Guinée) et ENS de Niamey (Niger).

59 A travers la spécialité 1, Formation des formateurs dans le milieu de l'enseignement.

teurs et des étudiants. Au total, 18 personnes ont rempli le questionnaire élaboré à cet effet et qui prenait en compte les questions susmentionnées. Il s'agit du coordonnateur du programme, de la présidente de la commission pédagogique d'établissement, de quatre formateurs et 12 étudiants inscrits au programme. Le principe de la triangulation de l'information a été valorisé tout au long de l'enquête.

Les formateurs et les étudiants ont été choisis en fonction de leur disponibilité⁶⁰. L'analyse des documents nous permet de décrire le premier semestre du master et la mesure des perceptions nous aide à cerner les aspects soulevés par les questions de recherche. Durant le traitement des données, l'attention est davantage portée sur les réponses consensuelles des différentes sources d'information.

Le premier semestre du master

À l'issue d'un concours sur dossier et un test en langue et communication – précédés par un mois de campagne médiatique (affiche et communiqué radio) – l'ISSEG a proclamé définitivement admis au « Master international francophone des métiers de la formation » une première cohorte de 25 étudiants, suivant la note de service n° 2011/009/ISSEG/DFCR/DG du 11 janvier 2011 de madame la directrice générale de l'époque. Ils sont actuellement 22 étudiants⁶¹ à suivre régulièrement le premier semestre du master. Nous allons revenir brièvement sur les faits saillants qui ont marqué sa mise en œuvre. Cette rétrospective s'articule autour du lancement du programme et des formations dispensées depuis avril 2011.

Le lancement du programme

La cérémonie de lancement du « Master international francophone des métiers de la formation » à l'ISSEG de Conakry, le 4 avril 2011, a enregistré la présence remarquable des autorités du Département de l'enseignement

60 Des formateurs qui avaient effectué le pèlerinage et des étudiants qui étaient à l'intérieur du pays n'ont pu être joint dans le cadre de cette recherche.

61 Un étudiant admis au programme ne s'est jamais présenté aux sessions en présentiel et deux autres se sont limités respectivement à la première et à la deuxième session.

supérieur et de la recherche scientifique, des recteurs et directeurs généraux des institutions d'enseignement supérieur, des fondateurs d'universités privées, ainsi qu'un nombre significatif d'enseignants-chercheurs et d'étudiants dont ceux admis au programme.

À la suite de l'allocution de bienvenue de madame la directrice générale de l'ISSEG et la présentation du master par le coordonnateur du programme, il est revenu au Directeur national de l'enseignement supérieur public, représentant le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, de procéder au lancement du programme en ces termes : « Convaincu que le programme dont il s'agit répond entièrement aux besoins de qualification des enseignants-chercheurs de notre pays et, au second degré, à la formation des hommes et des femmes susceptibles d'impulser son développement économique et social, je déclare officiellement ouvert à l'Institut supérieur des sciences de l'éducation de Guinée, le "Master international francophone des métiers de la formation" dans sa spécialité 1 : "Formation des formateurs dans le milieu de l'enseignement". »

La présentation de la plateforme, dédiée au master, a été faite par la présidente de la commission pédagogique d'établissement. Après un rappel du rationnel ayant conduit les porteurs du dossier du Master au choix de l'actuelle plateforme, elle a procédé à une séance de navigation en utilisant notamment l'espace réservé à l'ISSEG de Conakry. À la suite de cette présentation, une collation a été offerte aux participants pour marquer la fin de la cérémonie de lancement.

La formation

Cinq sessions de formation en présentiel (de trois jours chacune) ont été déjà organisées depuis le lancement du programme. La formation a démarré avec deux UE (UE1 et UE6) et les autres ont été introduites progressivement. Actuellement, cinq UE sont complétées en présentiel, il s'agit de : UE1 (Formation d'adultes), UE2 (Approfondissement au processus d'apprentissage), UE3 (Didactique professionnelle), UE5 (Systèmes éducatifs dans la francophonie) et UE6 (Méthodologie de recherche). Les travaux demandés aux étudiants, qui se réalisent dans le cadre de la formation à distance, sont en train d'être déposés aux formateurs. L'UE4 (Conseil en formation) a débuté avec la cinquième session et la sixième, programmée à partir du 12 janvier 2012, lui sera entièrement consacrée.

Les activités d'enseignement et d'apprentissage réalisées dans le cadre de ces UE ont été réalisées selon la vision de Younes (2010) in « Former : une méthodologie et une façon d'être », lorsqu'elle dit : « Former consiste à accompagner une personne ou un groupe de personnes dans un processus d'apprentissage. C'est donc sur ces personnes que la formation doit être centrée : leurs attentes, leur rapport à la formation, leurs compétences, leur capacité d'agir... »

Les travaux demandés aux étudiants sont toujours inspirés de l'approche par les compétences au sens de Scallon (2004) quand il dit : « *Une compétence s'exerce lorsqu'un individu, confronté à une situation ou une famille de situations problèmes, est capable de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre ladite situation ou famille de situations problèmes... Par situation problème il faut entendre toute tâche complexe, tout projet qui pose à l'élève des défis, dont celui de mobiliser ou utiliser à bon escient ses ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être, stratégies) propres ou extérieures, de manière intériorisée et intégrée en vue de résoudre ladite situation.* »

Les approches ergonomiques basées sur le principe de l'autoconfrontation sont également valorisées dans le cadre de la mise en œuvre du programme, notamment l'UE4 (Conseil en formation). Il en est de même de l'UE6 (Méthodologie de recherche) qui traite à la fois des théories descriptives, interprétatives, ergonomiques, anthropologiques, etc.

Les théories ergonomiques sont basées sur le principe de l'analyse de l'activité. Pour Leplat & Hoc (1983) « Qui veut comprendre les contraintes de l'activité doit se confronter à ces conflits. On peut mesurer à quel point une approche psychopathologique du travail questionne ici une certaine psychologie du travail. On sait que l'ergonomie et la psychologie du travail ont insisté sur la distinction entre tâche prescrite et activité réelle. La tâche est ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait ».

Diallo (2011), en s'inspirant des travaux de Ria (2011) et de Serres (2011), soutient que dans le processus de développement professionnel, l'autoconfrontation, la confrontation avec d'autres acteurs (les pairs, les professionnels) prennent une place considérable. Dans le processus de cette confrontation, on essaye d'utiliser plusieurs entrées comme les références du conseiller, ses dilemmes et le développement de l'activité au gré des situations. En outre, la construction d'une identité professionnelle s'appuie sur des images de débutant dans l'action et à d'autres périodes de la construction de cette identité.

Les stratégies empruntées pour la mise en œuvre des formations (en présentiel et à distance) ont consisté en de brefs exposés (avec supports papier et électroniques, appuyés par des vidéoprojections) et des travaux étudiants (individuels ou d'équipes) centrés sur les compétences visées par le programme. Les étudiants bénéficient de l'accompagnement des formateurs durant la réalisation des travaux demandés.

En attendant la familiarisation avec la plateforme dédiée au master par tous les acteurs, un groupe Yahoo, créé par les organes de gestion, facilite les échanges d'information et de consignes pour les travaux à distance entre les acteurs du programme (étudiants, formateurs et gestionnaires).

Les atouts du programme

L'un des premiers atouts du « Master international francophone des métiers de la formation » à l'ISSEG est l'effectif assez significatif de sa première cohorte totalisant 22 étudiants⁶², en provenance d'horizons divers : institutions d'enseignement supérieur (IES) publiques et privées, écoles normales d'instituteurs (ENI), écoles normales secondaires (ENS) et organisations non gouvernementales (ONG) évoluant dans le domaine de l'éducation. Ces étudiants ont également accumulé diverses expériences professionnelles et ont entamé la formation avec suffisamment de motivation. Il faut également compter sur leur assiduité, leur ponctualité, leur souci pour un développement professionnel et une évolution de carrière dans l'enseignement.

Le programme mobilise aussi une équipe de formateurs de rang magistral, intégrant les ressources humaines de l'ISSEG et celles d'autres IES publiques et privées de Guinée, elles-mêmes soucieuses de travailler au développement du master à l'ISSEG et à leur propre développement professionnel. Ceux-ci saluent les échanges fructueux qu'ils ont réussi à instaurer entre eux au sujet de la planification et la mise en œuvre des UE. Ils disent tous apprendre énormément à l'occasion de ces échanges et parvenir à opérer les choix les plus judicieux de contenus de formation tout en tenant compte des conditions spécifiques de la Guinée.

62 Ils étaient 25 au départ.

L'alignement du programme sur les missions essentielles de l'ISSEG, qui sont celles de la formation initiale et continue des personnels de l'éducation et la promotion de la recherche dans ce domaine, est perçu par les sources interrogées comme un atout majeur. Ils fondent cette perception sur le fait que le programme est en train d'offrir aux bénéficiaires des formations essentielles tout en insistant sur l'initiation à la recherche en éducation.

Il bénéficie également de l'enthousiasme évident des autorités des autres IES de Guinée qui, pour la plupart, acquittent elles-mêmes les frais de scolarité facturés au nom de leurs cadres inscrits au Master international francophone des métiers de la formation.

Le principe de la co-animation (simultanée ou à tour de rôle) par une équipe de formateurs est appliqué à la plupart des UE. À cet effet, les charges d'enseignement sont définies en fonction de l'expertise de chacun.

Les étudiants disent parvenir à renforcer leurs capacités personnelles et espèrent être en mesure d'induire des changements significatifs au sein de leurs structures de provenance qui verront leurs capacités institutionnelles renforcées. Ils affirment également que les travaux demandés les aident à développer les compétences scientifiques et pédagogiques visées et parallèlement des compétences en informatique (navigation sur les sites Web, Internet, utilisation de logiciels, etc.). Ils espèrent également que les formations offertes dans le cadre du master vont accroître leur mobilité sur le marché du travail.

Chaque session est marquée par une formation en présentiel courte (3 jours au plus) et une à distance plus longue (totalisant parfois 12 semaines). Cette dernière offre aux étudiants un temps suffisant pour la réalisation des travaux demandés.

Plusieurs canaux (téléphone, Internet, groupe Yahoo, rencontres avec les formateurs, etc.) sont aménagés pour accompagner les étudiants durant la formation à distance. Les étudiants, les formateurs et les gestionnaires s'en servent fréquemment, en attendant l'usage effectif de la plateforme dédiée au master.

La fonctionnalité du partenariat développé au sein des établissements du consortium est effective. À propos, l'équipe de l'ISSEG exprime sa reconnaissance à l'endroit des formateurs de l'Institut universitaire de formation

de maîtres (IUFM) d'Auvergne⁶³, qui a fait œuvre de pionnier dans l'ouverture du « Master international francophone des métiers de la formation », et dont la disponibilité nous a été toujours réaffirmée. Les formateurs et les gestionnaires soutiennent que ce partenariat a contribué à la mobilisation et la mutualisation de ressources informationnelles et didactiques pertinentes pour la mise en œuvre des UE. Ils relèvent chez les acteurs de l'ISSEG, les autres membres du consortium et les responsables du RIFEFF une adhésion totale à l'esprit du partenariat.

L'accompagnement et l'attention soutenus de la part de la direction générale de l'ISSEG et du Département de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique de Guinée stimulent l'ardeur chez les acteurs et les gestionnaires du programme que nous sommes. De plus, l'instauration d'une synergie fonctionnelle au sein des organes de gestion du master (autorités du Département de formation continue et de recherche auquel est rattaché le master, Coordination du master et Commission pédagogique d'établissement) a pour corollaire une gestion pédagogique, administrative et financière partagée et transparente.

L'exploitation simultanée des ressources didactiques de Clermont-Ferrand et celles mobilisées par l'équipe locale permet de satisfaire aux exigences de qualité du master et d'adapter la formation aux besoins des ensembles humains concernés par le programme, d'une part, et aux conditions spécifiques de sa mise en œuvre à l'ISSEG de Conakry, d'autre part.

Les enjeux liés à la mise en œuvre du programme

La mise en œuvre du master à l'ISSEG suscite des enjeux touchant les apprenants et leur environnement de travail.

Les enjeux liés aux apprenants

Le développement d'aptitudes à la lecture efficace – analyse critique et synthèse des textes de références pour les travaux – demeure un grand enjeu dans le contexte guinéen où l'habitude à la lecture est extrêmement marginale. Les étudiants du master semblent souffrir de cette situation qui exige beaucoup de lecture et surtout des lectures efficaces.

63 L'IUFM d'Auvergne se trouve dans Clermont-Ferrand (France)

L'aptitude limitée des étudiants au transfert des acquis du cours de méthodologie de recherche à l'élaboration de projets fondés sur une problématique précise et pouvant faire l'objet d'une recherche en éducation constitue une autre difficulté perçue par l'équipe des formateurs.

Ces deux premières limites sont fortement ressenties sur la qualité des productions issues des travaux demandés. C'est pourquoi la quatrième session a servi de cadre pour alerter les étudiants sur tout ce qui fait objet de préoccupation chez les formateurs et les gestionnaires du master. Elle a donné également l'occasion d'explorer des pistes susceptibles d'inverser la tendance afin de satisfaire aux exigences de qualité du master. Au nombre de ces pistes, on envisage la reprise de certains travaux par l'intégration des rétroactions reçues, l'élaboration et la mise en œuvre de projet de recherche (inspirées des paradigmes qualitatif et quantitatif) par des dyades d'étudiants et l'institutionnalisation du principe de la codirection.

En outre, l'intégration pédagogique des TIC et l'utilisation de logiciels dédiés au traitement statistique des données de recherche (qualitatives et quantitatives) doivent inéluctablement polariser l'ensemble des activités de formation, afin d'aider les étudiants du master à développer des compétences dans le domaine de la collecte et du traitement de l'information. Eux-mêmes prennent de plus en plus conscience de leurs limites dans ces domaines et explorent les possibilités de se procurer des outils et des programmes informatiques pour réaliser plus facilement les travaux demandés. Ils disent être, dans les conditions actuelles, assujettis à de fréquents déplacements pour réaliser les travaux qu'on leur demande pendant qu'ils disposent de ressources très limitées.

Les enjeux liés à l'environnement

La fonctionnalité de la plateforme à travers une inscription des étudiants, une bonne gestion de leur cheminement et des ressources (supports pour les cours, les travaux étudiants et les notes) placées sur la plateforme, l'élaboration et le placement de nouvelles ressources par les institutions du Sud, la formation de tous les acteurs à l'utilisation efficace de la plateforme demeurent encore problématiques. À cet effet, la formation d'un gestionnaire local de la plateforme est une option que l'ISSEG explore. Un financement de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) ou d'un autre bailleur est à rechercher pour rendre possible cette formation.

L'amélioration significative du débit de la connexion Internet et sa régularité à l'ISSEG, ainsi que l'accessibilité de l'ensemble des étudiants à cette connexion font encore objet de préoccupations. En attendant, le campus numérique de l'Université de Conakry est une option qu'il faut continuer à explorer, suivant l'axe entrepris par la présidente de la commission pédagogique d'établissement et le coordonnateur du master. De plus, le réseau wi-fi, en cours de construction à l'ISSEG, aidera possiblement à améliorer la situation.

L'organisation des stages reste aussi un enjeu de taille, dans la mesure où cette activité, même si elle se limite à la mobilité intra-pays, reste très onéreuse pendant que les ressources qui peuvent y être consacrées sont pour le moment extrêmement limitées.

Tous les acteurs de l'ISSEG sont aujourd'hui fortement préoccupés par l'irrégularité de la fourniture en eau et en électricité. Il faut rappeler que l'institution est soumise à un régime journalier de quatre heures d'électricité, générée par un groupe thermique. Les sociétés d'État fournissent nuitamment ses services, quand ils les fournissent. Cette situation constitue un enjeu important lorsqu'on se représente l'incidence de l'eau et de l'électricité sur la mise en œuvre du programme (besoins en eau d'une organisation qui mobilise plus de trois mille personnes, édition et reprographie de document, présentations vidéo et Internet, etc.).

Au rythme où vont les choses, les intervenants s'interrogent si ISSEG sera toujours en mesure de mobiliser toute l'expertise requise par le programme et surtout de recruter des étudiants détenteurs des préalables indispensables à leur cheminement heureux à l'intérieur du programme? Ils se demandent également si l'ISSEG aura toute la reconnaissance institutionnelle attendue de la mise en œuvre du master. Enfin, compte tenu des exigences du programme en équipements pour les formations en présentiel et à distance, on se soucie de savoir quand l'ISSEG parviendra à rendre plus favorables les conditions de sa mise en œuvre.

Les perspectives liées au programme

Le programme permettra, à brève échéance, au système d'éducation en général et à l'ISSEG en particulier de disposer d'une expertise qualifiée et suffisante dans le domaine des sciences de l'éducation.

On peut également s'attendre à ce que ce master induise le démarrage des programmes en souffrance qui figurent dans le répertoire de l'ISSEG, à travers la mise en œuvre de cours qu'il a en commun avec ces derniers ou la mise à disposition des compétences recherchées pour des cours spécifiques.

Les acteurs pensent que ce master pourrait contribuer à l'ouverture d'un programme de doctorat en éducation grâce à la mutualisation des ressources au sein du RIFEFF ou, à défaut, aider ses diplômés à poursuivre des études doctorales orientées vers les sciences de l'éducation, notamment dans les institutions membres du consortium. Il peut également, selon eux, servir de cadre institutionnel pour l'ouverture d'un laboratoire de recherche en éducation.

Pour les gestionnaires du programme, ce master aidera l'ISSEG à se positionner parmi les leaders, au niveau national et régional, dans le domaine de la formation des formateurs.

Conclusion

En se fondant sur les recommandations de Clermont-Ferrand et sur les travaux préparatoires qui les ont précédés, l'ISSEG a réussi à lancer le Master international francophone des métiers de la formation le 4 avril 2011.

Les formations en cours se déroulent dans le cadre de six unités d'enseignement dont deux au démarrage (UE1 et UE6), une introduite à la deuxième session de présentiel (UE3), deux à la troisième (UE2 et UE5) et l'UE4 à la cinquième. À présent, seule cette dernière n'est pas bouclée en présentiel. Quelques travaux demandés sont attendus pour la fin du mois de décembre 2011.

La mise en œuvre de ces UE a été rendue possible grâce à la mobilisation d'un personnel qualifié et très attaché aux normes de qualité, tant en présentiel qu'à distance. Les échanges de documents et d'information, qui se réalisent fréquemment à travers la messagerie Yahoo, en attendant la familiarisation des acteurs avec la plateforme dédiée au Master, renforcent la synergie fonctionnelle de l'équipe.

Le développement actuel des compétences véhiculées par le programme chez les étudiants est en deçà des attentes des formateurs et des gestionnaires. Toutefois, des dispositions pour inverser cette tendance sont en cours de développement.

Le succès escompté du master à l'ISSEG repose sur plusieurs atouts comme la disponibilité et la motivation des ressources humaines engagées, le partenariat au niveau du consortium, etc. Les enjeux principaux restent l'adaptation des apprenants à un régime pédagogique novateur qui met de l'avant le développement de l'esprit d'analyse et de synthèse, le transfert des acquis dans des situations problématiques nouvelles, le développement d'aptitudes à la recherche et à l'innovation pédagogique, et tout cela dans un environnement didactique peu favorable. Toutefois, ce programme augure de bonnes perspectives pour le développement professionnel des ressources humaines de l'ISSEG et des autres institutions éducatives du pays.

Bibliographie

- Diallo, M. C. (2011). *Rapport de stage de mobilité suite au séminaire du consortium concernant le Master International des Métiers de la formation*, tenu à Clermont-Ferrand du 26 février au 4 mars 2011.
- Garry, R-P et al. (2007). *Études de faisabilité du Master International Francophone des Métiers de la Formation*. RIFEFF.
- Karsenti, T. (2009). *Intégration pédagogique des TIC en Afrique : stratégies d'actions et pistes de réflexion*. Ottawa, CRDI.
- Leplat et Hoc (1983) in Clot, Y (2001). *Psychologie du travail et clinique de l'activité*. Éducation permanente, 146, *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, 35-50.
- Ria, L. (2011). *Didactique professionnelle*. Notes de cours, IUFM d'Auvergne.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Québec, Éditions du renouveau pédagogique inc.
- Serres, G. (2011). *Conseil en formation*. Notes de cours, IUFM d'Auvergne.
- Younes, N. (2010). Former : une méthodologie et une façon d'être. In *Construire et animer des formations. Guide méthodologique*. Notes de cours UE1, IUFM d'Auvergne.

Formation de formateurs dans le milieu de l'entreprise, des collectivités et des services : Comment concilier projet pédagogique et offre de formation à distance dans l'espace francophone?

Arnaud **DIEMER**

Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

France

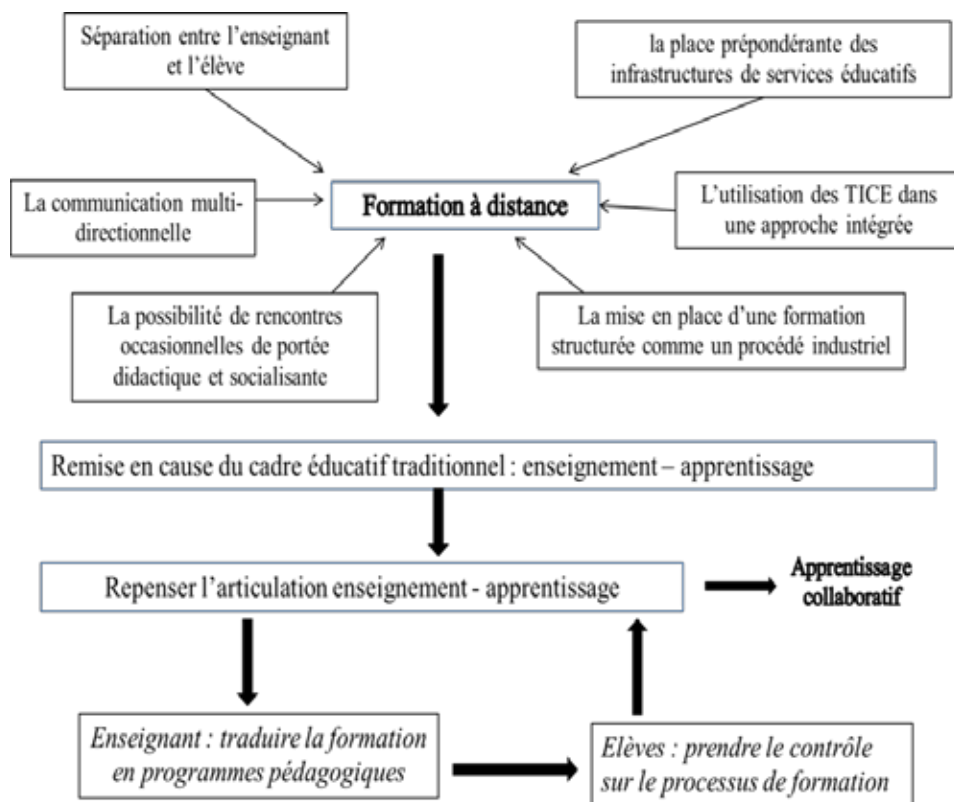
En l'espace de quelques années, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) ont profondément modifié notre rapport à la connaissance (l'information est devenue une ressource, un bien marchand) et bien évidemment notre manière d'enseigner (Karsenti, Larose, 2001). Toutes les formations innovantes s'appuient aujourd'hui sur un double dispositif : un présentiel de plus en plus réduit (8 à 4 semaines) adossé à une formation à distance (FOAD). Cette dernière ne se réduit pas à une technique qui utiliserait l'exposé multimédia pour dispenser un enseignement à des étudiants plus ou moins distants du centre de formation. Elle se conçoit comme « *un système complexe qui ne peut être assimilé aux systèmes traditionnels d'enseignement ni dans son fonctionnement organisationnel, ni dans son fonctionnement pédagogique. Ses particularités résident essentiellement dans les relations nouvelles entre l'apprentissage et l'enseignement, c'est-à-dire dans la dynamique du processus de formation* » (Henri, Kaye, 1985, p. 7). Nous entrons ainsi dans le champ de l'éducation systémique, évoquée dès 1975 par Joël de Rosnay dans *le Macroscopie*. Un système est un ensemble d'éléments en interaction, organisés en fonction d'un but. En tant que systèmes d'activités humaines (Checkland, 1981), les organisations éducatives n'échappent pas à cette règle. Pour un système éducatif, la réalisation d'apprentissages constitue son but principal (Wion, Gagné, 2008). Les interactions entre le formateur et les apprenants insistent sur la fonction d'encadrement, laquelle doit favoriser l'autonomie des élèves. Dans le cas de l'enseignement traditionnel, Curonici et McCulloch (2004) ont montré comment le système encadrant (l'enseignant), par la constance et l'adaptation, permet au système encadré (les élèves) d'expérimenter des

conditions qui vont permettre le développement. La formation à distance bouleverse ce cadre éducatif en proposant de repenser l'association enseignement-apprentissage (l'enseignant doit traduire la formation en programmes pédagogiques, l'apprenant doit prendre le contrôle sur le processus de formation⁶⁴) et en traitant les problèmes de formation des adultes sous un angle différent (Jezegou, 1998). Nous chercherons, dans ce qui suit, à rendre compte de ce changement de perspective en présentant dans un premier temps les enjeux de la formation à distance, puis en évoquant dans un second temps la mise en place d'une formation francophone à distance dans le milieu de l'entreprise, des collectivités et des services.

Les enjeux de la formation à distance

S'appuyant sur les travaux de Peters (1971), Moore (1973, 1977) et Holmberg (1980), Desmond Keegan (1980, p. 6) a dégagé les principaux éléments constitutifs du cadre descriptif de la formation à distance : (i) la séparation entre l'enseignant et l'élève (la distance géographique est le premier caractère distinctif de la formation à distance); (ii) la place prépondérante des infrastructures de services éducatifs (l'institution assure le suivi des apprentissages, assiste l'élève dans sa démarche d'autoformation); (iii) l'utilisation des médias dans une approche intégrée; (iv) la communication bidirectionnelle (la formation à distance se traduit à la fois par un échange entre enseignant et étudiants, et une participation active des étudiants); (v) la possibilité de rencontres occasionnelles de portée didactique et socialisante (discussion autour des processus d'apprentissage, des problèmes rencontrés); (vi) la mise en place d'une formation structurée comme un procédé industriel (découpage des tâches, spécialisation des acteurs, organisation rationnelle du travail, structure hiérarchique...).

64 Hotte et Leroux (2003) notent que l'inconvénient d'une telle approche est de surestimer les capacités d'autonomie des apprenants.



À travers ces différents descriptifs, la formation à distance (FOAD) doit être pensée comme une pratique éducative « *privilegiant une démarche d'apprentissage qui rapproche le savoir de l'apprenant* » (Deschênes, Lebel, 1996, p. 11). Cette démarche d'apprentissage doit réunir un ensemble de caractéristiques dont les principales sont l'accessibilité, la contextualisation, la flexibilité, la diversification des interactions et la désaffectation des savoirs (Deschênes, Maltais, 2006, p. 17).

L'accessibilité rappelle que le dispositif de FOAD doit tenir compte des contraintes individuelles de chaque apprenant. Il s'agit en l'occurrence des distances spatiale (éloignement), temporelle (horaire), technologique (technicité), socioéconomique (coût), psychosociologique (motivation) et pédagogique (transmission) qui peuvent rendre le savoir inaccessible (Jacquinot, 1993). **Le formateur, par la nature de son encadrement, devra donc aider les apprenants à distance à exercer leur capacité à s'engager et à se**

maintenir dans la tâche d'apprentissage (Dionne et al., 1999). Il s'agira de tenir compte de leur profil (Glikman, 1999), de leur niveau de compétence technologique (Workman, Stenard, 1996), de leur façon de s'approprier le matériel d'étude (Moreland, Camwell, 2000), de la possibilité de recevoir du soutien pratique et émotionnel (Carnwell, 2000), de leur capital culturel et relationnel acquis au cours des expériences de vie (Carnwell, Moreland, Helm, 2001), de leur capacité à reconnaître leurs besoins de soutien et à les identifier (Gagné et al., 2001), de leur sentiment d'évolution dans la formation (Thorpe, 2002). *La contextualisation* souligne un fait important, la FOAD permet d'apprendre dans un contexte immédiat et accroît ainsi l'efficacité des apprentissages. La FOAD maintient un contact direct (visioconférence, blogue...) et permanent (forum, mails...) avec l'environnement, créant une symbiose entre savoirs scientifiques et savoirs pratiques (Pépin, 1994). *La flexibilité* doit permettre aux apprenants de planifier dans le temps et dans l'espace leurs activités d'étude selon leur rythme d'apprentissage. Lorsqu'elle est individualisée, la FOAD peut même concevoir des activités offrant des choix dans les contenus, les méthodes et les interactions. C'est une autre manière de prendre en compte les caractéristiques des apprenants (Moore, 1977). *La diversité des interactions rappelle* que la FOAD ne se réduit pas à une relation privilégiée entre l'apprenant et le formateur (Dallaire, Beauchesne-Rondeau, 2004), elle intègre toutes les interactions possibles (famille, collègues de travail, communauté...). Les apprenants peuvent ainsi recevoir une aide inattendue (celle d'un proche qui a joué un rôle important dans la motivation), exprimer leurs doutes et recevoir l'avis d'autres apprenants... *La désaffectivation des savoirs* mérite quant à elle une précision. Il ne s'agit pas ici de rejeter la dimension affective de l'apprentissage, mais bien de mettre de côté la médiation magistrale, qui crée l'affectivation des contenus (Tochon, 1992). L'enseignement traditionnel se nourrit du face à face pour créer une marque affective entre le formateur et l'apprenant. Ce contrat didactique implicite peut se révéler catastrophique pour l'apprenant dès lors qu'il se trouve en situation de transmission de connaissances (Schubauer-Leoni, Ntamakiro, 1994). En rompant la relation directe formateur-apprenant, la FOAD élimine ce biais et permet la mise en œuvre de situations d'apprentissage propices à la transmission et la réception des savoirs.

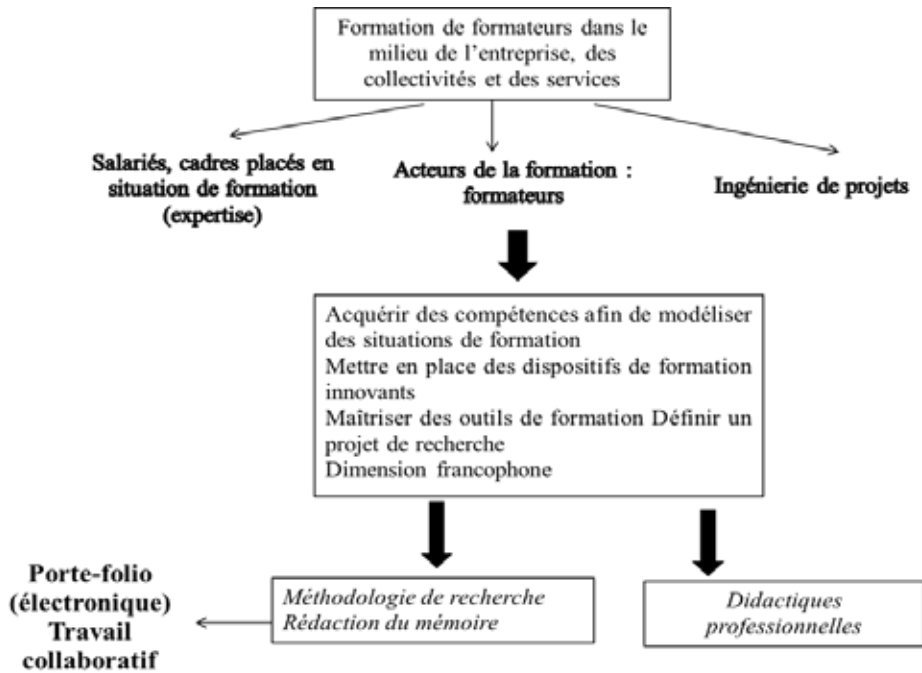
La transposition de la formation à distance dans le contexte professionnel, à savoir le milieu de l'entreprise, des collectivités et des services, constitue un enjeu important. La FOAD séduit de nombreux acteurs. Pour les entreprises,

elle maintient les salariés en poste tout en leur permettant d'améliorer leurs connaissances et leurs compétences (en France, des dispositifs législatifs – droits individuels de formation, DIF; Congé individuel de formation, CIF; valorisation des acquis professionnels, VAP; valorisation des acquis de l'expérience, VAE – encadrent la formation). Pour les salariés, elle permet de répondre à un besoin d'individualisation permanente de la formation, c'est un atout pour s'adapter aux évolutions de l'entreprise et de la société en général. Pour les centres de formation, elle constitue un moyen susceptible de viabiliser certains cursus (notamment ceux qui ne parviennent pas à réunir un effectif local suffisant) tout en garantissant, grâce à la mutualisation des ressources, une formation de qualité.

La FOAD dans le milieu de l'entreprise, des collectivités et des services

Le master francophone de formation de formateurs dans le milieu des entreprises, des collectivités et des services cherche à répondre au double défi de la formation des salariés (capital humain) et de la recherche de compétitivité des entreprises (flexibilité, analyse par problèmes) en s'appuyant sur le dispositif de FOAD. Ayant pour ambition de permettre à tout public de devenir formateur dans son domaine de compétences, de développer ou de conforter son activité de formation ou encore de réfléchir à une évolution de ses pratiques, ce master cherche à concilier méthodes pédagogiques et ingénierie de projets. Il s'agit d'acquérir des compétences afin de modéliser des situations de formation, de définir un projet de recherche⁶⁵, de mettre en place des dispositifs de formation innovants, de maîtriser des outils de formation (e-learning).

⁶⁵ De niveau master, cette formation intègre à la fois une sensibilisation à la recherche – sous forme d'un porte-folio et d'un travail collaboratif destinés tous deux à dédramatiser la réalisation du mémoire (la rédaction du mémoire constitue toujours une appréhension pour le salarié qui réinitialise un processus de formation) – et la définition d'un cadre théorique permettant d'appréhender l'ensemble des composants de la compétence professionnelle (Rogalski, 2004).



Initier une telle formation à distance, qui plus est dans l'espace francophone, nécessite d'identifier les clés du succès. Dans un article visant à relater une expérience de formation à distance (en l'occurrence un programme de master M2 en maintenance et gestion des infrastructures et équipements communaux dans 17 pays d'Afrique, du Moyen-Orient et des Caraïbes), Lhoussaine Moughli, Jean-Francis Semporé et Tofangui Guy-Rolland Koné (2008, p. 248-249) ont identifié 11 facteurs de réussite : l'implication et la volonté des autorités de l'établissement au plus haut niveau; la sensibilisation et l'implication de tous les acteurs dès le début du projet, l'expérience et la valorisation des compétences internes; l'analyse exhaustive des besoins; la construction d'un dispositif technopédagogique simple, clair et précis; la définition précise des rôles des acteurs et leurs effets sur les activités traditionnelles; la mise au point d'un programme d'accompagnement pédagogique technique de l'équipe-projet; la mise en place d'un système de production des contenus adapté au dispositif FOAD, la prise en compte de la participation des enseignants dans leur plan de charge annuelle; l'intéressement des ac-

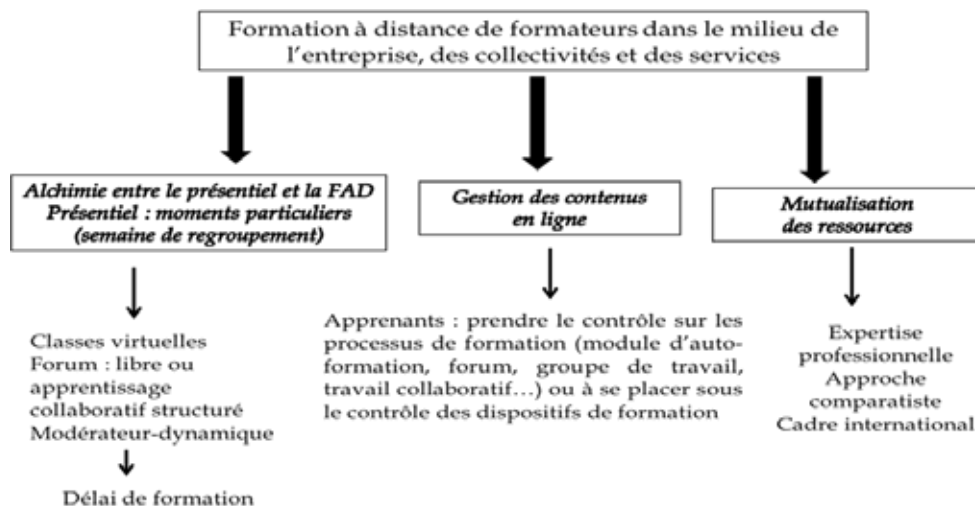
teurs impliqués dans le projet; un soutien institutionnel au plus haut niveau pouvant s'opérer par le développement de partenariats reconnus au niveau universitaire et scientifique.

Dans ce qui suit, nous reviendrons sur trois données principales, lesquelles renvoient à la fois au dispositif de formation à distance et à l'espace francophone dans lequel ce dispositif a été conçu. Il s'agit en l'occurrence (i) de l'alchimie entre le présentiel et la formation à distance; (ii) de la gestion dynamique des ressources en ligne; (iii) de la mutualisation des ressources.

(i) *Trouver l'alchimie entre le présentiel et la formation à distance* : Dans le cadre de formations de formateurs, qui plus est, orientées vers l'entreprise, les collectivités et les services, il convient de trouver le « bon dosage » entre ce qui relève du présentiel et de la formation à distance. Les contraintes de coût, le maintien des salariés en poste et le souhait de faire de la formation un mode de vie permanent font aujourd'hui pression sur la durée et le nombre de semaines consacrées au présentiel. Il existe ainsi une véritable demande sociale visant à réduire le présentiel au strict minimum (2 semaines). Le présentiel n'est plus conçu comme un processus qui s'inscrit dans le temps (continuité), il s'apparente à des moments particuliers que l'on qualifie de périodes de regroupement (limitées à deux semaines disséminées dans l'année, la première sert à présenter le projet et à initier une dynamique; la seconde à accompagner et à stimuler l'apprentissage). Face à cette contrainte sociétale (besoin d'individualisation autonomisante, autoformation permanente), l'enseignant (ou le concepteur de dispositifs de formation) va devoir traduire en programmes pédagogiques les principes de responsabilisation, d'autonomisation, d'autoformation... sans lesquels les apprenants resteraient de véritables élèves dociles et serviles (Jezegou, 1998). Les classes virtuelles constituent ici l'unique moyen de créer une passerelle entre le présentiel et la formation à distance. Utilisées à bon escient, elles permettent de ne pas perdre les avantages de la relation enseignant-apprenant. Ces classes virtuelles présentent trois atouts : (i) elles permettent de visualiser la relation enseignant-apprenant, le maintien de la posture de l'enseignant continue à donner des repères tangibles aux apprenants (c'est le propre de la webcam); (ii) elles se présentent comme des modules d'autoformation (classes synchrones et asynchrones); (iii) elles inscrivent l'apprentissage dans le temps (la formation est un processus dans lequel l'apprenant évolue à son rythme).

(ii) *La gestion dynamique des contenus en ligne* : la formation à distance se matérialise généralement par une plateforme (ENT : espace numérique de travail) visant à la mise à disposition d'informations, de services, d'outils de communications, de ressources... Elle peut amener les apprenants à prendre le contrôle des processus de formation (module d'autoformation, forum, groupe de travail, travail collaboratif...) ou à se placer sous le contrôle des dispositifs de formation (ce sont les informations que l'enseignant mettra sur la plateforme qui vont définir le rapport à la connaissance). Si le formateur continue à disséminer une certaine forme de connaissance en alimentant la plateforme en ressources pédagogiques, de plus en plus de liberté et d'autonomie doivent être données aux apprenants (ceci est particulièrement vrai dans le cas d'apprenants salariés). Le forum est un lieu privilégié où les questions – réponses sont formulées par les apprenants eux-mêmes. Le formateur devient ainsi un modérateur, un agitateur d'idées, il vient confirmer les réponses de certains et développer quelques points précis (orientation des recherches en matière d'informations). Le forum est également un moyen pour l'apprenant de provoquer une discussion et d'avancer pas à pas dans la recherche des solutions. Tous ces artefacts ne doivent cependant pas nous faire oublier que la production des contenus doit être adaptée à chaque dispositif de formation à distance.

(iii) *La mutualisation des ressources dans le cadre de la francophonie* : cette dernière met en lumière un atout qui est aujourd'hui peu exploité par les acteurs de la formation. Il convient d'*instituer une réelle dimension francophone dans chaque unité d'enseignement et se diriger progressivement vers une approche comparatiste*. Tout en sachant s'extirper des contraintes spatiales, la formation à distance a encore beaucoup de difficultés à bousculer nos pratiques pédagogiques et à nous introduire dans l'éducation interculturelle. Or dans le cadre de la professionnalisation de la formation, les cadres susceptibles de former leurs équipes ou tournés vers une carrière internationale ont de réelles attentes. Les espaces de travail collaboratifs virtuels offrent ici certains avantages (participation à une construction collective, développement des capacités interpersonnelles, transmission de ses compétences aux autres...) qu'il conviendra de mettre en valeur dans le cadre de la francophonie.



Conclusion

Les pratiques de FOAD correspondent à des besoins qui prennent leurs sources, non seulement dans les évolutions technologiques et économiques de la société, mais aussi dans l'évolution des modes de vie. La FOAD – via le développement de pratiques d'apprentissage autonome – engendre une modification des rapports au savoir (mobilisation de l'expertise en temps réel) tout en répondant à un besoin d'individualisation de la formation. C'est en quelque sorte un moyen de se libérer des contraintes spatio-temporelles du système éducatif traditionnel, d'être en formation tout au long de sa vie. Pour les salariés, c'est un atout leur permettant de s'adapter aux évolutions des entreprises et de la société. On mesure ainsi tout l'attrait que peut exercer une formation à distance tournée vers la transmission des savoirs et la francophonie dans la mise en œuvre d'une politique de gestion des ressources humaines.

Bibliographie

- Bernard, M. (1999). *Penser la mise à distance en formation*, Paris, L'Harmattan.
- Blandin, B. (2004). La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman, *Distances et savoirs*, 2, 357-381.
- Bouthry, A.; Jourdain, C. (2003). *Construire son projet de formation en ligne*, Paris : Éditions d'Organisation.
- Carnwell, R. (2000). Approaches to study and their impact on the need for support and guidance in distance learning, *Open learning*, 15, 2, 123-140.
- Checkland, P.B (1981), *Systems thinking, systems practice*, Wiley & Sons.
- Curonici, C.; McCulloch, P. (2004), L'approche systémique en milieu scolaire : réflexions 20 ans après, Médecine et Hygiène, *Thérapie familiale*, vol 25, p. 381 – 405.
- Dallaire, S.; Beauchesne-Rondeau, M. (2004). *Les logiques de la demande dans les activités d'encadrement de la formation à distance*, Montréal : ACFAS.
- Deschênes, A.-J.; Maltais, M. (2006). *Formation à distance et accessibilité*, TELUQ : Université à distance de l'UQAM.
- Deschênes, A.-J.; Lebel, C. (1994). *La conception du support à l'apprentissage dans des activités de formation à distance*, Québec : Télé-université.
- Dieumegarde, G.; Durant, M. (2005). *L'expérience des apprenants en e-formation : revue de littérature*, Savoirs, L'Harmattan, 7, 93-109.
- Dionne, M.; Mercier, J.; Deschênes, A.-J.; Bilodeau, H.; Bourdages, L.; Gagné, P.; Lebel, C.; Rada-Donath, A. (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance, *Distances*, 3, 69-99.
- Gagné, P.J.; Bégin, J.; Laferrière, L.; Léveillé, P.; Provencher, L. (2001). L'encadrement des études à distance par les personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants? *Distances*, 5, 1, 59-83.
- Glikman, V. (1999). *Formations à distance : au nom de l'utilisateur*, *Distances*, 3, 101-117,
- Henri, F.; Kaye, A. (1985). *Le savoir à domicile*, Pédagogie et problématique de la formation à distance, PUK.
- Henri, F.; Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance, pour comprendre les environnements d'apprentissages virtuels*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec
- Holmberg, B. (1980). Aspects of Distance Education, *Comparative Education*, 16, 2, 107-119.
- Jezeqou, A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, L'Harmattan.

- Hotte, R.; Leroux, P. (2003). Technologies et formation à distance, *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 10, revue sticef.org.
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? Ou les défis de la formation à distance, *Revue française de pédagogie*, 102, 55-67.
- Karsenti, T.; Larose, F. (2001). *Les TIC au cœur des pédagogies universitaires*, Presses universitaires du Québec.
- Keegan, D. (1980). *On the Nature of Distance Education*, ZentralesInstitut Fur Fernstudienforschung Hagen, november, 44 p.
- Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance, *Recherche*, 6, 1, juin, 109-125.
- Mangenot, F. (2006). « Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment? », *Intercompreensao*, 13 décembre, 11-28.
- Mingasson, M. (2002). *Le guide du e-learning – l'organisation apprenante*, Paris : Éditions d'Organisation.
- Moore, M. (1977). A model of independent study, *Epistolodidaktika*, 1, 6, 6-40.
- Moore, M. (1973). Toward a Theory of independent Learning and Teaching, *Journal of Higher Education*, 44, 661-679.
- Moore, M. (1977). *A Theory of Independent Study*, Hagen: ZentralesInstitut Fur Fernstudienforschung.
- Moreland, N.; Carnwell, R. (2000). Co-opting learner, *Research in post compulsory education*, 5, 2, 173-191.
- Moughli, L.; Semporé, J.-F. et Koné, T. G.-R. (2008). Formation en maintenance et gestion des infrastructures et équipements communaux en Afrique. D'une formation en présence à une formation à distance, *Distances et savoirs*, 6, 2, Paris : CNED/Lavoisier, 237-250.
- Nissen, E. (2005). Modalité d'interaction humaine dans la formation en ligne : son influence sur l'apprentissage, *Savoirs*, L'Harmattan, 8, 87-106.
- Orivel, F. (2004). L'économie de la formation à distance, l'apport de Greville Rumble, *Distances et savoirs*, 2, 123-129.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, 20, 1, 63-85.
- Peters, O. (1971). Theoretical Aspects of Correspondence Instruction, in Mackenzie O., Christensen, E.L (eds), *The Changing World of Correspondence Study*, University of Park and London: Pennsylvania State.
- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de cognition située et cognitiviste en psychologie des acquisitions, *@ctivités*, 1, 2, 103-120.
- Rosnay, J. (1975). *Le macroscopie : vers une vision globale*, Paris : Seuil.

- Schubaeur-Leoni, M.; Ntamakiliro, L. (1994), La construction de réponses à des problèmes impossibles, *Revue des sciences de l'éducation*, 20, 1, 87-113.
- Tochon, F.V (1992). *L'enseignement stratégique*, Toulouse : Éditions universitaires du Sud.
- Thorpe, M. (2002). Rethinking learner support: the challenge of collaborative online learning, *Open learning*, 17, 2, 105-119.
- Walckiers, M.; De Praetere, T. (2004). L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must, *Distances et savoirs*, 2, 53-75.
- Wallet, J. (2004). Entre pratiques réflexives et approches théoriques en formation à distance, questions croisées, *Distances et savoirs*, 2, 9-23.
- Wion, F.; Gagné, P. (2008). Le tutorat dans la formation à distance, à la recherche d'un modèle adéquat pour une réalité complexe, *Distances et savoirs*, 6, 491-517.
- Workman, J.J; Stenard, R. (1996), Student support services for distance learners, *ED, Education at a distance*, 10, 7, 18-22.

La formation à distance des enseignants de français au Vietnam : Défis et perspectives d'avenir face à l'ère numérique

Tran **DINH BINH**

École supérieure des langues étrangères, Université nationale de Hanoi
Vietnam

1. Introduction

La deuxième décennie de notre XXI^e siècle est marquée par l'explosion et l'introduction de nouvelles technologies d'information et de communication dans l'éducation et la formation des ressources humaines de qualité en réponse aux besoins de plus en plus grandissants de toutes les catégories socioprofessionnelles, aux exigences du marché du travail face à la concurrence régionale et internationale en matière des ressources humaines qualifiées. La formation à distance assistée par les TIC menée depuis les années 90 dans les pays développés en Europe, en Amérique, en Asie, tels que la France, l'Angleterre, l'Allemagne, les États-Unis, le Canada, le Japon, Singapour, etc. constitue une tendance irréversible par ses avantages considérables et ses inconvénients à franchir. En tant que pays francophone en développement désireux de s'intégrer à la région et au monde, depuis 1986, le Vietnam mène sa politique d'ouverture destinée à accélérer son œuvre d'industrialisation et de modernisation nationales en faveur de son développement durable. La formation des ressources humaines qualifiées dont celle des enseignants de langues (y compris de ceux de français) par tous les moyens disponibles en fait partie intégrante. La FAD assistée par les TIC considérée comme une des solutions effectives et efficaces entre autres, peut contribuer à améliorer le niveau d'instruction du peuple en général et à s'adapter à l'économie du savoir, au mécanisme de l'économie de marché en pleine mutation en période transitoire.

2. Concept de formation à distance (FAD)

Le concept de FAD désigne les processus de formation initiale ou continue, individuels ou collectifs se faisant à distance. Le concept de *distance* évoque l'éloignement géographique entre les participants à la formation : formateurs et apprenants. La formation est accessible où que l'on se trouve, en présence des autres participants ou pas. Elle implique généralement l'utilisation d'outils libres gratuits de manière collaborative sans le contrôle permanent d'un formateur. Ces formations usent de plus en plus des outils numériques, des moyens de l'Internet. Ce type d'enseignement est apparu dans les années 1990 grâce aux progrès de l'informatique associés à ceux des moyens de télécommunication : téléphonie, visioconférence, Internet, forum de discussion, messagerie instantanée.

On distingue deux sortes de FAD :

- FAD synchrone en temps réel, appelée classe virtuelle dans le cadre des cours par Internet, où l'apprenant doit posséder un ordinateur connecté à l'Internet et peut alors accéder à de nombreux contenus selon les technologies disponibles sur la plateforme pédagogique. Il bénéficie de nombreux contenus et de services mis à sa disposition grâce à diverses technologies de gestion de l'information et de communication (messagerie) et de partage d'information (Groupware, wiki, blogue) et à l'organisation du temps/personnes/lieu d'une part et à la prise en compte des demandes de l'apprenant d'autre part. Un LMS a pour but de fournir la structure de base autour de laquelle seront liés des services propres à chaque contexte d'apprentissage.
- FAD asynchrone en différé qui favorise l'autonomie de l'apprenant dans le cadre des cours par correspondance, ce dernier doit fournir son adresse pour recevoir les documents (DVD, livre, logiciel) et retourner ses travaux pour correction grâce à un service de transport du courrier. En effet, ces deux types de FAD, selon les conditions effectives du public répondent à ses besoins en matière de formation continue ou initiale.

2.1. Avantages et inconvénients des FAD

La FAD concerne un domaine intellectuel avec cours théoriques ou projets sans travaux pratiques et convient surtout au public éloigné du lieu de formation, peu disponible pour une formation en présentiel et répond à ses

besoins de formation initiale et continue à moindre coût. Elle intéresse les étudiants de l'enseignement supérieur, les cadres, les managers, les formateurs d'entreprises, tous ceux qui doivent trouver une réponse à la loi « Formation tout au long de la vie », aux défis posés par l'évolution perpétuelle des métiers et à l'accélération du changement. Dans ce contexte, elle présente d'indéniables avantages : flexibilité, rythme personnalisé, efficacité, sujets ciblés, échanges plus larges, suivi dans le temps..., souplesse pédagogique par l'ouverture dans le temps, l'espace et la composition du groupe, le déroulement et la progression selon les besoins et ressources, la mobilité du public, du tuteur; le recours à l'Internet pour la diffusion des supports et travaux, un scénario pédagogique clair et précis et les ressources variées comme supports de cours, vidéo, QCM, corrigés standards et exemples de bonnes pratiques pour l'autocorrection des travaux. La foire aux questions, le forum animé par le tuteur du cours servent à répondre aux questions complémentaires, spécifiques par les commentaires individuels du tuteur pour certains travaux. Les listes d'ouvrages, de lectures complémentaires et d'adresses de sites Web permettent à chacun d'aller plus loin selon ses propres besoins, de pratiquer l'autoévaluation de la progression de l'apprentissage à l'aide de questionnaires et d'exercices autocorrectifs. De plus, elle propose aussi une méthode d'enseignement avec suivi personnalisé, un mode d'apprentissage hybride avec des séances de regroupement, un service administratif de qualité pour l'organisation des examens, une option financièrement intéressante. Le télé-enseignement en est une forme particulière. Il est une application adaptée à l'enseignement spécialisé, soit dans les universités par les meilleurs cours existants, soit comme une option à bas coût pour la formation continue des professionnels par les outils de télécommunication. L'enseignement/apprentissage à distance permet aux formateurs d'envoyer des schémas, des images, des vidéos et d'autres ressources visuelles au public dans différents sites en même temps. Il lui offre aussi l'interactivité pour poser des questions ou y répondre. L'apprentissage à distance constitue donc un excellent moyen pour augmenter sa participation et sa compréhension. En France, ce type d'enseignement est assuré par le Centre national d'enseignement à distance (CNED) et on constate un rapide développement du télé-enseignement dans l'enseignement supérieur par la création d'une Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance et d'un Centre de ressources et d'information sur les multimédias dans l'enseignement supérieur (CERIMES) dont l'objectif est de favoriser tous ceux qui ont besoin d'acquérir des compétences pour évoluer ou s'intégrer dans la vie sociale et professionnelle. Dans l'étude des

langues, grâce aux progrès de l'informatique, il offre la possibilité de suivre un cours en temps réel avec un enseignant. Pourtant la FAD demande au public concerné un bon sens de l'organisation pour pouvoir gérer ses études et ses autres occupations, son assiduité, sa discipline, sa capacité à planifier son temps afin de s'y tenir, notamment elle dépend entièrement des équipements, des conditions matérielles, des infrastructures des établissements scolaires et des individus. Elle connaît un essor spectaculaire dans les pays développés et fait son entrée dans les pays en voie de développement sous l'effet de la technologie numérique. Elle constitue une opportunité à saisir pour diversifier la formation destinée à satisfaire les besoins individuels et collectifs en matière de formation, d'apprentissage tout au long de la vie au service du développement durable propre à chaque pays.

2.2. Formation à distance au Vietnam

Le Vietnam compte actuellement 86 millions d'habitants dont la population scolaire et universitaire représente à peu près un quart, soit 22 millions d'élèves et d'étudiants. Ses besoins en matière de formation scolaire et universitaire ainsi que professionnelle ne cessent d'augmenter face aux exigences de l'économie du savoir, du marché du travail marqué par la concurrence féroce provoquée par la globalisation et l'intégration régionale et internationale. Fort de ses 400 universités (avec 2 millions d'étudiants en formation) le ministère vietnamien de l'Éducation et de la Formation, par sa réforme, essaie de diversifier la formation scolaire, universitaire et professionnelle dont la FAD est une des priorités depuis deux décennies. Selon Monsieur Pham Vu Luân, ministre de l'Éducation et de la Formation, elle est une solution importante, idéale au problème de l'enseignement universitaire, professionnel en réponse à des exigences en termes de quantité et de qualité. En effet, elle commence à se développer grâce à l'explosion et à l'application des nouvelles technologies d'information et de communication (NTIC) dans le système éducatif national. Le pays compte deux universités spécialisées dans la formation ouverte et à distance : l'Institut universitaire ouvert de Hanoi et l'Université semi-publique ouverte de Hô Chi Minh-Ville, environ 6000 en sont diplômés. En outre, 20 autres universités et les 66 centres de formation à distance situés dans 63 villes et provinces du pays pratiquent aussi l'enseignement à distance. Selon le *Courrier du Vietnam*, journal quotidien en français (du 20 octobre 2010), bien des entreprises accordent une grande attention à la formation à distance : 67,5 % sont spécialisées dans la production et la fourniture des

produits au service de la formation en ligne; 20 %, dans la commercialisation des services en la matière et 12,5 %, dans l'application de la formation en ligne. Les services de formation en ligne sont essentiellement des cours de langues étrangères, d'informatique, etc., accessibles via le Web.

En réalité, la FAD est appliquée par les groupes, grandes compagnies spécialisées dans les technologies de l'information et dans les secteurs financier et bancaire étant donné qu'elle constitue une solution crédible, économique en vue de l'amélioration de la qualification de leurs employés. Adaptée aux ressources humaines et matérielles disponibles, elle joue un rôle de plus en plus important et se développera davantage dans le monde des entreprises et dans le monde de l'éducation pour les années à venir.

2.3. État des lieux de la FAD des enseignants de français

La formation continue à distance des enseignants de français constitue une des préoccupations majeures du ministère vietnamien de l'Éducation et de la Formation (MEF) et des partenaires francophones au Vietnam. Le Département de l'enseignement général du MEF œuvre en synergie avec les universités de langues et les partenaires francophones en sa faveur. En effet, en collaboration étroite avec le département de français et le centre de télé-enseignement de l'École supérieure des langues étrangères-Université nationale de Hanoi, le département de français de l'Université de pédagogie de Hô Chi Minh-Ville, le Centre régional francophone en Asie-Pacifique de l'OIF à Hô Chi Minh-Ville, l'Institut francophone d'informatique de l'AUF à Hanoi, chaque année, des cours de formation continue à distance organisés à l'intention des enseignants secondaires leur permettent de mettre à jour leurs connaissances linguistiques, didactiques, leurs compétences communicatives socioculturelles à travers les cours par correspondance et un court stage d'été d'une semaine sur place soit à Hanoi, soit à Hô Chi Minh-Ville. En outre, ils peuvent accéder au campus numérique de l'Institut francophone d'informatique de l'AUF à Hanoi pour se perfectionner en français et en didactique du français en consultant les sites spécialisés dans la diffusion du français tels que ciep.fr, tv5.org, franc-parler.fr, rfi.fr, edunet.fr ou les sites Web des universités françaises et francophones.

Notre pays compte trois universités spécialisées dans la formation des enseignants de langues, une vingtaine d'universités partenaires de l'AUF ainsi qu'une quinzaine de départements et de section de français des universités

publiques et privées. Deux cents enseignants de français travaillent dans l'enseignement supérieur avec 15 000 étudiants (dont 35 % des étudiants de français et 65 % étudiants des filières universitaires francophones, des programmes de coopération bilatérale interuniversitaire) et dans l'enseignement général, 900 enseignants de français donnent des cours de français à 100 000 élèves tous cursus confondus (deux cursus parallèles : langue vivante 1 et langue vivante 2 avec trois programmes : 3 ans, 7 ans, 12 ans). Le français dispensé dans des écoles des 40/63 villes et provinces du pays a un triple statut : langue vivante 1, langue vivante 2, langue seconde pour les classes bilingues. Leur programme et leurs objectifs ne sont pas les mêmes, de plus, la qualification professionnelle et les besoins de formation initiale et continue des enseignants en poste et en formation sont très variés. L'enseignement/apprentissage du français et en français et la formation des enseignants de français sont soutenus par les partenaires francophones comme l'Ambassade de France, l'OIF, l'AUF, la délégation Wallonie-Bruxelles, le gouvernement du Québec via le projet appelé VALOFASE (Valorisation du français en Asie du Sud-Est) et par les diverses collectivités locales et territoriales (Côtes-d'Armor, Poitou-Charentes, Rhône-Alpes, Île-de-France...).

Où en est maintenant la FAD de nos enseignants de français? Quels en sont les défis et les perspectives d'avenir face à la technologie numérique? Les résultats de notre enquête auprès des étudiants de français en formation et des enseignants de français en poste ainsi que de nos entretiens auprès des responsables de formation fournissent les éléments de réponse à cette question.

2.4. Défis et les perspectives d'avenir de la FAD

Pour mieux comprendre la problématique de la FAD de nos enseignants de français face à l'ère numérique, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès des étudiants de français en formation et des enseignants secondaires de français en poste et réalisé des entretiens auprès des responsables de formation pour bien connaître leur avis sur ce type de formation.

À propos de la FAD, les étudiants en formation y sont moins favorables que les enseignants en poste, les raisons en sont nombreuses : pour les étudiants de français, ce qui compte le plus, c'est de bien achever le cursus de formation pour obtenir la licence avec la mention, ce qui leur permettra d'entrer dans le marché du travail avant d'aborder la FAD. Les enseignants en formation

postuniversitaire expriment leur désir de pouvoir suivre une formation diplômante à distance des universités françaises, francophones, car pour le moment, aucune formation de ce genre n'existe. Pour les enseignants de français en poste, leur avis est très partagé : ceux qui travaillent dans les établissements scolaires situés en ville sont plus motivés que ceux qui travaillent en milieu rural étant donné que les objectifs ne sont pas les mêmes. Il est à remarquer que ceux qui travaillent dans les classes bilingues et les classes à option des grandes villes comme Hanoi, Hô Chi Minh-Ville, Haiphong, Hué, Da Nang sont tous intéressés par la FAD pour des raisons professionnelles et techniques, car ils bénéficient des équipements nécessaires pour y accéder. Ils attendent des autorités compétentes du MEF un programme de formation continue à distance de qualité destiné à parfaire leur niveau linguistique, pédagogique et à enrichir leurs compétences et leurs expériences professionnelles en réponse aux exigences des élèves, de leurs parents et de la société. Par contre, la plupart des enseignants de français en milieu rural se contentent de ce qu'ils sont et de ce qu'ils ont, car il leur suffit d'assumer le programme d'enseignement à leurs élèves pour qu'ils passent le bac (le français en est une des six épreuves obligatoires). Donc, il y a un clivage dans la prise de conscience de l'utilité de la FAD parmi les enseignants de français dans l'enseignement général.

- Pour les enseignants de français des universités de langues et des universités partenaires de l'AUF, la FAD leur est importante dans la mesure où elle leur permettra de suivre une formation diplômante diffusée par une des universités françaises et francophones à moindre coût, correspondant à leur spécialité.

- Pour les responsables de formation, la FAD leur semble utile et efficace dans la mesure où l'État procure les moyens nécessaires pour en assurer le bon fonctionnement. Pour y parvenir, il faut avant tout résoudre les problèmes financier, technologique, humain, professionnel, administratif, organisationnel. Les responsables proposent au Département de formation à distance du MEF de mettre en place une équipe compétente chargée de monter les programmes de formation à distance adaptés aux besoins variés des enseignants de français. Jusqu'à présent, la FAD des enseignants de français se fait par les cours par correspondance, par un stage d'été alors que celle assistée par les TIC reste quasi absente sauf quelques cours gratuits diffusés sur l'Internet par les sites français, canadiens entre autres.

Les défis de la FAD sont nombreux face aux besoins grandissants de formation continue des enseignants. Il s'agit donc de :

- Sensibiliser le corps d'enseignants de français à la nécessité de la FAD assistée par les TIC et l'encourager à y participer.
- Trouver le financement, les équipements nécessaires à l'élaboration, au fonctionnement d'un dispositif de formation à distance assisté par les TIC.
- Former une équipe de formateurs compétents, capable de concevoir et d'animer un dispositif de formation à distance adapté au public ciblé.
- Faciliter l'accès de tous les enseignants de français à ce dispositif de formation par tous les moyens.

Pour relever ces défis, il faut absolument résoudre tous les problèmes avant la mise en place d'un dispositif de formation à distance assistée par les TIC, adaptée aux besoins réels des enseignants de français à l'aide de nos propres efforts, des expériences du soutien financier technique, professionnel de la part des partenaires francophones comme la France, le Canada, la Belgique. Leurs expériences nous semblent précieuses et utiles pour la conception, la conduite et l'animation d'un tel dispositif de formation à distance.

2.5. Un dispositif de FAD pour les enseignants de français

Face aux besoins des enseignants de français en matière de formation continue et à l'explosion des TIC dans l'enseignement, il me semble indispensable de mettre en place un dispositif de FAD ayant pour objectifs de contribuer à :

- améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage du français par des outils et un cadre de réflexion conduisant les enseignants à choisir, dans leur classe, les démarches les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage de leur public;
- faciliter la mise en œuvre des principes pédagogiques décrits dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*;
- renforcer leur motivation et celle de leurs apprenants.

Dans l'immédiat, il appartient au Département de la formation à distance du MEF de créer une équipe de formateurs chargée d'élaborer un dispositif de FAD adapté aux besoins de nos enseignants de français. Une enquête nationale s'avère indispensable pour en définir leur profil et leurs besoins. De

plus, tous les problèmes financier, administratif, technique, professionnel, organisationnel doivent être résolus avant de se lancer dans une telle entreprise. Lors de l'élaboration de ce dispositif, il incombe à l'équipe de formateurs de concevoir un triple contenu suivant :

- Construction d'une unité didactique;
- Pilotage d'une séquence pédagogique;
- Évaluation avec les outils, techniques et modalités propres.

Dans la construction d'une unité didactique, il faut définir les besoins des apprenants par un inventaire des compétences attendues, déterminer les objectifs pédagogiques, structurer une unité didactique par une analyse pré-pédagogique, l'élaboration d'une fiche pédagogique :

- Faire accéder au sens : Faire émettre, vérifier des hypothèses, élaborer des activités de compréhension;
- Faire repérer et conceptualiser : Constituer un corpus, guider la formulation de la règle;
- Faire systématiser : Contextualiser et mettre en œuvre une activité ou un exercice;
- Faire produire : Concevoir et mettre en œuvre une tâche.

Dans le pilotage d'une séquence pédagogique, il faut centrer l'apprentissage sur l'apprenant par une approche centrée sur lui, une démarche favorisant son autonomie :

- Introduire l'authentique et l'interculturel : Constituer une banque de données de documents authentiques, choisir une pédagogie interculturelle;
- Optimiser la communication : Adopter des techniques de communication, mettre en œuvre des stratégies de communication;
- Animer des séquences pédagogiques : Gérer un groupe et le travail de classe;
- Développer la dynamique de groupe : Concevoir/sélectionner des activités pour faire naître, unir le groupe;
- Mettre en œuvre des moyens pour motiver : Concevoir/sélectionner des activités à enjeu non linguistique, des activités de créativité.

Dans l'évaluation, il faut définir les contenus de l'évaluation, c'est-à-dire intégrer l'évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage, adopter des outils pour définir les contenus de l'évaluation, objectiver : mettre en œuvre

une évaluation motivante, adopter des outils pour objectiver l'évaluation; une démarche formative autrement dit mettre en œuvre une pédagogie de la réussite, de l'erreur.

- Prendre une décision : Définir des paramètres d'évaluation, établir un verdict;
- Orienter : Concevoir un questionnaire d'autoévaluation, des activités d'évaluation initiale;
- Vérifier les acquis : Concevoir des épreuves de compréhension, des épreuves de production pour une évaluation sommative.

Chacun de ces trois contenus est indispensable pour mener à bien la tâche d'enseignant et d'apprenant. En outre, il faut définir le volume horaire, la durée, les supports, les médias, la démarche de formation, le travail en autonomie, le travail en tutorat, les modalités de diffusion du programme de formation, et ce, pour faire réussir ce dispositif au profit de futurs formés.

De plus, pour les enseignants de français des universités de langues et des universités partenaires de l'AUF, il faut trouver une solution leur permettant d'accéder à une formation diplômante des universités françaises, canadiennes, belges dans le cadre de coopération bilatérale interuniversitaire par voie diplomatique ou dans le cadre de coopération éducative et culturelle bilatérale ou multilatérale.

3. Conclusion

À l'ère numérique, il appartient à la FAD des enseignants de français au Vietnam de profiter des atouts de TIC pour concevoir un dispositif de FAD en leur faveur afin de renforcer leurs compétences linguistiques, communicatives, professionnelles, socioculturelles et d'améliorer la qualité de formation, d'enseignement/apprentissage du français et en français.

Les succès de sa mise en œuvre dépendent largement des conditions matérielles, techniques des établissements scolaires, des enseignants, de leur motivation, de la volonté des autorités compétentes, des responsables de formation concernés et le projet national du gouvernement vietnamien d'équiper tous les établissements scolaires et universitaires du pays des moyens d'informatique nécessaires pour rendre les TIC accessibles à tous.

Les perspectives de la FAD assistée par les TIC des enseignants de français sont prometteuses en réponse à leurs besoins en matière de formation continue et à leur nécessité d'apprentissage et de formation tout au long

de la vie, aux exigences de la réforme éducative nationale au service de son développement durable.

Bibliographie

- Audet, L. (2003). *L'évaluation d'outils de travail collaboratif. Revue de littérature et proposition d'évaluation de Synchromédia*. Projet, Maîtrise, École de technologie de l'information (ÉTI).
- Bernard, M. (1999). *Penser la mise à distance en formation*. Paris; Montréal : L'Harmattan.
- Bouthry, A.; Jourdain, C. (2003). *Construire son projet de formation en ligne*. Éditions d'Organisation, Paris.
- Le courrier du Vietnam le 20/10/ 2010. Hanoi.
- Depover, Ch.; Giardina, M.; Marton, Ph. (1998). *Les environnements d'apprentissage multimédia interactif*. Paris : L'Harmattan.
- Deschênes., A.-J. (2001). « L'encadrement-programme aux études supérieures en formation à distance à la Télé-université ». *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*. <http://cade.icaap.org/vol16.2/deschenes.html>
- Documents du Département de formation à distance et du Département de l'enseignement général du Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam. (2011). Hanoi.
- EducNet. S.d. *Competice. Gérer les compétences pour vos projets TICE* . Paris, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. <http://bd.educnet.education.fr/competice/superieur/competice/index.php>
- Lebrun, M. (2001). *Des méthodes actives pour une utilisation effective des technologies*. Université catholique de Louvain. <http://www.ipm.ucl.ac.be/Marcell/TECHPED/MTTDM.HTML>
- Lebrun., M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation?* Bruxelles : A. de Boeck.
- Lebrun., M. (2002). *Courants pédagogiques et technologies de l'éducation*. Pdf : <http://www.ipm.ucl.ac.be/articlesetsupportsIPM/4.Courants.PDF>
- Paquette., G. (2002). *L'ingénierie du télé-apprentissage, pour construire l'apprentissage en réseaux*. Presses de l'Université du Québec. Introduction (doc) : http://www.licef.telug.quebec.ca/gp/docs/pub/ingenierie/introduction_li_vre_I.doc; Extraits (doc) : http://www.licef.telug.quebec.ca/gp/docs/pub/ingenierie/monographie_a_taurisson.doc.
- Prayal, M.-F., Gignac., M. (2004). Les compétences transversales acquises en situation de formation à distance. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada.
- Université Laval. (2003). *Guide de conception pédagogique et graphique d'un site éducatif sur le réseau Internet*. <http://aptic.ulaval.ca/guidew3educatif/guide.php?HY=1.1>

Le Master Ingénierie et Conseil en Formation de l'École normale supérieure d'enseignement technique et professionnel, Sénégal : du mode présentiel à la formation ouverte à distance

Babacar **DIOUF**

École normale supérieure d'enseignement technique et professionnel, Université Cheikh Anta Diop, Dakar
Sénégal

Contexte général

Nombreux sont les changements sociaux intervenus dans les sociétés subsahariennes comme le Sénégal dont la particularité est de faire émerger de nouvelles problématiques sociales qui remettent en question les pratiques et la formation des personnels quel que soit leur niveau d'intervention dans les dispositifs de fonctionnement des systèmes régissant les activités humaines, qu'il s'agisse d'individus, de familles, de groupes ou de communautés. Les praticiens interpellés, quelle que soit leur formation disciplinaire, sont appelés à renouveler leur pratique et à poursuivre leur développement tant sur le plan professionnel que sur le plan personnel. Cette situation exige nécessairement une requalification des procédures et des processus de formation professionnelle à l'initiale comme en continu.

Cette problématique interpelle aussi toutes les technostructures spécialisées dans le domaine de la formation de formateurs.

Contexte national

Cette évolution du contexte global ci-dessus convoqué exige que des ruptures efficaces soient apportées, et ce, par un souci d'égalité de chances pour une meilleure amélioration du niveau des connaissances concernant les diverses interventions et pratiques en cours dans notre système de formation.

Du fait de ces préoccupations de construction d'un développement durable permettant de garantir au plus grand nombre une éducation et une formation de qualité, un programme de formation en master dans les métiers de l'éducation et de la formation (option ingénierie et conseil en formation) a été lancé à l'École normale supérieure d'enseignement technique et professionnel au Sénégal en 2008-2009.

Au Sénégal, l'éducation et la formation constituent des compétences transférées aux collectivités locales dans le cadre de la politique de décentralisation avec comme objectif de rapprocher l'administration de ses administrés.

Si ce principe reste louable, son opérationnalisation n'a pas manqué de poser de sérieux problèmes de pérennisation d'acquis et de conduite orthodoxe de certaines missions techniques. Ces difficultés sont pour l'essentiel causées par le déficit en ressources humaines adéquates. Autrement dit, si les élus disposent de la légitimité populaire, parce que dépositaires des suffrages des électeurs, ils ne disposent pas de la légitimité technique pour mener ces missions à bon port. D'où la nécessité, pour mieux sacrifier au principe sacrosaint de subsidiarité, de s'octroyer les ressources nécessaires au pilotage de leur structure ou organisation. Les modalités d'acquisition, de développement et/ou de conservation des ressources humaines amplifient le rôle de la formation et la nécessité d'élaborer des politiques pertinentes de formation. Ces exigences rendent nécessaire et urgente la mise à disposition de spécialistes de la formation à tous les niveaux du pilotage de la décentralisation.

Objectifs de l'étude

Voici les trois visées de cette étude :

Rendre compte de l'état d'avancement du programme de Master mention Ingénierie et Conseil en Formation (ICF) lancée par l'ENSETP en 2008-2009;

Dégager les perspectives d'avenir en termes de modalités de formation;

Identifier les facteurs dynamisants et les forces restrictives pour aller vers une FOAD.

Méthodologie de collecte de données

Pour la collecte des données traitées dans cette étude, l'analyse documentaire a été privilégiée. Cependant, pour une fiabilité des informations issues de cette phase, la triangulation des sources d'information a été appliquée. C'est ainsi que des séries d'entretiens ont été réalisées avec des responsables de collectivités locales à tous les niveaux de la décentralisation (autorités administratives et techniques du programme, auditeurs en cours de formation, auditeurs ayant terminé leur formation et potentiels candidats à la formation).

Par cette approche méthodologique, tous les aspects liés au programme ont été revisités et des leçons ont été tirées.

Objectifs du programme

Au plan général, il s'agit de satisfaire les besoins du marché du travail par la mise à disposition de ressources qualifiées et adéquates.

De manière beaucoup plus opérationnelle, il vise à former des ingénieurs-conseils dans les domaines de la formation à travers quatre postures ou fonctions concourantes :

Une fonction de responsable et d'animateur de formation, tant dans les organismes de formation que dans les services de direction de formation des entreprises;

Une fonction de chargé de mission de formation auprès des institutions publiques et des organismes divers;

Une fonction de conseiller en formation continue;

Une fonction de consultant en ingénierie de la formation.

Il vise aussi l'acquisition d'une compétence générique centrée sur :

la conception, l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation de politiques et de dispositifs de formation;

le développement de nouvelles compétences dans le champ de la formation relatives au processus d'individualisation et aux activités de conseil et de consulting.

Cibles du programme

Ce programme est ouvert aussi bien aux fonctionnaires qu'aux non-fonctionnaires évoluant dans les administrations publiques, dans les entreprises privées et dans les organisations diverses.

La question de la validation des acquis de l'expérience y est prise en charge pour bonifier les acquis résultant des situations de travail.

Architecture des enseignements

Master 1

Les unités d'enseignement	
UE1 : Histoire des modèles de l'éducation à la consultance	
UE2 : Les fondamentaux de la formation	
UE3 : Diagnostic de système éducatif, analyse des branches et des filières et élaboration de politiques éducatives ou de formation	
UE4 : Sociologie des organisations et des institutions	
UE5 : Conception de plans de formation	
UE6 : Ergonomie et formation	
UE7 : Psychologie des acquisitions	
UE8 : Méthodologie de la recherche	
UE10 : Outils de la communication	
UE11 : Informatique (bureautique)	
Total d'heures et de crédits hors stage :	500 heures
Stage en entreprise	200 heures
Durée totale en heures.....	700 heures

Master 2

Les unités d'enseignement	
UE1 : L'ingénierie pédagogique	
UE2 : Organisation et gestion de la formation	
UE3 : Consultance : de la méthode à la posture	
UE4 : Environnement de la formation continue	
UE5 : Leadership, négociation et communication	
UE6 : Encadrement et projet tutoré (2 mois de stage en entreprise + Mémoire professionnel)	
Total d'heures et de crédits hors stage.....	450 heures
Encadrement et projet tutoré (2 mois de stage en entreprise) + Mémoire professionnel.....	450 heures
Durée totale en heures	900 heures

Réalisations du programme

Deux cohortes en cours du soir de 20 auditeurs, soit 40 personnes au total, ont été formées de 2008 à 2011.

La pression reçue à ce niveau a permis de créer une nouvelle modalité de livraison dite « séminaires intensifs hebdomadaires ». Il s'agissait dans ce cadre de procéder à un regroupement pédagogique chaque fin de semaine ou weekend (toute la journée du samedi et la demi-journée du dimanche).

Ainsi, une cohorte de 15 auditeurs en cours hebdomadaires a été formée.

Cette formule a permis certes la participation d'auditeurs venant des régions les plus proches de la capitale, lieu où se déroulent les formations en présentiel. Cependant, beaucoup de candidats à ce programme servant dans les régions frontalières ou éloignées n'ont pas pu y accéder.

Par ailleurs, la mise en œuvre du programme en présentiel a permis de disposer :

- d'un référentiel de formation éprouvé;
- d'un référentiel de certification;
- d'un dispositif managérial;
- d'un réseau de partenaires pour les stages d'étudiants.

Les obstacles identifiés

Au plan financier, la principale source étant l'auto-prise en charge, certains abandonnent faute de pouvoir continuer à soutenir l'effort financier auquel ils étaient astreints.

Du fait de l'éloignement des lieux de travail par rapport au lieu de formation, les effectifs enrôlés ont été très faibles.

Les fréquents déplacements de certains agents à travers le territoire ne leur permettaient pas d'être assidus aux cours.

La sollicitation excessive d'agents pouvait avoir des répercussions sur des aspects ergonomiques de leur travail (ils travaillent au service de 8 h à 17 h avant d'aller au cours du soir de 18 h à 20 h 30, et ceci du lundi au vendredi).

Retours réflexifs pour une nouvelle modalité de formation

Une « dé-configuration-reconfiguration » de l'espace et du temps : un nouvel axe paradigmatique à prospecter...

Ainsi pour plus d'équité, de justice sociale et de démocratisation, de la constitution d'une masse critique d'experts dans les métiers de l'éducation et de la formation, l'idée de mettre en place une nouvelle modalité de livraison du programme fut lancée : la formation ouverte à distance (FOAD).

Cette modalité de formation permettrait d'enrôler au moins plus de professionnels quel que soit leur lieu d'exercice, sachant que les cibles éventuelles évoluent pour l'essentiel dans des zones où l'Internet est accessible.

Les facteurs qui ont influencé le renouvellement méthodologique

Plusieurs facteurs ont influencé cette nouvelle formule d'organisation de la formation. Entre autres, il peut être noté des facteurs internes et des facteurs externes.

Facteurs internes

Il faut tout d'abord signaler :

Un engagement institutionnel qui s'est traduit par l'option résolue de l'école d'adopter la FOAD dans son approche-formation en créant un service FOAD et en formant toute l'équipe des enseignants à la conception de cours en ligne, au tutorat de cours à distance.

En encourageant des candidatures d'enseignants au master UTICEF et ACREDITE, ce qui s'est traduit par l'obtention de trois bourses AUF à ces masters.

Un engagement des enseignants à mettre leurs cours en ligne et à se prêter à cette aventure qu'ils jugent intéressante : la mise en place d'une équipe de projet chargée du pilotage de l'expérience.

Facteurs externes

En dépit des efforts considérables consentis en matière d'allocation budgétaire en faveur de l'éducation, le Sénégal n'avait pas cessé de connaître une baisse continue du taux de scolarisation qui était passé de 58,1 % en 1989 à 54 % en 1994. Cette tendance à la baisse était d'autant plus préoccupante qu'elle s'accompagnait de fortes disparités entre sexes et entre régions.

Face à cette situation, le gouvernement a pris beaucoup de mesures qui ont fini par montrer leurs limites réelles. Ainsi pour la rentrée 1995-1996 plus de 1500 classes risquaient encore de rester sans maîtres si de nouvelles mesures adéquates n'étaient pas prises.

Le schéma classique qui consistait à recruter des candidats à l'enseignement et à les envoyer en formation pendant un an ou pendant quatre ans n'était plus pertinent face à cette situation.

Pour la première année, 1200 volontaires ont été sélectionnés avec à la clef une formation de trois mois avant d'être envoyés dans les classes. Leur mission devait s'arrêter au bout de quatre ans.

Les objectifs d'une telle initiative étaient, entre autres, de donner un coup d'arrêt à la baisse du taux brut de scolarisation au Sénégal, d'inverser la tendance par l'accroissement continu du TBS afin d'atteindre les objectifs de TBS de 65 % en 1998 et de 75 % en 2000, de lutter contre les disparités

régionales, de développer la scolarisation des filles afin de réduire l'écart entre filles et garçons, de contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement et de faire fonctionner les milliers de classes qui ont été construites.

Les objectifs étant atteints, la situation s'est traduite par une pression sur les enseignements moyens et secondaires général et technique en termes d'effectifs à recevoir donc de classes nouvelles et de recrutement de professeurs vacataires.

Ainsi, la création de collèges de proximité, de nouveaux lycées a entraîné l'ouverture de la formation d'inspecteurs de spécialité et la création d'un corps d'inspecteurs de l'enseignement moyen et secondaire chargés de l'animation et de l'encadrement. Ces derniers, répartis à travers les régions du pays, ont besoin d'un renforcement tout particulier en ingénierie de la formation.

Par ailleurs, l'option d'une politique de décentralisation n'a pas épargné l'éducation sénégalaise qui est devenue une compétence transférée aux collectivités locales (conseil régional, conseil municipal et conseil rural). Ces structures, pour l'essentiel, n'ont pas en leur sein des ressources humaines spécialisées en matière de formation, ce qui fait que le niveau central en rapport avec les structures déconcentrées de l'État continue de gérer cette compétence même transférée par la loi.

Ce programme de master en ingénierie de la formation offre à ces structures l'opportunité d'y inscrire des agents pour suivre le programme entier du master ou des modules de renforcement relativement à leur préoccupation du moment.

De la gestion des facteurs d'influence...

Les atouts ou opportunités;

La conception d'une plateforme de formation.

La mise en place d'une équipe de projet comprenant :

- l'identification et la constitution de l'équipe enseignante;
- l'élaboration des référentiels de formation traduits en modules de formation;
- l'existence d'une plaquette indiquant les objectifs, les débouchés les unités d'enseignement, les horaires et les crédits alloués à chaque unité.

Pour chaque unité, il est identifié un responsable qui coordonne l'activité des intervenants au sein de celle-ci.

Problématique des partenariats comme axe prospectif clé

Vu les différentes contraintes vécues en présentiel, il apparaît nécessaire d'envisager des partenariats « gagnant-gagnant » entre l'ENSETP et les éventuelles structures susceptibles d'appuyer la formation. Il s'agit au niveau national, des collectivités locales, des services de télécommunication, etc. d'octroyer des bourses de formation à leurs propres personnels.

Au plan sous-régional, il conviendrait de nouer des partenariats de formation avec les institutions de formation de formateurs.

Au plan international, il serait opportun de sceller des accords de convention permettant les échanges d'expériences et d'appuis mutuels.

Conclusion

Cette expérience en cours montre encore une fois de plus, la nécessité et l'urgence de rendre plus accessible la formation continue des acteurs du terrain du fait de la dynamique des problématiques professionnelles.

Les questions relatives à l'éloignement ne se posent que si la zone n'a pas de réseau Internet. L'Internet est aujourd'hui un puissant levier pour que les politiques de formation contribuent efficacement à assurer l'égalité des chances de formation dans nos sociétés actuelles.

Cette approche de formation (FOAD) lancée par l'ENSETP (Sénégal) devrait se préoccuper davantage du mode de financement dans un contexte d'égalité des chances. Cependant, cette égalité suppose qu'il y ait une répartition des atouts naturels : ceux qui sont au même niveau de talent et de capacité et qui ont le même désir de les utiliser devraient avoir les mêmes perspectives de succès, ceci sans tenir compte de leur position initiale dans le système social.

Il s'agit de voir dans quelle mesure la FOAD pourrait être amenée à remplir cette fonction. Enfin, la FOAD n'est pas une panacée à toutes les problématiques de formation posées.

Si l'on veut aussi que la formation change ou améliore véritablement les situations qui ont généré les besoins de formation, il faut absolument préparer le transfert au moment de la formation et assurer le suivi et l'accompagnement du développement des compétences après la formation (le transfert). Cette dimension constitue aussi un axe prospectif.

La formation aura porté des fruits si les compétences acquises par la formation permettent de régler les problèmes vécus dans les situations qui ont justifié la réalisation de la formation.

Références bibliographiques

- Barbier, J. (1977). *L'analyse des besoins en formation*. Champigny-sur-Marne, France.
- Collerette, P. et Schneider, R. (1997). *Le pilotage du changement, une approche stratégique et pratique*, PUQ, Québec.
- Fichez, E. et Deceuninck J. (2000). *Industries éducatives. Situation, approches, perspectives*.
- Meignant, A. (2003). *Manager la formation*, Éditions Liaisons, Paris.

Usages et pratiques sur Moodle entre présence et distance

Aïda **EL-SOUFI**

Institut Libanais d'Éducateurs, Université Saint-Joseph, Beyrouth
Liban

Introduction

La plateforme Moodle⁶⁶ est utilisée dans le cadre d'un cours d'initiation aux TICE, dispensé aux futures éducatrices⁶⁷ à l'Institut Libanais d'Éducateurs. Après une prise en main réalisée en présentiel, plusieurs activités sont proposées : certaines sont réalisées en présentiel, d'autres à distance; certaines sont individuelles, d'autres sont à réaliser en binôme et d'autres encore nécessitent un travail collaboratif d'équipe. Un suivi, en présentiel mais également à distance, est assuré par l'enseignante. Nous avons choisi cette forme hybride pour aider les étudiantes à devenir plus autonomes en réduisant la surcharge de l'emploi du temps⁶⁸.

Cette approche leur permet également de travailler à leur rythme en alternant des séances de cours et des activités d'apprentissage en présence et à distance. Nous avons délibérément choisi de mélanger ainsi les approches entre présentiel et distance dans les activités d'enseignement-apprentissage afin de créer un dynamisme de travail et de faciliter la collaboration et l'interaction entre les étudiantes à travers l'utilisation de la plateforme et les outils de communication puisque « *la diversification des modalités d'apprentissage se fait dans le but d'une plus grande centration sur l'apprenant* » (Charlier, Deschryver, & Peraya,

66 Moodle est la plateforme utilisée pour l'hébergement du dispositif d'enseignement à l'université Saint-Joseph au Liban.

67 Dans ce cursus, tous les cours se déroulent les après-midis en présentiel, la présence est obligatoire. La plateforme Moodle est utilisée d'une façon partielle par certains professeurs pour déposer des ressources en complément du cours.

68 Le matin, les étudiantes sont en stage de formation dans des établissements scolaires.

2005). Grâce à sa flexibilité, cette formation hybride semble mieux convenir à nos étudiantes qui sont ainsi suivies de près tout le long du cours, et ce, pour les initier aux TICE ou pour les accompagner et structurer les projets en cours. Elle « *correspond également à un souci d'accompagner l'innovation en assurant un ancrage par rapport aux pratiques habituelles* » (Depover, Quintin, Braun, & Decamps, 2004).

Outils et démarches pédagogiques

Cet état de fait pose une problématique suscitant une réflexion sur l'adaptation des étudiantes aux divers outils proposés par la plateforme, sur leurs véritables usages et si ces outils favorisent une meilleure interaction. Des chercheurs ont déjà souligné que « *l'utilisation de ces technologies, très diversifiées, permet aux utilisateurs de développer des savoir-faire ainsi que des connaissances sur les technologies et l'internet* » (Cottier, Choquet, & Tchounikine, 2008).

La plateforme Moodle offre une panoplie d'outils de communication (le forum, la messagerie instantanée...), d'édition (dépôt de ressources ou de devoirs...)... avec une interface simple à l'utilisation presque intuitive. Elle constitue donc un outil de base pour la conception et la réalisation de projets pédagogiques assez simples ne nécessitant pas un investissement trop important au niveau des moyens financiers, technologiques ou au niveau des efforts humains déployés et du temps qui leur est consacré.

Nous nous sommes volontairement placés dans une approche pédagogique socioconstructiviste pour mener l'initiation à Moodle : les situations d'apprentissage avec les pairs ont une incidence positive sur la construction des savoirs sur le plan cognitif et permettent également l'acquisition de compétences sociales à travers la gestion du travail de groupe du point de vue relationnel et organisationnel. Pour cette raison, notre formation s'est centrée sur la réalisation de projets et l'exécution de tâches exigeantes (Edelenbos, Johnstone, & Kubanek, 2006) dans le cadre d'un dispositif hybride (en présentiel et à distance) à travers les modalités suivantes :

Découverte et manipulation des outils de Moodle;

Recherche et sélection de sites et rédaction de commentaires;

Communication et collaboration entre étudiantes.

Ainsi, à tour de rôle, les étudiantes ont été amenées à utiliser les outils proposés par Moodle comme le forum ou la messagerie instantanée qui favorise, comme l'a déjà souligné Tomé en parlant des blogues, « *la communication, la collaboration, les échanges ouverts et le partage des connaissances, renforçant ainsi l'idéal de l'intelligence collective* » (Tomé, 2009). Ces outils sont considérés comme « *un catalyseur qui conduit progressivement l'enseignant à innover au niveau de ses méthodes en les rendant plus centrées sur l'activité de l'apprenant (que vont-ils faire de ces outils?)* » (Lebrun, 2002, 2007). Ils créent également une communication plus dynamique entre enseignants et étudiantes. Pour cette raison, il nous a semblé pertinent de centrer leur utilisation sur les activités de communication et de discussion afin de donner plus de sens à l'enseignement-apprentissage et le rendre plus efficace, plus motivant et plus rentable pour l'enseignant et pour l'apprenant. En effet, « *les caractéristiques majeures des dispositifs de formation hybrides sont l'articulation présence-distance et l'intégration des technologies pour soutenir le processus d'enseignement-apprentissage* » (Charlier et al., 2005).

Nissen considère qu'une formation partiellement à distance exige de la part de l'apprenant une certaine autonomie pour « *organiser son temps, communiquer via Internet pour apprendre, réaliser une tâche ou poser des questions, chercher et traiter des informations, utiliser les outils techniques, mettre en lien des éléments qu'il apprend avec ceux qu'il connaît déjà ou encore remettre en cause sa manière de travailler et d'apprendre* » (Nissen, 2007). L'idée est déjà présentée par Albero (2003) qui propose de distinguer sept différents types de l'autonomie d'ordre technique, informationnel, méthodologique, psychoaffectif, cognitif, métacognitif et social. Nissen (2007) leur ajoute l'autonomie langagière.

Linard (2003) a souligné que le plus souvent l'autonomie de l'étudiant est considérée comme déjà acquise, ce qui n'est pas le cas. Pour cette raison, nous avons essayé de mettre à la disposition des étudiantes des ressources et des activités leur permettant d'atteindre cette autonomie. Le suivi assuré a également visé à atteindre cet objectif. Dans le même esprit, Valdès considère que l'espace hybride de formation est mieux centré sur l'apprenant puisqu'il lui propose des ressources variées et accessibles à distance, des situations pédagogiques variées et adaptées à ses besoins, un rythme de travail individualisé... (Valdès, 1996).

Activités proposées

En nous inspirant des travaux de Mangenot, nous avons adopté une démarche pédagogique axée sur des tâches ayant un sens et fondée sur des dispositifs technologiques⁶⁹. Ainsi, nous avons adopté la typologie proposée par Henri et Lundgren-Cayrol (2001) : la fouille collective, l'analyse critique, le débat, la prise de décision et la résolution de problème auxquels Mangenot (2003) ajoute trois autres tâches : la discussion, l'étude de cas et la conception de ressources pédagogiques. Chaque activité s'est basée en même temps sur un travail en présentiel et à distance et s'est enrichie de discussions menées au sein du groupe-classe. Il est à souligner que la discussion est un élément caractéristique des activités proposées sur le forum. Comme le souligne Mangenot, nous avons jugé utile de permettre aux étudiantes de s'exprimer sur leur expérience pédagogique et de mettre en application des notions tirées de la lecture des documents et des ressources nouveaux.

À chaque outil présenté sur la plateforme a correspondu une tâche précise réalisée tout d'abord individuellement afin d'inciter les étudiantes au travail réflexif puis en binôme ou en groupe réduit. Ainsi, pour réaliser un glossaire sur les TIC, les étudiantes ont utilisé des dictionnaires et des encyclopédies en ligne, elles ont trié les informations et reformulé le contenu avant de publier leur article sur Moodle. Par la suite, elles ont lu les propositions des autres et ont essayé de les commenter ou d'apporter un complément d'information qu'elles ont jugé important de préciser.

Des articles et des ressources sont mis en ligne à la portée des étudiantes afin de faciliter leur participation aux forums. L'objectif du forum est de les amener à mieux structurer leurs connaissances et à mettre en œuvre leurs compétences afin de les actualiser, de les améliorer et de développer ainsi des aptitudes à l'innovation.

Les étudiantes ont la possibilité de décider des ressources à utiliser, d'effectuer des choix. Une page de liens non exhaustive ni obligatoire est proposée (lecture d'articles de vulgarisation scientifique : des professeurs écrivant pour des

69 Pour plus de détail, voir EL-SOUFI, Aïda (2010). Utilisation de la plateforme Moodle dans une initiation aux TICE, 7^e Colloque Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement, *tools 4 tice & tice 4 tous*, Université Numérique Ingénierie et Technologie (UNIT), Nancy (France), 6-8 décembre 2010 (ISBN 2-9516740-5-8).

professeurs). Guidées par les notions abordées dans les articles proposés, les étudiantes sont amenées à se questionner sur les aspects positifs et la valeur ajoutée quant à l'intégration des TIC en milieu scolaire et sur leur rôle dans l'acquisition de certaines compétences. Ce travail de lecture est prolongé par des discussions en classe et sur le forum de Moodle.

Les informations recueillies durant la lecture et les discussions engagées sur le forum ont permis aux étudiantes d'approfondir certaines notions de base liées à l'utilisation des TIC en milieu scolaire et leur ont donné la possibilité de distinguer la réalité de l'utilisation des TIC de certaines idées reçues comme la facilité de chercher et de trouver des informations sur Internet... Elles ont également permis de faire émerger certains besoins comme l'importance de connaître des outils de recherche plus pointus ou des moteurs de recherche spécialisés dans le domaine de l'éducation afin de trouver des ressources pédagogiques et documentaires ainsi que des sites éducatifs pertinents. Les discussions sur le forum ont favorisé la réflexion qualitative des étudiantes sur l'intégration des TIC dans le cadre de l'enseignement-apprentissage et sur l'impact de l'utilisation de certains outils.

Le forum a également aidé les étudiantes à élaborer un annuaire spécialisé : ressources pédagogiques s'adressant aux enseignants et sites documentaires s'adressant aux élèves. Chaque site est présenté d'une façon succincte avec des commentaires pour développer l'esprit critique, avoir du recul par rapport à un site, évaluer un site selon des critères objectifs et fiables au niveau de la mise en page, mais surtout au niveau des contenus et de leur éventuelle utilisation pédagogique. Pour mener à bien cette activité, les étudiantes ont utilisé des outils de recherche spécialisés qu'elles ne connaissaient pas auparavant⁷⁰ : les moteurs et les annuaires spécialisés, les portails et les anneaux éducatifs...

Plusieurs séances en présentiel et à distance ont été menées pour concevoir ce type d'annuaire en ligne mis à la disposition de toutes les étudiantes sur Moodle. Le bilan dressé par les étudiantes au niveau de l'évaluation de l'activité souligne l'aspect positif de tel apprentissage : il s'agit d'un outil facile à utiliser avec un impact très positif sur leur travail réflexif.

70 Toutes les étudiantes utilisent exclusivement Google pour mener leur recherche. D'ailleurs, elles ne connaissent pas d'autres outils de recherche.

Les échanges entre les étudiantes et l'enseignante ont énormément enrichi la formation et ont permis aux étudiantes de mieux s'approprier en situation un savoir-faire, mais également de développer leur esprit critique.

Les étudiantes ont également conçu des ressources pédagogiques, activité assez fréquente dans les formations visant des futures enseignantes. Comme précédemment, elles ont travaillé généralement en binôme pour la conception des ressources et ont profité des discussions menées en classe ou sur le forum afin d'améliorer leur production. Cela a contribué à créer un espace d'échanges et de discussion et a constitué un élément de motivation et de créativité. À la fin, toutes les ressources ainsi créées ont été publiées sur Moodle, dans un espace accessible à toutes les étudiantes avec les rétroactions de l'enseignante. L'ensemble des travaux a constitué une banque de ressources mise à la disposition de toutes. Mangenot et Miguet (2001) proposent de désigner cette pratique par la « mutualisation » des ressources.

À chaque outil présenté sur Moodle a correspondu une tâche différente sollicitant les étudiantes à travailler tout d'abord individuellement et par la suite en binôme ou en groupe, tantôt en présentiel tantôt à distance. Ce va-et-vient a permis de varier les activités et les approches et a donné aux étudiantes la possibilité de réaliser des activités, mais surtout d'acquérir des compétences diverses : technologiques, cognitives, sociales... La messagerie de la plateforme est utilisée pour la communication entre l'enseignante et les étudiantes surtout pour relever les problèmes rencontrés. Ce moyen de communication est également privilégié pour annoncer le dépôt des ressources ou des rétroactions ou pour rappeler les événements importants du calendrier. Bien que la présence des étudiantes au cours soit obligatoire pour un travail en présentiel, des activités diverses ont été créées pour permettre une utilisation intensive et maximale de la plateforme à distance.

Travail collectif en binôme ou en groupe, mais également travail individuel de réflexion (démarche réflexive), de recherche et de rédaction, c'est ainsi que l'interaction sociale en présentiel est enrichie par l'interaction à distance.

Évaluation

L'évaluation adoptée a pour objectif d'améliorer la qualité du travail des étudiantes et de les orienter vers une meilleure acquisition surtout au niveau des compétences technologiques, cognitives et langagières. Elle englobe plusieurs aspects : la manipulation technique, la pertinence des contenus, la qualité du travail collaboratif et l'utilisation de la langue.

Toutes les activités des étudiantes sont suivies de près par l'enseignante et ont principalement été l'objet de deux rétroactions afin de leur permettre de rectifier leurs écrits et d'en améliorer le contenu. Les rétroactions sont publiées sur la plateforme et un message informe les étudiantes de leur dépôt : une première rétroaction concerne le premier jet et oriente les étudiantes vers les points à améliorer ou vers des ressources susceptibles de les aider... et une rétroaction après chaque activité donne une évaluation et une notation.

Cela a permis de veiller à la concrétisation du travail de lecture et de reformulation, d'aider les étudiantes à mieux comprendre certaines notions et de développer leur esprit critique quant à l'utilisation des TIC dans un contexte d'enseignement-apprentissage : lecture d'articles, commentaires, discussions...

De leur côté, les étudiantes ont évalué le cours en fin de trimestre grâce à un questionnaire/sondage qui révèle qu'elles sont plutôt satisfaites des contenus ainsi que des modalités de travail et des compétences pédagogiques et technologiques acquises. Elles sont également satisfaites des activités menées sur la plateforme. Elles regrettent cependant de ne pas avoir assez de temps afin d'explorer d'autres outils présents sur Moodle. Certaines se sont demandé si la plateforme restera accessible à la fin du cours et s'il existe un moyen leur permettant de sauvegarder les activités réalisées durant le semestre. Elles se sont montrées favorables à l'introduction d'un cours supplémentaire sur les TICE⁷¹. Certaines souhaitent seulement une réduction du nombre d'activités qu'elles jugent plutôt chronophages. D'autres proposent que l'évaluation porte uniquement sur la manipulation technique de la plateforme et des différents outils utilisés et non sur le niveau linguistique des interventions.

71 À l'origine, le cours sur les TICE est donné au deuxième semestre de la deuxième année. Suite aux demandes des étudiantes qui ont insisté sur le fait que le cours intervient trop tard dans leur cursus universitaire, il a été déplacé et fait désormais partie du premier semestre de la première année. Également à la demande des étudiantes, l'Institut examine la possibilité d'intégrer un deuxième cours sur les TICE en deuxième année de formation.

Difficultés rencontrées

L'utilisation du forum a entraîné la découverte de certaines lacunes chez les étudiantes, des lacunes d'ordre techniques, mais également pédagogiques...

L'une des difficultés d'une telle démarche alliant présentiel et distance est de proposer des activités motivantes et ayant un sens pour les étudiantes, activités leur permettant également de développer des pratiques plus professionnelles et plus performantes quant à l'utilisation des TIC.

Ce travail a également requis une initiation à des techniques rédactionnelles pour mieux formuler un avis, mener une discussion, argumenter... La conception du forum-annuaire s'est appuyée sur les connaissances et l'expérience personnelle de chaque étudiante, mais également sur le travail de recherche et d'initiation aux TIC durant le cours. Quoique l'activité rédactionnelle soit très individualisée, le résultat final, l'annuaire, est le résultat d'un travail collaboratif.

Il est à souligner la mobilisation réduite de la part des étudiantes rebutées par la lecture des articles, la démarche réflexive exigée d'elles lors de l'exécution des activités et la manipulation d'outils technologiques. Comme l'ont déjà souligné Degache et Nissen, « *la simple mise à disposition d'outils de communication n'amène pas les étudiants à échanger entre eux : la perception d'une claire finalité à l'échange s'affirme comme une nécessité incontournable* » (Degache & Nissen, 2008). Il a fallu donc trier les outils et ne choisir que ceux qui nous semblaient les mieux adaptés à notre contexte. Il a également fallu chercher des solutions pour favoriser la mobilisation des étudiantes et surtout rendre les activités proposées plus motivantes. En présentant la perspective actionnelle et l'apprentissage par les tâches, Catroux souligne l'importance de proposer aux apprenants « *des occasions d'actions communes à finalité collective* ». Dans ce cas, une tâche efficace rend l'apprenant responsable de son apprentissage et lui permet également de construire ses connaissances par « *stades successifs* » (Catroux, 2006).

La manipulation du forum s'avère pertinente parce qu'il s'agit d'adapter un dispositif ou un outil de travail aux besoins de la formation. Elle permet de mener une réflexion sur l'adoption de l'innovation pédagogique en milieu scolaire et de proposer des pistes pour l'intégration des TIC dans un processus d'enseignement-apprentissage.

Les étudiantes ont également appréhendé l'utilisation de Moodle : le niveau débutant des étudiantes nous a poussée à développer des activités basiques leur permettant d'acquérir des savoir-faire techniques et des compétences cognitives. Pour cela, il nous semble pertinent d'améliorer l'utilisation de Moodle en travaillant davantage sur le renforcement du suivi des activités à distance, le développement des activités collaboratives permettant de meilleures interactions entre les apprenantes, la réduction des tâches rédactionnelles et leur meilleure répartition dans le temps en veillant surtout à mieux articuler les activités effectuées en présentiel ou à distance.

Conclusion

Il est évident qu'il était difficile aux étudiantes d'utiliser exclusivement la plateforme Moodle à distance alors qu'il s'agit d'un cours où leur présence est obligatoire. Il était donc nécessaire de créer des activités hybrides visant une initiation à l'utilisation de Moodle. Cette approche hybride mêlant présence et distance a ainsi privilégié une pédagogie axée sur les tâches et le travail collaboratif. Cela a évidemment favorisé une meilleure acquisition des compétences pédagogiques et technologiques chez les étudiantes, mais leur a également permis d'améliorer leurs compétences linguistiques et d'aiguiser leur sens critique. L'utilisation de la plateforme les a aidées à se montrer plus ouvertes dans leurs critiques et dans la réception des commentaires qui leur étaient adressés et aussi de mieux communiquer dans le cadre de la classe en présentiel et à distance.

La plateforme est un support qui favorise l'évolution de l'enseignement-apprentissage, inscrit dans une démarche pédagogique centrée sur l'apprenant et sur le développement de son autonomie. À travers les différentes activités utilisant la plateforme, nous avons visé l'initiation des étudiantes à un espace de travail collaboratif, mais en même temps nous avons voulu leur offrir la possibilité de penser à son intérêt pédagogique et à la plus-value quant à son intégration dans un contexte d'enseignement-apprentissage. La réalisation des différentes tâches exigées leur a permis de mieux maîtriser la plateforme ainsi que les outils technologiques, mais aussi de mieux approfondir leur connaissance, de structurer leur pensée et surtout de développer des stratégies de travail pour mieux apprendre et par la suite, comme nous l'espérons, mieux enseigner. Il est à souligner que cette méthode pédagogique est transférable aux élèves et exige réflexion et créativité.

Il est évident qu'au cours de cette initiation il nous était impossible d'aborder toutes les options de Moodle ou de les approfondir toutes. En tout cas, ce n'était pas notre but. Nous avons été obligée d'effectuer des choix qui correspondaient à nos objectifs pédagogiques et aux demandes formulées par les autres professeurs. Nous espérons que cette initiation donnera aux étudiantes le goût d'approfondir leurs connaissances technologiques et de se lancer dans l'exploration et la création de projets se basant sur l'utilisation des TICE dans leurs pratiques pédagogiques au quotidien.

Bibliographie

- Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*. Saleh, I., Lepage, D., Bouyahi, S. (coord.). Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002 (pp. 139-159). Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII – Vincennes -St Denis. [En ligne] <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270>
- Catroux, M. (2006). Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité. Journées d'études de l'EA 2025, IUT Bordeaux. [En ligne] <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article933>
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2005). Apprendre en présence et à distance. À la recherche des effets des dispositifs hybrides. Symposium 13 : Environnements informatisés pour l'enseignement et la formation scientifique et technique : modèles, dispositifs et pratiques, Colloque du REF 05, Montpellier : Université Paul Valéry (Montpellier III). [En ligne] <http://www.iufm.education.fr/reseau-iufm/seminaires-tic/guidel-juin2008/documents/REF-Charlier.pdf>
- Cottier, P., Choquet, C., & Tchounikine, P. (2008). Repenser l'ingénierie des EIHA pour des enseignants concepteurs. In *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21e siècle, Jérôme Dinet (sous la direction de)*, col. Traité des Sciences et Techniques de l'Information (pp. 159-193). Paris : Lavoisier / Hermès sciences.
- Degache, C., & Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Alsic*, 11(1), 61-92.
- Depover, C., Quintin, J.-J., Braun, A., & Decamps, S. (2004, janvier). D'un modèle présentiel vers un modèle hybride. Étapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaires locaux. *Distances et savoirs*, 2, 39-52.

- Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). *Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants : Les langues pour les enfants en Europe : Résultats de la recherche bonne pratique et principes essentiels*. Bruxelles : Commission européenne. [En ligne] http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_fr.pdf
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* col. Perspective en éducation et formation. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lebrun, M. (2007). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. col. Perspective en éducation et formation. Bruxelles : De Boeck Université.
- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. In *Autoformation et enseignement supérieur*, Albero B. (sous la dir. de) (pp. 241-263). Paris : Hermès / Lavoisier.
- Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *Alsic*, 6(1), 109-125.
- Mangenot, F., & Miguët, M. (2001). Suivi par Internet d'un cours de maîtrise à distance : entre individualisation et mutualisation. *Cinquième colloque hypermédias et apprentissages* (pp. 259-266). [En ligne] <http://www.youscribe.com/catalogue/tous/education/suivi-par-internet-d-un-cours-de-maitrise-a-distance-533342>
- Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Alsic*, 10(1), 129-144.
- Tomé, M. (2009). Weblogs éducatifs pour l'enseignement d'une langue étrangère. *Synergies Espagne*. [En ligne] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne2/tome.pdf>
- Valdès, D. (1996). Hybridation de la formation, autopsie d'une pratique et essai d'une définition. *Un accès au savoir dans la société de l'information. Actes des premiers entretiens internationaux sur l'enseignement à distance (octobre 1995)*. Poitiers, France : Centre national d'enseignement à distance [CNED].

La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique : Contribution pour une réelle stratégie de solidarité universitaire Nord-Sud

Raymond-Philippe **GARRY**
RIFEFF, Montréal, Canada, Québec, Clermont
France

1. L'état des lieux de la formation ou le constat

1.1 Les difficultés

Malgré un développement, particulièrement conséquent les 20 dernières années, que nul ne peut nier tant sur le plan quantitatif que qualitatif, l'enseignement supérieur, dans de nombreux pays dits du Sud, connaît de grandes difficultés.

Elles sont dues à des causes souvent décrites : manque de crédits, part du PIB attribué à l'enseignement et la recherche souvent 4 fois inférieure à celle des pays du Nord, intérêt mitigé et parfois faible des gouvernants pour l'éducation et la formation, fuite de nombreux étudiants, enseignants et chercheurs vers des pays plus propices à leurs carrières, montée en puissance spectaculaire de la demande des jeunes face à des capacités d'accueil tant en hommes qu'en locaux qui ne suivent pas, salaire des enseignants particulièrement faible, programmes de recherche pas ou peu coordonnés.... Cette liste n'est pas exhaustive.

De fait, les universités africaines, prises en exemple, sont saturées et démunies. Déjà pleines à craquer, ces universités risquent de déborder. Certes, ceci est la preuve que l'éducation de base et l'accès au secondaire progressent, mais cette massification promet de se transformer en explosion des effectifs.

De 400 000 en 2005, le nombre des étudiants dans les vingt pays d'Afrique francophones – Maghreb non compris – frôlera les 2 millions en 2015, ce qui représente une croissance de plus de 150 % dans des pays comme le Mali,

le Cameroun, le Bénin et le Sénégal, ou comprise entre 90 % et 150 % en Guinée, au Togo, au Gabon et en Mauritanie, selon Pierre-Antoine Gioan, auteur d'une étude sur l'enseignement supérieur en Afrique francophone publiée par la Banque mondiale (Gioan, 2007).

En l'absence de formations adaptées et en présence de filières professionnelles embryonnaires, les universités africaines risquent de devenir des usines à chômeurs : 25 % des diplômés de l'enseignement supérieur sont sans emploi, et 30 % des jeunes diplômés sont surqualifiés au regard de l'emploi occupé, souligne un rapport du pôle éducation de l'UNESCO de Dakar.

Néanmoins si l'on parle des débouchés pour les étudiants et en ce qui concerne les professeurs, il manque en Afrique notamment : en effet, il y a des centaines de milliers d'enseignants à former en urgence. Pour être plus précis, selon l'Institut de statistique de l'UNESCO (2011), à la veille de la Journée mondiale des enseignants en 2011, il manque au moins deux millions d'enseignants supplémentaires pour atteindre d'ici 2015 l'objectif d'une éducation primaire universelle. Notons que ce ne sont pas que les pays du Sud qui sont déficitaires même si les actions doivent majoritairement les concerner (Afrique subsaharienne 1 115 000 professeurs supplémentaires) et que dire par voie de conséquence des études insuffisantes sur les besoins en professeurs du secondaire.

Quel mauvais calcul que de considérer, même économiquement, que la formation et le recrutement des enseignants ne sont pas une priorité absolue dans un pays en développement!

1.2 Les avancées

Pourtant, on doit reconnaître que des efforts sérieux ont été réalisés :

- Citons à titre d'exemple l'initiative NEPAD (Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique) à partir de 2003 qui a proposé une série d'actions transversales comme la qualité de l'enseignement supérieur ou l'accès aux technologies de l'information et de la communication ou d'actions plus spécifiques à tel ou tel niveau de l'enseignement (primaire, secondaire, supérieur) afin de mieux répondre aux attentes de la société.

Dans le propos qui nous intéressera ici, le NEPAD (www.nepad.org), en séminaire, avait mis en évidence la nécessité de renforcer les capacités institutionnelles dans le domaine de la pédagogie universitaire.

- Autre exemple récent : l'Union Africaine (UA), l'Union européenne (UE) et l'UNESCO s'assemblent à un regroupement d'universités de la côte ouest africaine. La liste des pays africains de cette association est très conséquente : Bénin, Burkina Faso, Cap-Vert, Côte d'Ivoire, Guinée, Guinée-Bissau, Mauritanie, Mali, Niger, Sénégal, Togo.

Il s'agit de développer une plateforme de formation à distance, un réseau virtuel qui doivent desservir les pays mentionnés en s'appuyant sur un réseau déjà existant dans le bassin méditerranéen – le campus virtuel Avicenne – qui a été financé par l'Union européenne (*d'où sa participation dans le projet*) et développé par l'UNESCO.

Ce projet récent devrait être d'envergure puisqu'il réunit beaucoup de pays d'un coup pour une seule plateforme. Pour les pays associés au projet, c'est une chance très sérieuse de rendre la formation universitaire accessible, de faciliter la vie des étudiants, des professeurs et des chercheurs africains (Essono, 2010).

Autre exemple récent : depuis 2010, une initiative vise à persuader les pays du G8+5 à financer la création de 1000 postes de chargés de recherche dans les universités africaines. Ces programmes, facilitant l'accès à un enseignement scientifique de qualité, sont entrepris afin que les étudiants africains ne soient pas contraints de quitter le continent. Baptisée « Chaires académiques pour l'Afrique », cette création est financée par les membres du club des pays riches du G8 et les pays émergents participant désormais aux sommets, à savoir, le Brésil, la Chine, l'Inde, l'Afrique du Sud et le Mexique (+5).

Cette initiative s'inspire d'un programme canadien, vieux de dix ans, destiné à encourager les étudiants prometteurs à rester au pays. Dans le cadre de cette initiative, les titulaires de chaires africaines perçoivent 100 000 US \$ chaque année, bien plus que le salaire moyen des enseignants de rang professoral dans la plupart des universités africaines.

En contrepartie, les universitaires s'engagent à préparer des étudiants en doctorat, à assurer le mentorat de jeunes universitaires et à prouver la pertinence de leurs travaux de recherche pour l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le Développement des Nations Unies (Afrique Avenir, 2011).

- Autre exemple : d'une façon concrète, pour aider à répondre aux enjeux posés, l'AUF (Agence universitaire de la Francophonie) propose des services aux étudiants et aux personnels à travers ses « campus numériques francophones ».

Ce réseau de campus numériques est conçu prioritairement pour l'accès aux TIC à des fins d'enseignement et de recherche dans les universités. Ces centres équipés mettent à disposition des étudiants des salles informatiques connectées à Internet, la possibilité de suivre des visioconférences, des formations à distance, d'accéder à des ressources scientifiques et techniques, etc.

Citons enfin l'initiative, en 2011, de la Banque africaine de développement qui va financer à hauteur de 12 millions d'euros, l'Université virtuelle africaine (UVA) pour renforcer sa capacité en créant de nouveaux centres ouverts d'enseignement à distance et en mettant à niveau des centres existants (Afrique Avenir, 2011).

Par ces quelques exemples, nous pouvons constater que les pays du Sud bougent.

Malheureusement, malgré ces initiatives, les étudiants africains sont très nombreux à partir faire leurs études à l'étranger. Selon Afrique Avenir du 08-05-2011, ils sont les champions de la mobilité.

La décision de partir à l'étranger est souvent contrainte, en raison de l'absence de la spécialité choisie par l'étudiant, mais la principale motivation pour partir étudier à l'étranger reste la possibilité d'accéder à une meilleure formation. Par ailleurs, les étudiants diplômés à l'étranger peuvent aussi compter sur une meilleure reconnaissance internationale de leur diplôme. Ce sont des constats que l'on peut adoucir un peu en mentionnant que quelques pays africains accueillent eux aussi des étudiants étrangers par exemple l'Afrique du Sud, le Sénégal, le Ghana et au Maghreb, le Maroc.

1.3 Un contexte mondial en évolution très rapide

Notons parallèlement, en Europe, l'annonce dès 1998 par les ministres de l'Éducation de France, d'Italie, d'Allemagne et du Royaume-Uni, de leur projet d'harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur (déclaration de la Sorbonne) et, en 1999, la signature par 29 ministres de la déclaration de Bologne (processus de Bologne), avec 6 objectifs :

structuration des études LMD, renforcement de la mobilité, mise en place d'un système de crédits transférables (ECTS : European Credit Transfert System), lisibilité et comparabilité des diplômes, évaluation de la qualité et promotion de la dimension européenne de l'enseignement. Ce processus a été confirmé à Prague en 2001 puis à Berlin en 2003 en présence de 40 pays représentés.

Ce processus, soutenu par l'UNESCO, mais aussi par l'OCDE, s'est étendu à d'autres régions telles l'Amérique latine et la Caraïbe, l'Asie, l'océan Indien et même l'Amérique du Nord, les États d'Afrique et les États arabes, mais les universités africaines se sont trouvées confrontées à cette évolution à laquelle elles n'étaient pas, comme d'autres pays, préparées.

Si nous ajoutons que le processus inclut la formation tout au long de la vie qui nécessite d'intégrer des systèmes d'équivalence entre les acquis, le dispositif devient très général, voire universel et de grande ambition.

C'est un état de fait et les universités des pays du Sud se sont trouvées « embarquées », avec d'autres, dans cette aventure.

Certains penseront que c'est seulement un problème de moyens qui ne touche pas les pays du Nord, riches par définition. Ce n'est pas faux, mais on remarque une belle disparité : selon la Banque mondiale, les universités américaines se classent parmi les meilleures du monde mais, aux États-Unis, les dépenses totales pour l'enseignement supérieur représentent 3,3 % du produit intérieur brut contre seulement 1,3 % dans les 25 pays de l'Union européenne (en France et en Allemagne, les dépenses publiques par étudiant sont en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE et correspondent à la moitié du niveau de celles des universités américaines).

La Banque mondiale note l'importance de la dispersion des ressources humaines et financières comme facteur aggravant de même que l'absence d'éléments d'autonomie et la nécessité à la tête des établissements de dirigeants possédant un grand charisme et une forte vision stratégique. Ce dernier point nous apparaît, bien qu'insuffisamment développé, particulièrement important. Nous y reviendrons dans la dernière partie de ce document.

2. Les outils disponibles

Les universités du Sud, face à la massification sans précédent, des étudiants (exemple UCAD de Dakar 56 000 étudiants pour 15 000 à 20 000 places, idem à Ouagadougou), reconnaissent qu'elles devront forcément innover avec de l'enseignement hybride en présentiel et à distance, d'où la création, dans certaines d'entre elles, de plateformes pour la formation à distance permettant d'assurer également la soutenance de thèses en visioconférence avec les établissements voisins voire, ceux de pays de la région ou du continent.

Si les universités francophones mentionnent un sous-équipement informatique réel des étudiants et des enseignants, elles savent qu'elles ont la possibilité de s'appuyer sur les campus numériques notamment francophones de l'AUF.

Par ailleurs, comme le souligne Jean Koulidiati, président de l'Université d'Ouagadougou I, « *les étudiants utilisent peu les technologies, car ils ne voient pas immédiatement l'importance d'un ordinateur pour leurs études* »⁷².

Remarquons que la formation à distance ne signifie pas obligatoirement un équipement individuel (cf. les mises à disposition dans les campus numériques) et une autoformation puisque l'on peut envisager des enseignements partagés par visioconférence dans différentes universités (par exemple en s'appuyant sur des « centres nationaux d'incubation des cours d'enseignement à distance » proposés en partenariat avec l'AUF).

En clair, les outils pédagogiques existent même si leurs performances sont inférieures à celles des établissements du Nord.

Une difficulté est en voie de résorption, à savoir la gestion informatisée des étudiants, ce qui limite encore actuellement, entre autres, le passage au système LMD.

Des plateformes de gestion des services centraux et des universités se mettent en place avec l'aide, par exemple, de l'UNESCO et de l'AUF notamment sans oublier l'Association des Universités Africaines (AUA).

72 Discours prononcé en janvier 2011, à l'Université de Ouagadougou, au Burkina Faso.

Signalons aussi la signature en février 2011 d'un projet de 12 millions de dollars pour l'utilisation des TIC dans les universités ouest-africaines par la directrice générale de l'UNESCO, Irina Bokova avec, entre autres, la création d'une bibliothèque virtuelle interconnectée au niveau régional. L'accord a été signé par le président de la Commission de l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA), l'organisme qui assure le financement pour les États membres de cette institution, à savoir le Bénin, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Guinée-Bissau, le Niger, le Mali, le Sénégal et le Togo. D'une durée de trois ans, ce projet financé par l'UEMOA vise à installer des infrastructures d'accès aux TIC, à la fois matérielles et virtuelles, dans les établissements d'enseignement supérieur. Les campus de huit universités, un dans chaque pays de l'UEMOA, seront équipés de la fibre optique et de salles dotées d'accès à Internet à haut débit ainsi que d'au moins 200 ordinateurs par campus. Outre la création d'une bibliothèque virtuelle interconnectée au niveau régional, à laquelle seront reliées les universités, le projet prévoit la mise en place d'un cyber-institut qui dispensera des cours en ligne. Une base de données centrale, permettant de calculer l'accumulation des crédits des étudiants de toutes les universités publiques, sera créée afin d'harmoniser les normes académiques et de faciliter la mobilité des étudiants.

Mentionnons enfin, l'apport, tout récemment, de la Banque africaine de développement, de 12 millions d'euros à l'Université virtuelle africaine pour la création et la mise à niveau de centres d'enseignement à distance (Groupe de la banque africaine de développement, 2011).

Ce panorama rapide de la création et du développement des outils mis à disposition, mais également l'état des lieux fait ci-dessus mettent en évidence que les facteurs de réussite, pour une réelle efficacité de l'enseignement supérieur, ne sont pas conditionnés uniquement par la mise en place indispensable des outils de communication, mais plutôt par un changement de comportement.

3. L'ambition ou les conditions de la réussite

Nous appuierons notre propos en considérant trois facteurs de réussite si l'on considère comme partiellement résolu le problème de matériel.

Ces facteurs sont :

- Des thèmes en adéquation avec les priorités du pays ou de la sous-région;
- Une taille critique;
- Des Hommes, chefs de projets et leaders.

3. 1 Des thèmes en adéquation avec les priorités du pays ou de la sous-région

Chaque pays a ses priorités propres tant économiques que sociales et il convient d'en tenir compte. Toutefois, dans un groupe de pays d'une même région ou sous-région, il existe un socle commun en matière de politique éducative. Les grandes lignes en sont connues, à savoir, en bref, une éducation de base, accessible à tous, ce qui n'est pas encore le cas, un pourcentage conséquent d'élèves dans le système secondaire et une université formant les élites dont le pays a besoin.

Concernant les établissements membres du RIFEFF (formation de formateurs et d'enseignants), les priorités sont, pour un pays donné, la prise en charge de la formation des futurs enseignants et formateurs, suite à une commande du gouvernement.

C'est le cadre strict de la loi. Il est par ailleurs indispensable que l'établissement (école ou université) soit, dans le cadre des orientations du gouvernement, force de propositions pour décrire des formations et étudier les débouchés pour les étudiants concernés.

Dans ce contexte, différentes pistes peuvent être, nous osons dire doivent être, suggérées au président ou au recteur de l'université, voire au Ministre ou à ses services dans le respect de la démarche hiérarchique. Nous pourrions citer en exemple, à côté de la formation classique des enseignants sur un modèle exclusivement en présentiel, des propositions pour aller vers des systèmes mixtes (présentiel-distance), mais aussi une réflexion forte sur les autres formations possibles qui vont au-delà de la formation *stricto sensu* des enseignants et qui prennent en charge la formation de formateurs d'enseignants, voire de formateurs d'autres catégories de personnels en s'appuyant sur l'expertise pédagogique de l'établissement.

Un thème transversal, mal exploité par les facultés ou les écoles, est également la question de la pédagogie dans l'enseignement supérieur.

Un autre thème fort important est la mise en synergie des forces en présence pour développer, sur un sujet donné, une, voire des équipes de recherche, d'innovation ou de valorisation en relation avec les attentes du pays.

Bien d'autres sujets peuvent être pris en compte, mais à ce niveau, il s'agit de choix politiques qui ne peuvent être pris que par le responsable de l'établissement, que ce soit un directeur un recteur, un président, en fonction du degré d'autonomie de l'établissement face à sa tutelle. Parfois les situations sont aussi différentes que le nombre de pays, ce dont il est pris acte.

Ces données étant précisées, le choix devient lié au problème de taille critique.

3.2 Une taille critique

Elle doit être considérée sans a priori au niveau du pays, voire de la sous-région, et ce, tant en formation qu'en recherche et innovation.

Un établissement ne peut tout faire.

Pour les formations, le choix est souvent dicté par la commande de l'État, mais les propositions sont possibles si la taille critique est atteinte (question subsidiaire : doit-on monter une formation de sociologues avec 100 étudiants par promotion sachant que 10 au maximum auront du travail dans leur domaine?). Liberté n'est pas irresponsabilité.

Pour la recherche fondamentale ou appliquée, la difficulté est plus grande, car les paramètres sont nombreux, citons par exemple

- le parcours de formation des nouveaux professeurs;
- leurs liens conservés avec leur ancien laboratoire de recherche;
- leur souhait de poursuivre dans leur propre domaine;
- leur absence, parfois, de prise en compte des données du pays, de l'université, de leur faculté;
- leur difficulté à admettre qu'il convient de se regrouper sous un nouveau thème, choisi de concert, pour atteindre cette fameuse taille critique.

Toutes ces questions doivent être étudiées en corrélation étroite avec la structure à mettre en place :

Quel est le niveau de la structure? S'agit-il d'une université, d'une faculté, d'une école ou d'un institut?

Que peut-on faire au niveau de la structure en formation, en recherche et en valorisation?

Quelle part de ces actions peut être menée en présentiel au sein de l'établissement? Quelle part de ces actions peut être menée à distance au sein du pays ou des pays de la sous-région voire au-delà?

Sur quel réseau l'établissement peut-il s'appuyer pour aller vers une mutualisation de ses formations en dépassant la taille critique, en augmentant sa qualité intrinsèque et en ayant pour ambition d'avoir des propositions crédibles pour son pays et si possible au-delà?

3.3 Des Hommes, des chefs de projets et des leaders

Si notre propos a été clair, ce que nous espérons, nous pouvons résumer notre cheminement ainsi :

Nous avons fait un état des lieux avec les difficultés, les avancées, le contexte mondial qui est maintenant à prendre en compte par tous.

Nous avons constaté que, même dans les pays en difficultés sérieuses, les outils de l'information et de la communication se mettent en place et sont utilisables parce que les établissements, par exemple les membres du RIFEFF, sont dans des capitales ou des grandes villes.

Nous en déduisons que grâce à ces technologies, la mutualisation est possible et donc l'efficacité, globalement, l'est également.

Pourtant, nous nous devons de constater que la dynamique de mise en place est lente, trop lente, et ce peut être très dangereux car, compte tenu des évolutions des établissements du Nord, ceux du Sud risquent de voir la situation s'aggraver, non par le différentiel technologique en lui-même, mais par l'absence de prise en main, par les hommes dans un contexte de pédagogie de terrain, des évolutions des formations (de la distance au présentiel).

Le cœur de la question nous apparaît être le suivant :

Si les établissements, dits du Sud, veulent trouver toute leur place dans le concert universitaire national et international, il faut une véritable politique de formation et de développement des compétences, en insistant particulièrement sur l'émergence de chefs de projets pugnaces et responsables.

Les universités du Sud se sont bien organisées et leurs composantes ont à leur tête des responsables dont les principales missions sont la définition de la stratégie de l'établissement. La communauté universitaire peut considérer qu'un réel effort est fait.

Il faut, pour chaque projet décidé dont on sait qu'une part importante se fera à distance, un chef de projet de terrain, ayant un vrai domaine de liberté pour rechercher les compétences et mutualisations possibles là où elles sont. Cet échelon intermédiaire peine à se mettre en place et les projets s'ensablent.

Notre réseau, le RIFEFF, réseau institutionnel de l'Agence universitaire de la Francophonie, qui se veut le réseau de tous ses membres dont la majorité est au Sud, peut proposer des solutions concrètes pour avancer, ensemble, et relever ce formidable défi tant en formation qu'en recherche en s'appuyant largement sur la formation à distance de façon réellement mutualisée.

Nous pouvons en conclusion en donner quelques exemples :

- Propositions de groupes de travaux en formations, en recherche, en valorisation;
- Mise en place d'un annuaire, voire d'un observatoire des équipes de recherche ou d'innovation existante ou à créer;
- Travaux mutualisés sur les évaluations et la gouvernance.

À la différence des formations à distance par simple transfert ou de la formation à la recherche par accueil dans les établissements du Nord, cette démarche de terrain, **réellement mutualisée**, a pour outil les technologies de l'information et de la communication et doit avoir pour pilotes **les hommes, judicieusement choisis, capables de mener à bien, ensemble et dans le respect de chaque partenaire, toutes régions confondues, le projet.**

Conclusion provisoire

Au sein de notre réseau, tous les établissements de formation possèdent des potentialités de développement en formation et en recherche.

Elles ne pourront espérer se concrétiser, notamment pour les établissements en émergence, que dans un cadre **d'une véritable solidarité universitaire** où les responsables de projets sont ceux de terrain, ceux qui acceptent d'être pilotes au nom du groupe et où la formation mutualisée à distance doit prendre progressivement mais rapidement toute sa place.

À la solidarité universitaire est liée la responsabilité de chacun au sein du groupe.

Les établissements du Sud doivent trouver toute leur place, tant en solidarité qu'en responsabilité en s'appuyant largement sur les formations à distance, non pas « suggérées » par les établissements plus avancés, mais proposées et conduites en commun. Cela impose, pour chaque établissement partenaire, un véritable chef de projet.

Le RIFEFF, réseau intentionnel de l'AUF, sera en appui de toutes les initiatives allant dans ce sens.

Bibliographie

- Afrique Avenir. (2011, 27 janvier). *Les universités à l'heure de la globalisation du savoir*. Récupéré de : <http://afriqueavenir.org/2011/01/27/les-universites-africaines-a-l-heure-de-la-globalisation-du-savoir/>
- Essono, L.-M. (2010). *Sénégal : formation à distance de plus de 3000 enseignants*. Récupéré de : <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/9910/senegal-formation-distance-plus-3000-enseignants/>
- Gioan, P.-A. (2007). *Enseignement supérieur en Afrique francophone : quels leviers pour des politiques financièrement soutenables?* Washington, DC : Banque mondiale.
- Groupe de la banque africaine de développement. (2011, 21 décembre). *Le FAD accorde 15,6 millions de dollars pour l'Université virtuelle africaine*. Récupéré de : <http://www.afdb.org/fr/news-and-events/article/adf-grants-usd15-6-million-to-african-virtual-university-8753/>
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2011). *La demande mondiale d'enseignants au primaire – Mise à jour 2011*. Fiche d'information n° 6. Récupéré de : <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/IS6-2011-Teachers-fr.pdf>

Avantages du portfolio électronique en éducation et caractéristiques d'Éduportfolio 3.0

Sophie **GOYER**

Université de Montréal, Montréal, Québec
Canada

Dans l'univers de la formation à distance, où l'idée de penser à un dispositif qui permettra l'exposition et le partage de données (textes, observations, réflexions, etc.), qui facilitera les échanges et les rétroactions entre l'apprenant et les formateurs et qui favorisera la diversité des modes d'évaluation, le portfolio numérique représente un outil tout indiqué. Dans de tels programmes de formation, les formateurs y verront un moyen de suivre, à distance et dans le temps, l'évolution des apprentissages de l'étudiant et ainsi avoir un regard plus global et plus critique de ses compétences, et ce, dans les divers champs de sa formation. De plus, dans un contexte où les étudiants, diplômés ou en voie de l'être, sont souvent à la recherche d'emploi dans des régions qui peuvent s'avérer loin de leur lieu de résidence, le portfolio devient un outil de présentation et de promotion fort appréciable, en plus d'être particulièrement novateur.

Dans cet article, nous verrons d'abord les principales fonctions du portfolio et en quoi le portfolio électronique peut présenter de réels avantages pour la formation des futurs maîtres, mais aussi pour les apprenants de tous âges. Cette section fera également état des avantages spécifiques du portfolio électronique dans un contexte de formation à distance. Nous présenterons par la suite Éduportfolio, un modèle de portfolio électronique (ou eportfolio) conçu pour le monde de l'éducation, par des acteurs de l'éducation. Nous terminerons par quelques résultats de recherche en lien avec l'implantation de ce eportfolio chez des étudiants en formation initiale des maîtres.

Qu'est-ce que le portfolio pour la formation des maîtres?

Depuis son entrée dans le domaine des sciences de l'éducation vers la fin des années 80, le portfolio a, par sa forme, ses usages et sa fréquence d'utilisation, grandement évolué au fil des ans. D'un simple recueil de productions « papier », le portfolio est maintenant de plus en plus présent dans sa version électronique, version qui a eu pour effet de le propulser à l'ère du Web 3.0. Les avantages que procure le portfolio électronique sont indéniables lorsqu'il s'agit de présenter ses réalisations, tel le portfolio d'artiste, mais ils le sont d'autant plus lorsqu'il devient un outil d'apprentissage, d'évaluation et de réflexion, et même plus, un outil de développement professionnel.

Avant toute chose, il convient de définir le concept de portfolio en éducation afin d'en comprendre les finalités. En voici une qui fait intervenir les différentes fonctions souhaitées d'un portfolio, soit l'exposition de ses apprentissages, la réflexion sur ses apprentissages, l'évaluation des apprentissages et, idéalement, le partage de ses apprentissages (Karsenti et Collin, 2010). Aussi, dans ce contexte, le portfolio peut être défini comme étant un recueil de productions, souvent sélectionnées par l'apprenant, qui permet de constater l'évolution, la progression et le résultat de ses apprentissages (Belanoff et Dickinson, 1991). Il comporte également un aspect réflexif et critique sur ces productions, mais également sur son parcours général de formation, tant initiale que continue (Eyssautier-Bavay, 2004). Il permet donc un retour, à tout moment, sur des éléments déposés ou sur des réflexions écrites antérieurement (Duroisin, 2011). À cela peut s'ajouter des rétroactions de pairs, de proches ou des formateurs ou de tout autre acteur de l'éducation (Danielson et Abrutyn, 1997). Ce portfolio aura également plusieurs visées, soit, d'apprentissage, d'évaluation, de présentation ou d'exposition et, finalement, de recherche d'emplois et de promotion. En matière de contenu, il comportera une diversité d'éléments de démonstration ou de preuves, en une multitude de formats, plus particulièrement, comme nous le verrons, lorsqu'il sera question d'un portfolio électronique.

Ajoutons à cela l'évolution du portfolio utilisé dans un contexte de formation et définissons, de façon plus spécifique, le portfolio professionnel d'un formateur. Selon Desjardins (2002), « le portfolio professionnel aide à suivre ses apprentissages, à créer des amalgames de façon à mieux structurer sa pensée pédagogique; leur donner un sens et les comprendre permet de façonner sa propre personnalité professionnelle, selon son propre modèle pédagogique ».

Les fonctions du eportfolio et ses principaux avantages pour la formation à distance des enseignants

Le principal avantage du eportfolio est qu'il peut regrouper, en un seul et même endroit, les éléments de preuves (productions, expériences vécues, actions, etc.), les outils d'évaluations et les évaluations elles-mêmes, les réflexions, les rétroactions des formateurs, mais également diverses autres traces d'interactions sociales. Cet avantage est d'autant plus important lorsqu'il est utilisé en formation à distance, voire plus particulièrement pour la formation à distance des enseignants. Le fait que son contenu soit accessible au formateur, en un seul simple clic, permet de nombreuses possibilités d'interactions et d'évaluation.

Voyons en quoi les diverses fonctions du portfolio se manifestent et comment elles se présentent avantageusement dans un eportfolio.

Les fonctions d'exposition

Le eportfolio est une vitrine sur une activité de formation d'un apprenant qui peut être de courte ou de longue durée. Il est en fait le miroir de son cheminement et peut constituer un outil de présentation ou d'exposition de ses apprentissages. Son élaboration mettra idéalement à profit la pensée créatrice et critique de son créateur, et ce, en considérant une certaine démarche cognitive (Ross, Bondy, & Kyle, 1993).

Le portfolio devrait idéalement comporter des documents qui rendent compte de l'évolution des apprentissages de l'étudiant, soit, par exemple, en présentant les diverses étapes d'un projet (Goupil, Petit, & Pallascio, 1998), soit encore, en démontrant une amélioration de la qualité des productions ou des actions dans le temps (Bucheton, 2003). Bräuer (1999) parle alors d'un portfolio de progression qui montre ce qui a été appris et intégré tout au long d'un programme de formation et ce qui pose possiblement encore problème. Le but n'est pas strictement de présenter les résultats, mais bien le processus pour y arriver (Reetz, 1995; Bellanoff et Dickinson, 1991). Le choix des documents à y inclure est idéalement le fruit d'un travail de sélection des apprenants, mais peut également se faire sur la base des besoins d'évaluation. Ajoutons, comme mentionne Roux (2001), « si l'on veut placer l'élève au centre de ses apprentissages, l'enseignant devrait éviter d'être le seul à décider de ce qui est présenté dans le portfolio ». Certains auteurs font également

état de l'importance du caractère personnel du portfolio (Duroisin, 2011; Eyssautier-Bavay, 2004) et insistent sur l'importance d'y inclure une section personnelle à l'étudiant, là où il décidera de lui-même de ce qu'il y dépose (Roux, 2001). À cet effet, une étude de Strudler et Wetzel (2010) montre que plus l'étudiant est responsable du contenu de son portfolio, plus l'impact sera grand sur le plan de son engagement et de ses apprentissages. Ainsi, le formateur devra trouver le juste équilibre entre un contenu trop normatif et une possible trop grande liberté d'action. Cet équilibre sera d'autant plus facile à atteindre si les objectifs du portfolio sont clairement établis et compris par les étudiants. Il importe donc, lors de l'implantation du portfolio dans un programme de formation, de coordonner les actions à l'intérieur du corps professionnel afin d'établir une ligne directrice qui guidera les formateurs afin que les visées du portfolio soient atteintes, mais ce, dans une relative souplesse et autonomie d'action.

Notons que le portfolio peut également comporter, en plus des productions elles-mêmes, des comptes rendus d'expériences, comme peuvent le faire les étudiants stagiaires ou les enseignants et formateurs en exercice. Ces récits pourraient également être accompagnés, par exemple, de vidéos de pratique qui pourraient être commentées, puis faire l'objet de réflexion.

Aussi, alors que le portfolio « papier » présente une certaine difficulté sur le plan de la gestion d'espace, de manutention et de contenu, le eportfolio devient beaucoup plus souple quant aux formats des documents à y déposer, à leur présentation et à leur organisation. Roux (2001) mentionnait « les portfolios papier doivent prévoir des espaces en classe suffisamment importants pour les conserver ». Imaginons seulement la gestion des portfolios en formation universitaire où les cohortes étudiantes sont beaucoup plus imposantes et où la formation fait appel à de nombreux formateurs à la fois. Dans ce contexte, l'élaboration d'un portfolio serait difficilement envisageable dans une formation à distance. Le eportfolio permet en effet de cumuler une quantité impressionnante de fichiers de toutes sortes et, dans les meilleurs exemples, de les organiser efficacement.

Dans un portfolio électronique où sont déposés et organisés des contenus multiples et divers, représentatifs de ses apprentissages, l'apprenant est alors devant un support pédagogique très riche et offrant des possibilités sur le plan de la réflexion et de l'auto-évaluation de ses apprentissages tout au long de son parcours de formation, et même, par la suite, de son parcours profes-

sionnel. Il procure également aux formateurs un outil d'évaluation pour ses étudiants, mais également un outil d'auto-évaluation de son enseignement et de réflexion sur sa pratique.

Le eportfolio deviendra ainsi un outil particulièrement intéressant en formation à distance des enseignants. Il procurera un sentiment de proximité entre l'apprenant et le formateur, qui jouera plus facilement son rôle souhaitable d'accompagnateur.

Les fonctions de réflexions

La pratique réflexive constitue une compétence professionnelle de plus en plus répandue dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants (Mansvelder-Longayroux, 2007). Le portfolio devient donc un outil privilégié pour introduire et favoriser le développement de cette compétence. Bucheton (2003) qualifie le portfolio comme étant « [...] réflexif, car il met en attente. Il permet le retour différé, et ainsi la mise à distance des décisions prises dans le feu de l'intervention, mais aussi des situations et contextes scolaires, des acteurs, des objets travaillés ». L'apprenant peut donc revisiter ses productions, les comparer pour estimer la valeur de ses progrès et ses réussites et ainsi identifier plus adéquatement ses apprentissages (Grosso et Lomicka, 1999). De plus, Imhof et Picard (2009) observent que l'élaboration d'un portfolio amène chez l'étudiant un niveau de réflexion beaucoup plus axée sur son développement professionnel. Ils ajoutent que le portfolio entraîne une plus grande autonomie et un plus grand engagement dans le développement de la pratique réflexive de l'étudiant. Cette réflexion est en fait une autoévaluation de sa pratique qui pourra se refléter par une amélioration possible de ses compétences à enseigner et l'adoption de stratégies d'apprentissage mieux maîtrisées ou mieux adaptées à son style d'enseignement (Seung-Yoeun, 2001).

Ainsi, l'objectif de tenir un portfolio et de développer cette compétence, à savoir la pratique réflexive, est de former des enseignants réflexifs qui auront la capacité d'observer, d'être autocritique, de se documenter, d'être prêt à collaborer, d'accepter l'erreur et d'être un apprenant tout au long de sa vie (Seung-Yoeun, 2009). Ceci pourra donc se solder par une meilleure compréhension de ses propres aptitudes à apprendre, comme un processus qui persiste toute la vie (Bräuer, 1999).

Concrètement, les exercices réflexifs prendront la forme de rétroactions sur des productions, des expériences, etc. Elles pourront être initiées par des autoévaluations, par l'identification des forces et des faiblesses de l'étudiant, par l'explication de stratégies adoptées, etc. (Eyssautier-Bavay, 2004). Les réflexions évolueront de simples observations et témoignages, vers des questionnements, puis des critiques, pour enfin en arriver à de l'autorégulation, et idéalement, à des idées de transfert.

L'avantage d'un portfolio électronique sur le portfolio papier est que son contenu est constamment et facilement accessible lorsqu'il est temps de le consulter ou de l'alimenter. Il permet également de modifier, d'ajouter, de réajuster, de revisiter, de reprendre, de réutiliser, de transférer et de déplacer du contenu. Il devient ainsi plus malléable et procure de plus grandes possibilités dans la gestion de son contenu, et ce, afin de faciliter le regard sur sa progression, sur l'évolution de sa réflexion, etc. Ainsi, l'étudiant pourra plus aisément rechercher dans son portfolio, retracer des contenus existants, possiblement, les « copier/coller » à des fins de réinvestissement ou d'analyse, pour enfin créer de nouveaux contenus.

Les fonctions d'évaluation

Le portfolio est souvent utilisé comme outil d'évaluation complémentaire (Gresso et Lomicka, 1999, cité dans Karsenti et Collin, 2010) où les critères d'évaluation reflèteront habituellement les objectifs du curriculum (Barrett, 2004; Fagin, Hand, et Boyd, 2004; Danielson et Abrutyn, 1997, p. 13). Plusieurs auteurs mentionnent toutefois que les pratiques centrées sur l'élève, telles que le choix de l'élève quant au contenu de son portfolio, occasionnent des tensions lorsqu'il est temps d'appliquer des modes d'évaluations plus standardisés (Reis et Villaume, 2002; Wilkerson et Lang, 2003; Strudler et Wetzel, 2008). Cependant, les enseignants utilisant le portfolio pourraient aussi élaborer leurs propres critères à partir de l'expérience même qu'ils tirent de l'utilisation individualisée de cet outil (Bräuer, 1999).

Notons toutefois que l'évaluation des portfolios peut représenter un travail fastidieux pour les formateurs, d'autant plus lorsqu'une grande liberté est laissée aux étudiants dans leur élaboration. Plus le contenu et les tâches demandées seront prescriptifs, plus facile deviendra alors l'évaluation, mais ce, aux dépens de l'idée d'un enseignement centré sur l'élève.

Les contenus exigés par les formateurs seront ainsi souvent accompagnés de grilles d'autoévaluation qui permettront à l'apprenant de développer son autonomie et ses responsabilités face aux apprentissages qu'il réalisera (Little, 2005). Ainsi, il développera de meilleures capacités d'auto-évaluation et de reconnaissance de ses compétences (Bräuer, 1999). Le portfolio suppose une évaluation qui rend compte de l'évolution des apprentissages de l'étudiant (Gresso et Lomicka, 1999), et possiblement, de l'évaluation globale de son portfolio (Melville, 1997). Aussi, comme le portfolio renseigne autant sur le processus d'apprentissage que sur le résultat, il pourra servir aussi bien pour l'évaluation formative que sommative (Karsenti et Collin, 2010).

Le portfolio pourra lui même comporter les traces des évaluations réalisées par le formateur, et ce, par des commentaires intégrés. Il en est de même avec l'évaluation par les pairs qui sera fortement encouragée. Les possibilités qu'offre le eportfolio sur le plan de l'évaluation sont un avantage indéniable dans une formation à distance.

Les fonctions de partage

Puisque le portfolio est en ligne, il peut être visité, si on le souhaite, par tout internaute. Ainsi, l'étudiant pourra partager son portfolio avec ses formateurs, mais également avec ses pairs, sa famille, ses amis, ses employeurs potentiels, etc. Cette fonction de socialisation, que sa version papier procure difficilement, devient un outil d'interaction qui pourra faciliter et favoriser les échanges entre l'apprenant et son milieu, en plus de donner des occasions de visiter ce que d'autres font et de commenter le contenu. Ces fonctions de partage rendront accessibles à plusieurs de nombreux récits d'expérience, réflexions, productions qui viendront les alimenter et, notamment, multiplier les exemples de situations d'enseignement/apprentissage. Dans de tels cas, il s'agit d'autant de possibilités de créer une communauté d'apprentissage riche et dynamique et ainsi développer chez l'étudiant son identité professionnelle (Bucheton, 2003).

En formation à distance, les fonctions de partage pourraient permettre de tisser des liens entre le formateur et les apprenants et entre les apprenants eux-mêmes. Elles pourraient notamment aider à développer un sentiment d'appartenance à l'intérieur d'une cohorte et ainsi créer un sentiment de proximité. Ces échanges peuvent par conséquent rendre l'élaboration d'un portfolio encore plus motivant pour l'étudiant (Gresso et Lomicka, 1999).

Alors que les diverses fonctions du eportfolio et les avantages qu'elles procurent sont maintenant identifiés, le choix de l'outil doit s'y arrimer et correspondre aux besoins des formateurs et des étudiants. Éduportfolio a été créé dans cette optique.

Présentation d'Éduportfolio

Eduportfolio.org a été lancé en 2007 et en est maintenant à sa version 4.0, version offrant de toutes nouvelles fonctionnalités novatrices et branchées sur les usagers. En effet, la philosophie des concepteurs a toujours été de consulter les utilisateurs afin de répondre directement à leurs besoins et d'intégrer les dernières technologies propres aux jeunes utilisateurs, notamment celles propres aux réseaux sociaux. Bien que ce eportfolio offre de nombreuses fonctionnalités, il en reste pas moins d'une très grande simplicité. Cette facilité d'usage en fait un outil qui convient autant à de jeunes élèves du primaire, qu'à des étudiants universitaires et des enseignants en exercice. Il s'agit d'un outil entièrement gratuit et pour lequel l'utilisateur peut s'inscrire par lui-même, sans lien avec son institution d'attache. Ainsi, l'utilisateur étant l'unique propriétaire de son portfolio, il pourra continuer à l'alimenter après son parcours de formation.

Sa structure étant très souple, Éduportfolio se prête à une variété de contextes pédagogiques puisqu'il ne comporte pas, comme d'autres, de sections à contenus préétablis qui ne sont pas toujours pertinentes dans un contexte éducatif donné. Ainsi, le portfolio sera construit section par section selon les besoins de l'utilisateur. À ces sections viendront se greffer des sous-sections, des fichiers textes, audio et vidéo, ou tout autre document numérique. Ces sections pourront, au choix de l'utilisateur, être publiques ou protégées avec un mot de passe, ou encore archivées et ainsi accessibles uniquement à l'utilisateur.

Sur le plan esthétique, Éduportfolio offre différents modèles de présentation qui reflètent la diversité et les goûts propres aux utilisateurs. Cette option permet en effet de personnaliser son portfolio comme le fait également la section « Biographie », en offrant à l'utilisateur la possibilité de se présenter, voire de réaliser sa propre vidéo de présentation. Autre fonctionnalité intéressante, ce portfolio électronique génère automatiquement une table des matières du portfolio. Cette particularité facilite l'organisation et la consultation de son contenu. Notons également la présence d'un moteur de recherche qui permet aux visiteurs de repérer par mots-clés des éléments d'un ou de plusieurs portfolios.

Ces dernières années, la structure même d'Éduportfolio s'est vue transformée. Il est maintenant possible de créer des vitrines multiples dans un seul et même compte d'utilisateur. Ces vitrines représentent autant de portfolios. Ainsi, le propriétaire d'un compte peut développer différents portfolios au rythme de ses besoins. La structure est simple : tout ce qui est versé dans les diverses vitrines est répertorié et organisé telle une base de données. De ce répertoire central, l'utilisateur peut transférer les contenus dans l'une ou l'autre de ses vitrines. Par exemple, des éléments de la vitrine d'un portfolio d'apprentissage peuvent, en un simple « Drag and drop », être transférés dans un portfolio professionnel ou dans un portfolio de présentation en vue d'un entretien d'embauche.

Une option permet aussi de créer une adresse URL personnalisée menant directement à une vitrine. Il est ainsi possible d'identifier une vitrine comme étant la vitrine principale, c'est-à-dire la vitrine qui apparaîtra par défaut si quelqu'un consulte le portfolio d'un utilisateur sans avoir l'adresse d'une vitrine particulière.

Sur le plan des interactions sociales, cet outil donne la possibilité aux formateurs, aux pairs, aux collègues, aux parents, aux amis de formuler des commentaires sur les différentes sections et les divers éléments contenus dans le portfolio. Le visiteur a le choix de laisser un commentaire écrit, oral ou vidéo.

Finalement, mentionnons l'interface des formateurs qui permet la gestion des portfolios de tous les étudiants d'un groupe.

Résultats de l'intégration d'un eportfolio dans un programme de formation initiale des maîtres

Pour terminer, nous présentons les résultats d'une recherche portant sur l'implantation d'Éduportfolio dans le programme de formation initiale des futurs maîtres de l'Université de Montréal. L'étude, effectuée en 2010, comportait l'administration d'un questionnaire (n=403) et la réalisation d'entrevues semi-dirigées (n=8). Les résultats quantitatifs quant à la motivation à utiliser un portfolio montrent que 82 % des répondants l'utilisent principalement parce qu'il constitue une exigence académique. Toutefois, certains y voient des avantages. Ainsi, près de 30 % des étudiants croient que le portfolio peut représenter un soutien à l'apprentissage. Sur le plan de la pratique réflexive, 36 %

des 403 étudiants questionnés croient à son potentiel. Ce sur quoi les étudiants voient un plus grand avantage concerne la visibilité professionnelle. Ainsi, 46 % des étudiants estiment que le portfolio est un outil intéressant pour se présenter et faire valoir ses compétences professionnelles. Autre constatation, le portfolio est perçu par les étudiants comme étant un outil principalement à portée individuelle (64 %). Ainsi, 30 % d'entre eux ne croient pas au potentiel collaboratif de l'outil. Nous croyons toutefois que les professeurs ne mettent pas suffisamment les étudiants dans des situations où ils auraient à exploiter davantage le potentiel interactionnel et social d'Éduportfolio.

Conclusion

Le portfolio électronique peut constituer un outil remarquable à des fins d'apprentissages et développement professionnel. Toutefois, il importe d'adopter une stratégie d'implantation qui saura assurer son plein potentiel. Il devient donc important que les objectifs d'une telle implantation soient clairement définis et adoptés par l'ensemble de la communauté au sein d'un programme de formation. Il est également essentiel de former les utilisateurs, et plus encore, les formateurs, à sa conception et à ses finalités. De surcroît, il serait important de pratiquer davantage les activités mettant en œuvre la pratique réflexive afin de rendre cet exercice plus signifiant et stimuler les réflexions en profondeur. Dans ces conditions, il est envisageable de croire à une intégration réussie, mais ce, en gardant toujours en tête que les visées soient davantage axées sur l'apprenant et ses apprentissages que sur des besoins institutionnels.

Bibliographie

- Barrett, H. (2004). Differentiating electronic portfolios and online assessment management systems. In C. Crawford, N. Davis, J. Price, & D. Willis. (Eds.) *Technology and Teacher Education Annual Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education*
- Belanoff, P., Dickinson, M. (1991). *Portfolios : Process and Product*. N.H. : Heinemann.
- Bräuer, G. (1999). Le portfolio, moyen d'apprentissage et d'enseignement personnalisés. *Tracer*, 15, pp. 31-45.
- Bucheton, D. (2003). *Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion*. Consulté le 20 décembre 2011 de http://probo.free.fr/textes_amis/portfolio_bucheton.pdf
- Danielson, C. et Abrutyn, L. (1997). *An introduction to using portfolios in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Desjardins, R. (2002). *Le portfolio de développement professionnel continu*. Chenelière/McGraw-Hill. 108 pages.
- Duroisin, N. (2011). *L'approche orientante. Le portfolio, conception et modèles d'utilisation*. Université de Mons. 20 p.
- Eyssautier-Bavay, C. (2004). *Le portfolio en éducation : concepts et usages*. Article présenté au Colloque TICE Méditerranée, Nice, France.
- Fagin, R., Hand, D., & Boyd, K. (2004). Electronic portfolios for aggregating and disaggregating data: Measuring a transformed life. In S. Van Kollenburg (Ed.), *Promoting Student Learning and Elective Teaching, Volume 3: Assessment of Student Learning*. Chicago: The Higher Learning Commission.
- Goupil, G., Petit, E-L., et Pallascio, M-C. (1998). Le Portfolio : un pas vers une évaluation plus « authentique » orientée vers l'acquisition de compétences. *Revue québécoise de psychologie*, 19 (2), pp. 167-181.
- Grosso, H., et Lomicka, L. (1999). Le Portfolio : une méthode active, constructive, réflexive. *Tracer*, 15, pp. 23-30.
- Imhof, M. et Picard, C. (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, pp. 149–154.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2010). The Eportfolio : How can it be used in French as a second language teaching and learning? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7 (1), pp. 68-75.

- Little, D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgments in the assessment process. *Language Testing*, 22(3), 321–336.
- Mansvelder-Longayroux, D., Beijaard, D. et Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and teacher education*, 23(1), 47–62.
- Melville, C. (1996). Portfolios in the world language classroom. *Northeast Conference*, 40, 52–54.
- Reetz, L. J. (1995). *Documentation growth through alternative assessment. Empowering Children with Special Needs : Practives Around the World*. Brighton, England : 1995 IASE Conference, pp. 32–35.
- Reis, N. et Villaume, S. (2002). The benefits, tensions, and visions of portfolios as a wide-scale assessment for teacher education. *Action in Teacher Education*, 23(4), 10–17.
- Ross, D. D., Bondy, R. et Kyle, D. W. (1993). *Reflective Teaching for Student Empowerment, Elementary Curriculum and Methods*, New York, Macmillan Publishing Company. 376 p.
- Roux, A. (2001). *Le portfolio en salle de classe*. Récit. Récupéré le 20 décembre 2011 de http://educ.csmv.qc.ca/recit_langues/ress/documents/portfolios.pdf
- Seung-Yoeun, Y. (2001). Using Portfolios to Reflect on Practice. *Educational Leadership*, 58 (8), 78–81.
- Seung-Yoeun, Y. (2009). Using portfolios as a learning tool to develop preservice teachers' inquiries and perspectives in early science teaching in South Korea. *Education*, 130 (1), 72–77.
- Strijbos, J., Meeus, W. et Libotton, A. (2007). Portfolio assignments in teacher education: A tool for self-regulating the learning process? *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1 (2), 16 p.
- Strudler, N., Wetzal, K. (2010). *Electronic Portfolios in Teacher Education : Issues of Sustainability*. Paper presented at the Annual Meeting of the American National Research Association, Denver, CO, 8 p.
- Wetzal, K., Strudler, N. (2009). Trends in the Use of Electronic Portfolios for Accreditation Purposes. *Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education*, Charleston, SC., 9 p.
- Wilkerson, J.R., Lang, W.S. (2003). Portfolios, the pied piper of teacher certification assessments: legal and psychometric issues. *Education policy analysis archives*, 11 (45), 30 p.

De l'analyse des besoins au dispositif de pilotage d'une formation à distance des enseignants contractuels et vacataires de la formation professionnelle et technique au Sénégal : les résultats d'une recherche

Yousoupha **GUEYE**

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et
Professionnel, Université Cheikh Anta Diop, Dakar
Sénégal

Introduction

Au Sénégal, plusieurs études ont mis en évidence la nécessité de réformer le secteur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (ETFP) dans une perspective de renforcement de la compétitivité des entreprises et de l'économie nationale.

Ainsi, en février 2002, par une volonté politique affirmée par plusieurs actes posés, dont les assises sur l'ETFP, un document de politique sectorielle du ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle a été élaboré et articulé autour de quatre axes stratégiques :

- l'élargissement de l'accès à la formation professionnelle et technique;
- l'amélioration de la qualité des enseignements/apprentissages;
- le renforcement de la gouvernance et de l'autonomie des structures;
- le développement et la mise en œuvre d'un dispositif d'appui et de suivi à l'insertion socioprofessionnelle dans les structures de la formation professionnelle et technique (FPT).

L'introduction de l'approche par compétence (APC) comme nouvelle modalité pédagogique dans les structures de la FPT s'inscrit donc dans cette perspective de l'amélioration de la qualité afin de réaliser l'adéquation des profils de formation avec les compétences recherchées par le marché du travail.

La FPT, étant la deuxième priorité de l'État en matière d'éducation et de formation, a pour fonction entre autres de mettre à la disposition du marché du travail et de l'économie des ressources humaines qualifiées, compétentes et performantes, capables de répondre aux exigences liées à la qualité du service en matière d'exploitation d'outils de production, de biens de consommation et d'encadrement de la communauté de base. Elle contribue à la compétitivité des entreprises et à la performance de l'économie.

Les principales composantes du secteur de la FPT sont la formation technique et la formation professionnelle.

L'objet de cette étude est de faire une proposition de produit de formation à distance pour assurer la formation continue des enseignants évoluant dans les structures de la formation professionnelle et technique au Sénégal. Cette communication présentera tout d'abord le contexte de l'étude, ses objectifs, la méthodologie adoptée, le dispositif de formation mis en œuvre, les résultats obtenus et les principales conclusions tirées ainsi que les perspectives en termes de ligne d'action.

Contexte de l'étude

Le gouvernement du Sénégal développe depuis 1995 une nouvelle politique de recrutement d'enseignants vacataires. Ces vacataires sont titulaires en général d'un diplôme de formation professionnelle supérieure et sont engagés pour servir dans les établissements des cycles moyen et secondaire, sans formation pédagogique préalable. Ils représentent plus de la moitié de l'effectif des enseignants « craie en main⁷³ » dans ce sous-secteur.

Compte tenu du nombre important d'enseignants sans formation professionnelle initiale et des besoins énormes en la matière qui en découlent, le mode de formation actuel (qui se réduit à des plans de formation en présentiel de quelques jours, pendant les fêtes de Noël, de Pâques ou des grandes vacances) n'est ni efficient ni efficace. Voilà pourquoi il a été lancé un projet de recherche-action. Sur le plan général, ce projet a pour objectif, d'une part, de contribuer au renforcement de capacités des professeurs de la formation professionnelle et technique, ce qui permettrait la satisfaction des demandes en matière de ressources humaines qualifiées. D'autre part, il s'agit d'appuyer

73 Professeur tenant effectivement une classe.

les structures de formation de formateurs par la promotion de la formation initiale et continue des formateurs selon de nouvelles modalités. De manière spécifique, ce projet de recherche vise à mettre en place un dispositif adéquat de professionnalisation des vacataires⁷⁴.

Problématique

Les raisons qui ont conduit le Sénégal et les pays au sud du Sahara à cette situation sont, pour une large part, liées à une augmentation massive des effectifs des élèves dans l'enseignement élémentaire (6 à 12 ans). En effet, en 1990, lors de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous à Jomtien (Thaïlande) et en 2000 à la conférence de Dakar (Sénégal), le Sénégal, à l'instar d'autres pays, s'est engagé à assurer la scolarisation de tous les jeunes en âge d'aller à l'école. Il en a résulté des inscriptions massives d'élèves dans l'enseignement élémentaire. Quelques années plus tard, c'est au tour des collèges et lycées de devoir faire face à ce flux important d'élèves venant de l'élémentaire. De ce fait, compte tenu de l'urgence et du déficit d'enseignants en sciences et technique industrielle formés à l'École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel, des centaines de jeunes sans formation pédagogique et avec, pour la plupart d'entre eux, un niveau de DUT, BTS ou d'un diplôme équivalent (bac+2), sont recrutés comme professeurs vacataires dans les différentes filières de l'enseignement technique et de la formation professionnelle.

Les politiques d'ajustements structurels des années 80 et leurs corollaires constituent la deuxième raison du blocage de la formation classique des enseignants, ce qui ne permettait plus le recrutement de professeurs d'enseignement secondaire technique.

La troisième raison est liée au gel de la formation dans certaines filières à l'ENSETP. Cette dernière justifie le manque de professeurs techniques dans les lycées et collèges. Ajoutons à cela le fait que certains professeurs certifiés préfèrent évoluer dans le monde des entreprises.

Toutes ces raisons expliquent la présence de vacataires dans l'enseignement technique et la formation professionnelle au Sénégal, où ces non-professionnels sont astreints aux mêmes résultats que les professionnels.

74 Enseignants non fonctionnaires servant dans l'enseignement moyen, secondaire

Objectifs de l'étude

Sur le plan général, ce projet cherche à contribuer à la promotion de la formation professionnelle de professeurs techniques, en vue de la satisfaction des demandes en matière de ressources humaines qualifiées, au renforcement des structures de formation et d'enseignement technique par la promotion de la formation initiale, continue et du recyclage des formateurs.

De manière plus spécifique, il s'agit de proposer un modèle de formation hybride permettant d'assurer la formation académique et professionnelle des enseignants vacataires du secteur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle.

Approche méthodologique adoptée

Cette recherche concerne le sous-secteur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, notamment les lycées techniques et les centres de formation professionnelle, lieux privilégiés d'évolution des vacataires.

La population mère et l'échantillonnage

Population mère

L'ensemble des vacataires de l'enseignement technique et de la formation professionnelle constitue les cibles de cette étude. Compte tenu du temps imparti à la recherche et des moyens disponibles, il a été procédé à un échantillonnage.

Échantillonnage

Nous avons ainsi pu déterminer un échantillon représentatif en choisissant, dans la population déterminée, les individus au hasard, par le recours à une table de nombres aléatoires.

Définition des hypothèses de travail

Notre enquête veillera à vérifier les hypothèses suivantes :

Le professeur vacataire a besoin d'un complément de formation pédagogique ou disciplinaire.

Le professeur vacataire possède un bon niveau de connaissances en matière de TIC.

Il attend un accompagnement à distance via des interactions de tutelles.

La formation des vacataires en mode présentiel peut influencer négativement les apprentissages des élèves.

La conception des instruments de recueil de données

À ce niveau, il a été dégagé tout d'abord l'orientation pour ce travail; ensuite on a procédé au choix des instruments de recueil de données et enfin à la construction de ces derniers.

Orientation de la démarche de conception

Il est mis en place une démarche de recherche de sorte que la prestation proposée soit en parfaite adéquation avec les besoins en formation des professeurs vacataires. Les informations à recueillir pour les besoins en formation de l'échantillon devront toutes répondre aux questions suivantes :

La formation proposée intéresse-t-elle la population cible?

Quelle est l'utilité de la formation pour les professeurs vacataires?

Quelles sont les compétences et les prédispositions des professeurs vacataires dans l'utilisation des outils informatiques?

Quelle est l'efficacité de la formation en présentiel des vacataires?

La formation en présentiel des vacataires est-elle efficace?

Quelles sont les attentes des candidats pour la formation?

Le choix des instruments de recueil de données

Parmi les nombreuses méthodes de recueil d'informations, il est retenu une enquête au moyen de questionnaire. Les raisons du choix de cet outil s'expliquent par la finalité de cette recherche, mais également par son contexte spécifique. Du fait de l'ampleur du champ d'investigation et de l'interpellation directe des répondants, il apparaît plus judicieux d'utiliser un questionnaire.

Construction des outils

Le questionnaire est composé d'un préambule et de six parties. Le préambule comprend les raisons de l'étude, les objectifs et ce qui est attendu de l'enquêté. La première partie concerne le profil professionnel du candidat. La deuxième est relative à la détermination de l'utilité et l'acceptabilité de la formation par le candidat. La troisième partie se focalise sur les compétences et les prédispositions du candidat en termes de TIC. La quatrième partie s'intéresse à l'efficacité de la formation en présentiel des vacataires. La cinquième partie concerne l'efficacité de cette formation en présentiel. Enfin, la sixième partie, quant à elle, se préoccupe des attentes du candidat en termes de formation.

Collecte, analyse et interprétation des données quantitatives

Le mode de recueil des données est relativement standard. Il s'agit de relever les réponses des participants aux différents items. Pour les questions qui cherchent uniquement à établir un état de fait, il suffit de calculer les pourcentages des personnes ayant répondu de telle ou telle manière. Pour la question ouverte, nous avons collecté les propositions afin d'en tenir compte dans l'interprétation des résultats. Les différents résultats obtenus sont ensuite analysés, et présentés à l'aide de tableaux de valeurs et de diagrammes.

Concernant le mode d'administration, le questionnaire est adressé aux enseignants contractuels et vacataires de l'enseignement technique et professionnel. Nous avons opté pour une auto-administration par Internet, où les administrés vont remplir eux-mêmes les questionnaires en ligne.

Résultats obtenus

Certains grands axes d'analyse se profilent suite à notre analyse des réponses. Ils sont approfondis en fonction des différentes dimensions éclairant l'analyse des besoins.

Caractéristiques des potentiels bénéficiaires

Les bénéficiaires de la formation sont en majorité des hommes sénégalais, dont la moyenne d'âge tourne autour de 32 ans. Ils sont en général titulaires d'un BTS et disposent d'une expérience professionnelle en moyenne de 4 ans dans le domaine de l'enseignement.

Motivation, besoin et disponibilité

La majorité des potentiels bénéficiaires est intéressée par la formation et souhaite un complément en formation pédagogique. Les potentiels bénéficiaires confirment que leur emploi du temps est en adéquation avec la formation à distance. Cependant, ils souhaitent suivre la formation en dehors de la période (avril, mai, juin, juillet, août) qui coïncide au Sénégal avec les examens dans les lycées techniques et centres de formation ainsi qu'avec le début des grandes vacances. La grande majorité souhaite une revalorisation professionnelle et salariale pour améliorer leur situation financière.

Équipements et maîtrise des outils pour une formation à distance

Les compétences en termes de TIC se révèlent satisfaisantes au vu des diverses réponses du questionnaire. La majorité des questionnés disposent d'équipements adéquats et utilisent les moyens informatiques et de communication.

Prospective de la qualité de la formation à distance

Toutes les personnes interrogées confirment que la formation en présentiel implique bien des dépenses. Une grande partie de ces dépenses est assurée par le ministère de tutelle commanditaire de la formation. Même si une grande partie des dépenses est assurée par le ministère de tutelle commanditaire de la formation, il y a une contribution si modeste soit-elle du bénéficiaire de la formation. Les enquêtés pensent que la formation à distance est un moyen de réduction des frais de formation tout en permettant d'atteindre les objectifs assignés à la formation.

Attentes en termes de formation

Toutes les personnes interrogées attendent de la formation un complément pédagogique.

Principales conclusions et axes prospectifs

Quels que soient l'âge et l'expérience professionnelle des questionnés, il s'agira de les amener à formuler des objectifs pédagogiques, à élaborer des activités d'apprentissage, à construire une séquence pédagogique et à évaluer une séquence d'apprentissage.

Ce qui fait la spécificité des tâches d'enseignement, c'est qu'elles couvrent deux champs de pratiques différents, mais interdépendants : d'une part, celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève, domaine de la didactique; d'autre part, le champ du traitement et de la transformation de l'information transmise en savoir chez l'élève par la pratique relationnelle et les actions de l'enseignant pour mettre en œuvre des conditions d'apprentissage adaptées, domaine de la pédagogie. On peut ainsi parler du double agenda de l'enseignant pour reprendre la formule de Leinhardt (1986); en effet, dans sa pratique en classe, tout enseignant remplit deux fonctions reliées et complémentaires recouvrant des types de tâches différentes :

- une fonction didactique de structuration et de gestion de contenus;
- une fonction pédagogique de gestion, de régulation interactive des événements en classe.

Suite à l'interprétation des résultats, il nous est possible de « délimiter les moyens et contraintes » (Hedjerassi, 2009) diverses de notre projet. Certaines déterminations technologiques, financières et actanciennes auront une incidence inévitable sur la pérennité de notre projet. C'est pourquoi nous les présentons de façon détaillée afin de tenir compte des choix multiples liés aux acteurs et à leurs rôles, aux technologies, aux aspects juridiques matériels et financiers. Cette étape essentielle correspond à l'élaboration du cahier des charges.

Le projet ainsi conceptualisé, expérimenté et évalué dans le cadre de la formation continue à distance des enseignants contractuels et vacataires de l'enseignement technique et de la formation professionnelle s'est tout d'abord préparé sur la base d'une analyse rigoureuse de l'existant et des besoins en formation.

L'expérimentation du projet a révélé trois fonctions fondamentales, complémentaires et incontournables que sont la coordination, la conception et le tutorat. Ces fonctions, bien que différentes, sont complémentaires dans le cas

d'un dispositif de formation ouverte à distance. L'expérimentation a permis aussi d'entrevoir les possibilités offertes par les technologies appliquées à l'éducation à travers les résultats plutôt positifs et favorables obtenus avec des testeurs.

Elle a permis également de percevoir que ce type d'apprentissage est contraignant et que l'intégration des TIC dans des situations éducatives réelles ne se fera pas aussi aisément. Le processus peut être long et parsemé d'obstacles tels que la disponibilité et la fiabilité du matériel informatique, l'aménagement des établissements et la formation des enseignants, etc.

De tels dispositifs ouvrent des voies prometteuses en matière d'enseignement/apprentissage à distance. La multiplication de ces expériences permet d'apporter des ajustements nécessaires de manière progressive et contribuer ainsi à l'introduction des courants actuels en pédagogie, à l'appropriation et à l'intégration des TIC dans les structures de formation de formateurs.

Cette intégration pourrait se traduire en terme de pérennisation des acquis à travers :

- une adoption institutionnelle;
- une mise en place d'un dispositif de pilotage opérationnel (équipe pédagogique);
- un renforcement des capacités des formateurs de l'École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel intervenant dans ce dispositif;
 - une implémentation des modules de professionnalisation sur la plateforme de l'école.

Références

- Astier, P. (2003). *Positionnement et professionnalisation*. http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/flash/07-08/p_astier/medias/p_astier_synthese.pdf
- Berthier, N. (2004). *Les techniques d'enquête, Méthode et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin.
- Depover, C., & al (2009). *Méthodologie de conception d'outils de formation multimédia*, document de cours, Master UTICEF (<http://ute2.umh.ac.be/uticef/master/2006/m351/>).
- Gouvernement du Sénégal (2006). http://www.education.gouv.sn/actualite/Fichiers/2006/guide_genre.pdf
- Oasisfle (sans date). *La pédagogie par objectifs*. http://www.oasisfle.com/documents/pedagogie_par_objectifs.htm
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en Sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Sokhna, M. (2006). *Formation continue à distance des professeurs de mathématiques du Sénégal : genèse instrumentale de ressources pédagogiques*. Thèse de doctorat. Montpellier : Université Montpellier II.
- Surveystore.info. (2012). *Comment réaliser une enquête par questionnaire?* <http://www.surveystore.info/NSarticle/enquete-par-questionnaire.asp>
- Tricot A. et al. (2003). *Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH*.
- Truffer Moreau, (2003). *Enseignants en Intervision*, Psychocope.

La formation à distance à l'ENSET d'Oran : Regard sur une expérience internationale innovante

Hafida **HADDAD**
ENSET d'Oran
Algérie

Abdelghani **NAIT BRAHIM**
ENSET d'Oran
Algérie

Introduction

L'expérience de l'ENSET d'Oran dans la formation à distance est passée par trois différentes étapes que nous pouvons qualifier pour la première de traditionnelle, pour la seconde de semi-traditionnelle et de numérique pour la troisième. En effet, suite à la décision du ministère de l'Éducation nationale de réformer le statut des professeurs de collège en établissant le diplôme de licence comme le niveau minimum de recrutement de cette catégorie d'enseignants, il a été décidé de permettre aux professeurs en exercice, ayant suivi des cursus de bac+1 et bac+2 dans des instituts technologiques d'éducation, de bénéficier d'un complément de formation universitaire qui les mettrait au même niveau que leurs collègues et leur donnerait ainsi droit à la même évolution dans leurs carrières. C'est ainsi qu'entre 2004 et 2011, l'ENSET d'Oran a été un des établissements d'enseignement supérieur qui ont contribué à la formation de ces professeurs de collège en s'appuyant sur la méthode traditionnelle d'envoi de cours sur papier imprimé et, par la suite, d'envoi de cours sur supports numériques (CD).

Mais c'est à travers le master international francophone des métiers de la formation, conçu conjointement par quatre établissements de formation de formateurs appartenant à quatre pays différents (Algérie, Guinée, France, Niger) que l'ENSET d'Oran entreprend une véritable entrée dans l'ère nu-

mérique avec toutes ses exigences logistiques et tous ses impératifs pédagogiques à partir de l'année universitaire 2010-2011. Les deux caractéristiques principales de cette formation sont qu'elle est un projet international à la fois dans sa conception, sa réalisation et son suivi. De plus, c'est une formation qui se déroule, à l'ENSET d'Oran, à plus de 60 % à distance, via une plateforme dédiée sur Internet.

Un travail à la fois collaboratif et coopératif a eu lieu entre les quatre établissements suivants :

- ENSET d'Oran (Algérie);
- ENS de l'Université Abdou Moumouni de Niamey (Niger);
- ISSEG de Conakry (Guinée);
- IUFM d'Auvergne de l'Université de Clermont 2 (France).

Il a permis de réfléchir et de concevoir durant deux années des fiches de présentations précisant les unités d'enseignements, une description détaillée de l'UE, des programmes par UE, ainsi que des modalités de mise en œuvre. Dans le souci d'offrir une formation à un large public, ce master propose deux spécialités :

Spécialité 1 : Formation de formateurs dans le milieu de l'enseignement;

Spécialité 2 : Formation de formateurs dans le milieu de l'entreprise, des collectivités et des services.

Activité	Durée	Période
Présentiel 1	Deux jours	Avril 2011
Travail personnel	/	Juillet-Août 2011 (Période des vacances)
Présentiel 2	Deux jours	Octobre 2011
Présentiel 3	Deux jours	Janvier 2012
Stage		Mars 2012
Remise des mémoires		Fin mai 2012

Si les trois autres établissements ont opté pour la spécialité 1 comme première étape, l'ENSET d'Oran, constatant un écho assez favorable auprès des entreprises, a opté pour l'ouverture de la spécialité 2 qui répond aux besoins peu satisfaits des entreprises en termes de formation. Il est à noter que dans le cas de l'ENSET d'Oran, étant une école normale et à la différence des universités algériennes, le système LMD n'y est pas encore appliqué. Ceci l'a contraint d'ouvrir cette formation sous une version locale appelée DPGS (Diplôme de postgraduation spécialisée), une formation universitaire, diplômante et payante, ouverte aux professionnels ayant une expérience professionnelle de plus de trois ans. Le tableau ci-dessus présente le déroulement de la formation et met en relief la part infime de présentiel qu'elle contient.

La formation à distance en entreprise

Menacées par une compétitivité de plus en plus exacerbée, les entreprises en Algérie se voient constamment contraintes de s'adapter rapidement à un contexte en perpétuelle mutation sur les plans tant technologique que concurrentiel sur un marché national qui ne cesse de s'agrandir par la création de nouvelles entreprises algériennes et l'installation d'entreprises étrangères. La formation professionnelle devient dans ce cas un instrument de survie qui offre, d'une part, la possibilité de développer les compétences du personnel, c'est-à-dire, de permettre aux salariés d'acquérir des connaissances en vue d'enrichir leurs compétences existantes ou d'en développer de nouvelles. D'autre part, elle comble un déficit sur le terrain, et ce, par l'application de ce qui a été appris en formation dans des situations réelles.

Ce besoin de formation bute, néanmoins, contre un obstacle majeur, celui de la gestion du temps de travail qui est grandement amputé dans les formations dispensées en présentiel. Un nombre conséquent d'entreprises en Algérie refusent à leurs employés de suivre ce type de formation qui représente une menace sur le bon fonctionnement de l'entreprise. C'est ainsi que la formation à distance en Algérie devient la solution à ce dilemme en permettant aux employés d'accroître leur savoir et leur savoir-faire sans empiéter sur leurs responsabilités professionnelles, d'où l'intérêt qu'a suscité le master international francophone proposé par l'ENSET d'Oran chez les responsables de formations de plusieurs entreprises, en plus d'être une formation internationale dans sa conception, universitaire et professionnalisante.

Comme tous les autres secteurs, le développement des ressources humaines dans une entreprise n'est pas moins concerné par l'obligation de résultat aux niveaux tant organisationnel que financier. Aujourd'hui, la gestion des ressources humaines passe nécessairement par le développement des compétences, d'où l'intérêt pour les chefs d'entreprises de produire et d'améliorer cette dernière en adoptant une politique de formation continue, réaliste et efficace. Dans ce sens, on constate que les entreprises sont confrontées aujourd'hui à des besoins en formation très différents, ce qui pousse les DRH et les responsables en formation à penser à de nouvelles formes de formation qui répondent à l'intérêt de l'entreprise ainsi qu'à celui des employés. Alors quel est l'intérêt de l'entreprise à adopter de nouvelles formes de formation, telle que la formation à distance?

L'intérêt d'adopter un nouveau mode de formation pour les cadres d'entreprises

On peut distinguer quatre paramètres qui ont séduit les cadres d'entreprise à choisir de suivre ce master à distance malgré la nouveauté du concept en Algérie :

La formation n'est pas soumise à la même contrainte de temps que le présentiel. Chacun des étudiants suit la formation selon son propre rythme et suivant son emploi du temps personnel.

La formation offre une grande flexibilité pédagogique en permettant à l'étudiant de choisir l'UE à traiter. Les contenus des UE étant mis en ligne, l'étudiant, dans la limite des délais déterminés par le formateur, peut décider de consacrer le temps qu'il juge nécessaire à chaque UE.

L'UE, qui est organisée en une série de sous-ensembles distincts mais formant un tout cohérent, peut être traitée par étape.

Le format numérique des contenus permet au formateur de modifier aisément le contenu d'une UE en fonction des besoins des étudiants.

La promotion de la formation à distance par l'ENSET

La promotion du master auprès de plusieurs entreprises qui exercent dans différents secteurs d'activités dans la région oranaise s'est effectuée via divers outils. En plus des placards publicitaires dans les journaux et du site Internet de l'ENSET d'Oran, un travail de proximité s'est révélé nécessaire pour une meilleure visibilité. C'est ainsi que des contacts directs ont eu lieu avec des directeurs de ressources humaines, des chefs du personnel ou encore des responsables de formation en entreprise pour mieux faire connaître le master et prodiguer des éclaircissements.

La mise en œuvre

La mise en place de la formation à distance a fait ressortir plusieurs avantages tant pour les formateurs que pour les étudiants. Cependant, nous avons constaté beaucoup de difficultés du fait que la formation à distance est un procédé nouveau jamais lancé auparavant par l'ENSET d'Oran, ni par un autre établissement de formation en Algérie, en plus d'être également différent du mode de formation traditionnel pour les entreprises.

Pour les formateurs

Elle a bousculé les habitudes de formation traditionnelle, chose qui nécessite un double rôle de tutorat et d'animation;

Elle a fait appel à un mélange de modalités différentes (enseignement à distance et en présentiel), d'où l'importance du suivi et de l'accompagnement continus;

Elle requiert une attention particulière aux profils d'entrée des étudiants du fait de leur position de cadres d'entreprises, ce qui nécessite de cerner leurs besoins professionnels réels;

Elle a révélé des difficultés d'établir une relation pédagogique dont la finalité est d'aider les étudiants à développer des compétences d'autonomie et d'autoformation;

Elle a induit une difficulté majeure d'organiser le regroupement de tous les participants au même moment sur la plateforme.

Pour les étudiants

L'absence physique du formateur a créé un sentiment de déstabilisation chez les étudiants habitués à la présence physique du formateur;

La difficulté de s'adapter à l'environnement de la formation radicalement différent a constitué un frein non négligeable;

La difficulté d'adopter un comportement autonome et responsable, c'est-à-dire d'être davantage acteurs de leur propre formation, était présente;

Le rythme de vie professionnelle et privée constituait un obstacle au bon déroulement de la formation, les étudiants suivant la formation ou de leur lieu de travail ou de leur domicile.

Les dispositifs mis en place pour l'accompagnement technique et pédagogique des candidats

Le grand problème rencontré dans cette formation à distance a été de développer des dispositifs et techniques efficaces pour aider les étudiants à surmonter les difficultés dues au mode de formation à distance et à adopter la plateforme numérique comme réel support de formation. Ainsi, les premières solutions proposées ont été les suivantes :

Le premier présentiel doit être l'occasion de définir clairement les règles pour les formateurs et les étudiants en termes de régularité du suivi et de la nécessité d'établir un calendrier individuel;

Le traitement des UE doit se faire par étape et avec une relative flexibilité;

Des petites activités-devoirs doivent être données aux étudiants à un rythme moyen et régulier sur la plateforme;

Une planification précise des rencontres virtuelles sur la plateforme doit être établie.

Conclusion

La mise en œuvre d'un master international à distance à l'ENSET d'Oran a certes soulevé des difficultés non négligeables sur les plans pédagogique et opérationnel, mais cela a permis à cet établissement d'intégrer un mode d'enseignement peu utilisé en Algérie, et qui offre une batterie de solutions considérables pour la formation des cadres d'entreprises. Ce type de formation aura sans aucun doute comme effet de contribuer à une installation progressive d'une nouvelle culture pédagogique qui aura pour avantage de répondre aux contraintes de temps, de nombre et de coût financiers que les entreprises peinent à régler dans les formations où le présentiel est le maître. Cette culture nécessitera certainement un changement de comportement, non seulement de la part des formateurs et étudiants, mais également de la part des responsables-décideurs et des responsables administratifs qui sont souvent les premiers à décider de la vie d'une entreprise ou de tout autre institution éducative, culturelle ou commerciale.

Bibliographie

- Cuisiniez, F. & Roy-Lemarchand, Gh. (2000). *Réussissez vos actions de formation*. Paris : ESF.
- De Ketele, J.M.; Chastrette, M.; Cros, D.; Mettelin, P. & Thomas, J. (1989). *Guide du formateur*. Bruxelles : de Boeck.
- Dennery, M. (2003). *Piloter un projet de formation*. Paris : ESF.
- Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Éditions d'organisation.
- Payette, A.; Mandeville, L.; Saint-Arnaud Y. & Héroux, A. (2004). *Apprendre autrement : pourquoi et comment*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rivard, P. (1998). *Formation de formateurs : manuel d'apprentissage*. Montréal : FRP groupe-conseil, Inc.

Le développement de compétences pédagogiques des enseignants suffit-il pour mener à terme un projet d'enseignement à distance : Cas de l'ENSETP/ UCAD

Aminata KA

Université Cheikh Anta Diop, Dakar
Sénégal

Maty DIA DIALLO

Université Cheikh Anta Diop, Dakar
Sénégal

Introduction

La formation ouverte et à distance (FOAD) vient répondre aux besoins de formation accrue dans les pays d'Afrique au sud du Sahara et le Sénégal n'est pas en reste. Dans le contexte de la formation continue, les étudiants apprennent à travailler à distance dans des environnements virtuels partagés. Ces environnements offrent aux apprenants géographiquement dispersés une possibilité de collaboration sans contrainte de temps ni d'espace pour réaliser une production commune sous le pilotage de formateurs et de tuteurs qui ont introduit sur la plateforme les contenus de cours et organisé la nouvelle stratégie pédagogique à suivre. Des ateliers de formations ont été organisés sur la procédure d'exécution des cours en ligne : la structuration pédagogique, l'implémentation de modules de cours à distance et le tutorat dans une formation ouverte et à distance en partenariat avec l'AUF et le Centre de calcul de l'UCAD.

L'accompagnement des enseignants est une question cruciale qui mérite d'être bien pensée dans tout le dispositif d'enseignement à distance et les contraintes ne manquent point. Assurer la formation permanente des enseignants est un des objectifs de l'équipe ALED de l'ENSETP. La stratégie élaborée par l'équipe ALED (formation – accompagnement – suivi des enseignants dans la structuration et la mise en ligne de leurs modules de cours...) est-elle appliquée pour la réussite du projet FOAD? Existe-t-il des contraintes au niveau des formateurs liées à l'élaboration des cours en ligne?

L'équipe pédagogique de l'ENSETP est constituée de 24 formateurs répartis dans cinq (5) départements : STI (sciences et techniques industrielles); EFS (économie familiale et sociale); P C (psychologues-conseiller); STA (sciences et techniques administratives); STE (techniques économiques et gestion). Comment peut-on classer les apprenants-formateurs de l'ENSETP ayant reçu cette formation? Il faut créer un dispositif d'accompagnement efficace pour une formation réussie. En est-il le cas à l'ENSETP? Bien que les formateurs aient participé à plusieurs séminaires de formation pour l'élaboration de contenus de cours à implémenter sur la plateforme Moodle, l'ENSETP doit réussir le pari de l'enseignement à distance en tant que pôle de compétence de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (ETFP). Même si les compétences ont été installées au cours des formations, le démarrage du projet effectif tarde à se faire et des contraintes bloquent le développement des compétences, du présentiel à la distance. Un référentiel de compétences doit, dès lors, être défini pour le formateur de l'ENSETP puisque le projet concerne une nouvelle démarche pour l'enseignant qui doit s'adapter du présentiel (papier, craie, tableau...) à de nouveaux instruments qui exigent des compétences appliquées au contexte déjà préétabli d'enseignement et d'apprentissage à distance. Pour Guy Le Boterf (2003), la compétence suppose : savoir, vouloir et pouvoir agir. Elle se définit dans l'action et elle se vérifie exclusivement sur le terrain. Être compétent, c'est « savoir mobiliser au bon moment et de la bonne manière ses diverses capacités ». En est-il le cas pour les enseignants de l'ENSETP? Pour une plus grande efficacité dans le travail, on doit disposer de bons outils et d'un encadrement performant et surtout agir vite, juste après la formation. Wittorski (2005) parle de compétences techniques, de compétences sociales et gestuelles. Aussi, les compétences collectives qui sont le produit d'une coopération entre les formateurs et les membres de l'encadrement peuvent générer un savoir-agir collectif spécifique à une équipe de travail. Ainsi selon Mayoute (2007), la compétence permet

d'agir et de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrée. Les questions-problèmes qui nous ont interpellées sont les suivantes : Qui sont les formateurs de l'ENSETP? Quelles sont les formations reçues lors des séances de formation en séminaires? Quel est le degré de formation reçue? Le développement de compétences pédagogiques des enseignants suffit-il pour mener à terme un projet d'enseignement à distance? Enfin, quel type d'encadrement est-il souhaitable de mettre en place pour la réussite d'un tel projet innovant? Le type d'enseignement souhaité dépend-il du sexe, du département d'origine ou de l'âge du formateur? Nous voulons vérifier l'hypothèse suivante : les contraintes rencontrées lors de l'élaboration de cours à distance sont des facteurs bloquants du développement des compétences, du présentiel à la distance. Les matériaux d'enquête tournent autour de : l'identification des formateurs, les compétences acquises à la suite des formations reçues, les types de compétences complémentaires à développer, les contraintes ressenties par les formateurs, les types d'enseignement souhaités.

Méthodologie

Les matériaux d'enquête partent de l'identification des formateurs, les compétences requises pour la formation à distance, les types de compétences à développer à l'issue du cours à distance : la traduction du cours en présentiel, la définition des objectifs d'étapes; le fait de tutorer un cours à distance, de gérer un forum, de répondre aux questions d'étudiants par le chat..., de corriger une évaluation en ligne, les contraintes ressenties par les formateurs (les facteurs bloquant l'élaboration du cours à distance : la charge d'enseignement en présentiel, les facteurs culturels et contextuels). La méthode de recueil des données est appuyée par les logiciels Sphinx 2000 et le SPSS10.5, pour le recueil et le calcul des données. À l'issue de cette étude, nous souhaitons déceler les contraintes bloquant l'élaboration des contenus d'enseignement des formateurs de l'ENSETP et proposer enfin des recommandations susceptibles d'améliorer le cadre de réalisation des contenus de formation en ligne. Nos instruments nous ont permis de décrire les compétences acquises lors des formations reçues en FOAD, d'en mesurer les renforcements à opérer et de décrire les contraintes liées aux facteurs de contenus des modules, aux charges d'enseignement, d'administration, de famille, etc.

Résultats

1. Identification des formateurs

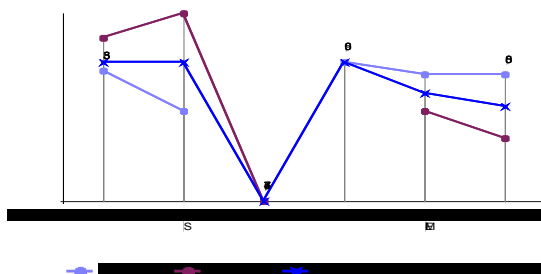


Figure 1: Identité des formateurs de l'ENSETP Département/Sexe des formateurs/Âge des formateurs de l'ENSETP.

Nous avons recueilli 15 réponses complètes. Parmi les cinq départements de l'ENSETP, quatre formateurs sont de l'EFS; deux sont du PC; cinq, du STI; deux, du STA et enfin deux sont en économie. Il y a sept femmes et huit hommes. Les formateurs de STI sont relativement les plus jeunes avec une moyenne d'âge de 47 ans par rapport aux psychologues-conseillers (63 ans). La moyenne d'âge pour tous les formateurs de l'ENSETP avoisine les 55 ans.

2. Compétences à renforcer parmi celles déjà acquises

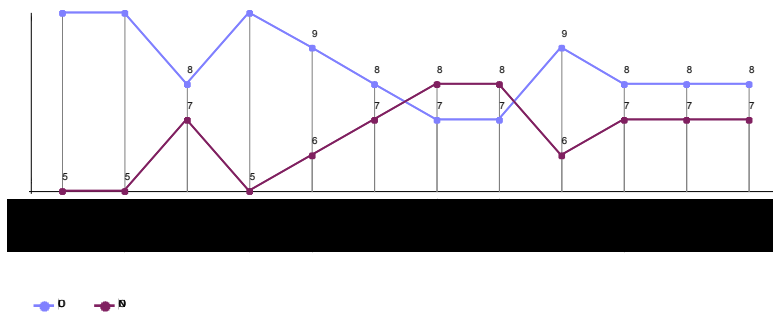


Figure 2: Les compétences à renforcer

Les chiffres qui retiennent notre attention pour des renforcements sont les suivants : scénarisation du module, élaboration du cours sous Hot Potatoes, implémentation du déroulement du cours, mais la différence n'est pas significative comme le traduit le calcul du χ^2 . Le $\chi^2_{75} = 3,53$, $ddl^{76} = 11$, $1-p^{77} = 1,83 \%$.

3. Quelles sont les contraintes liées aux contenus des modules?

3.1 Les contraintes de mise en ligne des modules des enseignants

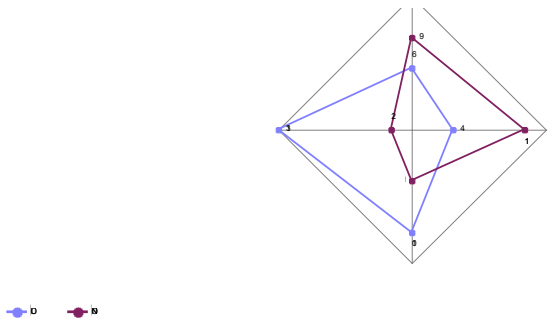


Figure 3 : Les contraintes de mises en ligne des modules.

La base de la rémunération requiert la plus forte adhésion (13 enseignants sur 15) qui fait que les enseignants ne souhaitent pas mettre leurs cours en ligne. La dépendance est très significative. Le $\chi^2 = 13,13$, $ddl = 3$, $1-p = 99,56 \%$.

75 Le test du **Chi2** consiste à mesurer l'écart entre une situation observée et une situation théorique et d'en déduire l'existence et l'intensité d'une liaison mathématique. Il permet de répondre rationnellement à la question « les deux variables sont-elles indépendantes? »

76 Le **ddl (degré de liberté)** désigne le nombre de valeurs aléatoires qui ne peuvent être déterminées ou fixées par les équations des tests statistiques.

77 Le **p** est le niveau de probabilité.

3.2 Les contraintes dues aux charges d'enseignement

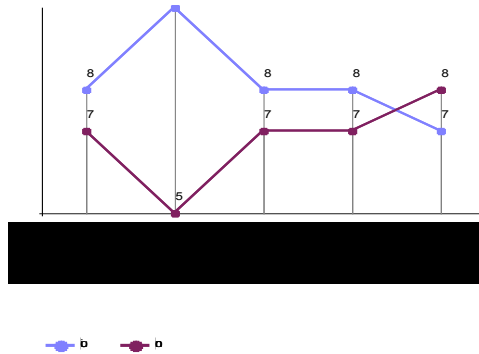


Figure4 : Les contraintes dues aux charges d'enseignement

La charge d'enseignement en présentiel (10 formateurs sur 15) est réelle. La participation aux examens des classes terminales, les suivis pédagogiques, l'encadrement des mémoires d'étudiants occupent aussi une place importante comme facteurs de blocage. La dépendance n'est pas significative. Le $\chi^2 = 1,29$, ddl = 4, 1-p = 13,71 %.

3.3 Les contraintes dues aux charges administratives

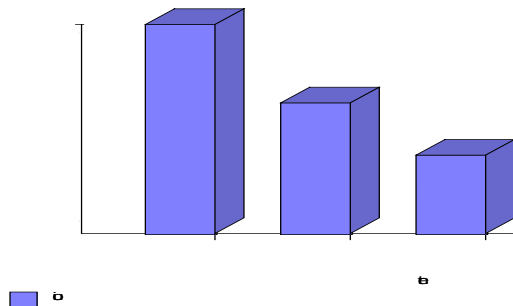


Figure 5 : Les contraintes dues aux charges administratives

Presque tous les enseignants de l'ENSETP ont des responsabilités diverses au sein de l'établissement. En effet, 50 % sont responsables d'un service administratif; 31,3 %, d'un projet; 18,8 %, d'un département. Mais, la dépendance n'est pas significative. Le $\chi^2 = 3,69$, ddl = 2, 1-p = 84,16 %.

3.4 Les contraintes dues aux charges familiales

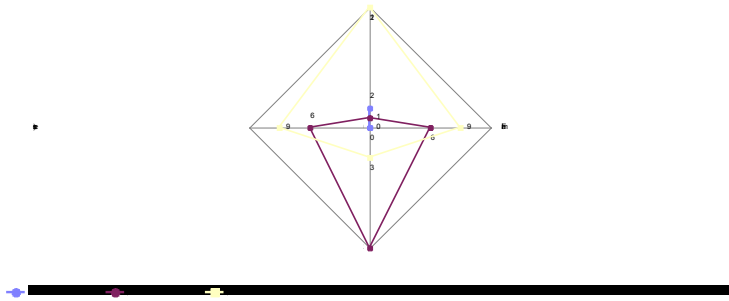


Figure 6 : Les contraintes dues aux charges familiales

44,4 % des répondants sont responsables de famille et de la cohésion familiale. Ils ont répondu <oui>, pour l'ensemble des items à 92,6 %. La dépendance est très significative. $\chi^2 = 20,90$, ddl = 6, 1-p = 99,81 %.

3.5 Les contraintes dues aux charges syndicales/politiques/associatives

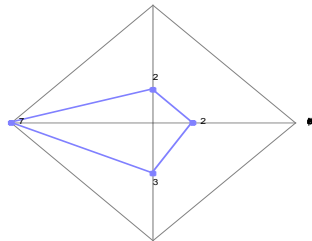


Figure 7 : Les contraintes dues aux charges syndicales/politiques/associatives

50 % des répondants sont des responsables d'association diverses; 21,4 %, s'occupent de politique et 14,3 % de syndicat. Mais, la dépendance est peu significative. $\chi^2 = 12,13$, ddl = 6, 1-p = 94,09 %.

4. Les types d'enseignement souhaités des modules.

4.1 Types et disponibilités de format de modules de formation

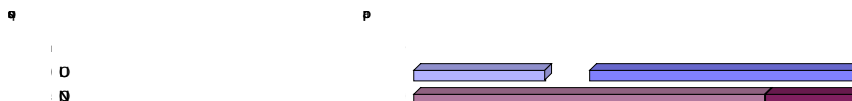


Figure 8 : Format des modules de cours

30 % des modules de formation des enseignants de l'ENSETP sont offerts sur papier, contre 60 % des modules qui sont à la fois en format papier et en document numérisé. Mais la différence avec la répartition de référence n'est pas significative. $\chi^2 = 1,67$, ddl = 1, 1-p = 80,33 %.

4.2 Département/types d'enseignement souhaités pour les modules

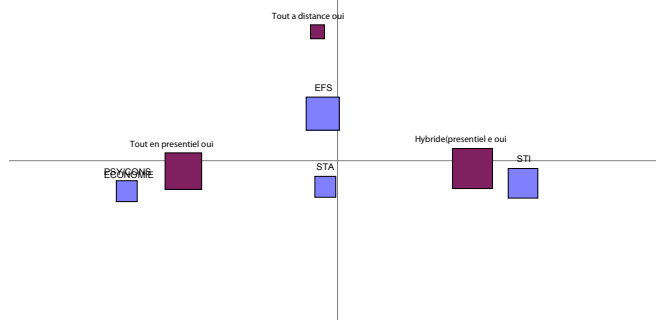


Figure 9 : Départements / types d'enseignement <hybride>

Le type d'enseignement souhaité par la plupart des enseignants est le type hybride (présentiel et à distance). Mais la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 9,43$, ddl = 8, 1-p = 69,29 %.

4.3 Départements/ types d'enseignement <hybride>/ sexe



Figure 10 : Interaction « hybride » et « sexe » par département d'origine.

Les moyennes de la variable « département d'origine » pour chaque couple de citations donnent les résultats suivants : l'effet principal de « hybride » (présentiel et à distance) n'est pas significatif. L'effet principal de « sexe » n'est pas significatif : la dépendance entre « hybride » (présentiel et à distance) et « sexe » n'est pas significative. $\chi^2 = 1,73$, ddl = 1, 1-p = 81,12 %.

Discussion

Le développement de compétences pédagogiques des enseignants suffit-il pour mener à terme un projet d'enseignement à distance? Le cas de l'EN-SETP/ UCAD nous a permis de mettre en évidence les réalités des contraintes rencontrées par les enseignants.

Les contraintes liées à la base de rémunération, celles liées aux charges administratives et familiales sont les plus représentées.

Les limites de notre étude nous amènent à penser à d'autres voies de réflexion : l'encadrement effectif des formateurs par l'équipe ALED, qui est à repenser.

Trois facteurs clés ont une incidence sur la réussite ou l'échec du développement du projet : les ressources; le temps et la qualité du produit. **Les ressources :** Le contenu en ressources est un critère de réussite d'un projet FOAD. Bien évidemment, c'est la matière première d'un dispositif de formation à distance. C'est l'élément visible et c'est sur ce point que l'apprenant portera un jugement positif ou négatif à propos de la FOAD. Classiquement, les investissements les plus lourds portent sur l'acquisition des contenus. On peut observer parfois que ce poste représente plus de 80 % d'un budget

FOAD. Nous remarquons qu'à l'ENSETP, 66,7 % des modules de formation des enseignants sont offerts en format papier ou en document numérisé. **Le facteur temps** : En plus de la charge d'enseignement en présentiel, presque tous les enseignants de l'ENSETP ont des responsabilités diverses au sein de l'établissement. En effet, 50 % sont responsables d'un service administratif; 31,3 % d'un projet; 18,8 %, d'un département. 50 % des répondants sont des responsables associatifs; 21,4 % s'occupent de politique et 14,3 % de syndicat. **Le facteur qualité du produit** : La littérature indique qu'en Afrique, les FOAD sont confrontées à un manque d'équipement informatique. En effet, de nombreux auteurs (Tunca, 2002; Bakhoun, 2002) mentionnent le manque d'outils, la logistique inopérante, l'insuffisance ou le défaut d'infrastructures technologiques (disparité et inadéquation du réseau de télécommunication; fluctuation des tensions électriques; pannes récurrentes d'électricité; etc.) comme des freins au développement des FOAD.

Dans ce cadre, le matériel informatique dans un bureau décent est à mettre à la disposition des enseignants. L'accompagnement est une question cruciale qui mérite d'être très bien pensée dans tout le dispositif d'enseignement à distance et ces contraintes ne manquent point, et ceci constitue un facteur crucial de la qualité du produit à mettre en ligne.

Conclusion

Les enseignants de l'ENSETP sont-ils prêts à changer de mode d'enseignement? En tout cas, leurs choix vont vers le mode hybride.

Dès lors les limites de notre étude nous amènent à penser à d'autres voies de réflexion : un renforcement de l'encadrement des formateurs par l'équipe ALED qui doit se rendre plus disponible. Le matériel informatique doit être mis à la disposition des enseignants; le mode de rémunération doit être déterminé. Ensuite, nous pourrions déduire que les avantages à mettre les cours en ligne sont mis en valeur. La politique de communication faisant défaut, il faut maintenant effectuer un travail de rapprochement de l'équipe ALED pour arriver à une production de qualité, ce qui a retardé le projet même si au départ tous les enseignants ont adhéré massivement au projet. Ces propositions de recommandations susceptibles d'améliorer le cadre de réalisation des contenus de formation en ligne par une prise en charge effective des suivis de formation, une meilleure orientation matérielle et financière à considérer et surtout l'aide pédagogique dispensée par un formateur tout le

long du parcours faciliteraient l'appropriation des connaissances et le passage du présentiel à la distance.

Bibliographie

- Bakhoum, N. (2002). *Services à distance et services de proximité en milieu africain, quels défis pour le bibliothécaire en tant que vecteur de développement*. Communication présentée au 68th IFLA Council and General Conference, Glasgow, Écosse.
- Bru, M., & Talbot, L. (2007). *Des compétences pour enseigner, Entre objets sociaux et objets de recherche*, Rennes : Pur.
- El Ghassem, A. (2004). *Enseignement à distance : importance de l'accompagnement*. [en ligne],[<http://aede.org/spip.php?article 895>]. (consulté le 11 août 2011)
- Gauthier, P.D (2001). *La dimension cachée du E-LEARNING : De la motivation à l'abandon*. <http://thoh.cursus.edu/photo/image972> PDF.
- Le Boterf, G. (2003). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Éditions d'organisation.
- Lebrun, G. (2004). *E-Learning : enseigner pour apprendre*.
- Mayoute, W. (2007). *Contribution à la mise en œuvre de l'accompagnement au sein d'une formation à distance : le cas de la formation en politiques sectorielles et gestion des systèmes éducatifs (PSGES) de l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) du Sénégal*. UFR de Rouen. Master professionnel en sciences de l'éducation.
- Talbot, L. (2008). *Les pratiques d'enseignement : Entre innovation et travail*. Collections Savoir et formation, Paris : L'Harmattan.
- Tunca, B. (2002). Barriers in using technology. In P. Barker & S. Rebelsky (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2002* (pp. 1980-1982). Chesapeake, VA: AACE.

La formation des formateurs à distance : mise en œuvre du projet IFADEM en République démocratique du Congo

Narcisse **KALENGA NUMBI**

Université de Lubumbashi
République démocratique du Congo

Balthasar **NGOY-FIAMA BITAMBILE**

Université de Lubumbashi
République démocratique du Congo

Introduction

Notre communication traite de la mise en œuvre, en République démocratique du Congo, et plus particulièrement au Katanga, de l'Initiative francophone de formation à distance des maîtres (IFADEM).

Cette communication voudrait également montrer que :

les préoccupations du RIFFEF sur la formation à distance des formateurs rencontrent celles des autorités politico-administratives et des gestionnaires du système éducatif aux niveaux tant national que provincial;

la formation à distance des formateurs n'est plus, en République démocratique du Congo, le seul apanage de l'enseignement supérieur et universitaire, mais elle s'étend aujourd'hui à l'enseignement primaire, secondaire et professionnel.

L'exposé commence par la présentation de la phase d'élaboration de l'Initiative, se poursuit avec l'analyse de rapport des missions exploratoires qui ont permis d'étudier les modalités de la mise en œuvre de l'initiative au Katanga et se termine par la mise en évidence de l'importance de la mise en œuvre du projet du point de vue de la qualité de l'enseignement au primaire, au secondaire et au niveau professionnel.

Création et objectifs poursuivis

L'IFADEM a pour objectif principal la capacitation des enseignants du primaire dans l'enseignement du français et dans les autres disciplines ou matières transmises en français. IFADEM propose un dispositif de formation hybride alternant le distanciel et le présentiel. Ce dernier mode d'enseignement se matérialise par le regroupement des enseignants durant les périodes de vacances scolaires pour une durée ne dépassant pas cinq jours.

L'initiative fut annoncée au Sommet francophone de Bucarest en septembre 2006 à la demande expresse de M. Abdou Diouf, Secrétaire Général de la Francophonie, pour répondre au défi de « l'éducation pour tous » dont l'échéance est fixée en 2015. Elle fut ensuite présentée au sommet de Québec en 2008. L'OIF et l'AUF ont conçu l'IFADEM au terme d'un protocole d'accord signé le 7 octobre 2008, prolongé par un avenant le 12 novembre 2009. Quatre pays ont été concernés dans la phase expérimentale : le Bénin, le Burundi, Haïti et le Madagascar. Une première évaluation a été présentée. En ce moment, l'initiative est en phase d'implémentation définitive dans les quatre pays précités.

De l'adhésion de la RDC à l'Initiative

C'est à la demande du ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel (EPSP), qu'a été examinée la possibilité de l'adhésion de la RDC à l'Initiative.

Les missions exploratoires se sont déployées à Kinshasa et à Lubumbashi.

Missions exploratoires de Kinshasa

Quatre missions se sont déroulées dans la ville-province de Kinshasa :

24-28 janvier 2011 : la première mission exploratoire pour étudier la faisabilité de l'IFADEM en RDC.

17 au 22 avril 2011 : la seconde mission menée par DEFAYS est organisée pour divers objectifs dont la prise de contact avec les différents acteurs stratégiques et pédagogiques et la préparation de leur collaboration, l'inventaire des besoins des enseignants du primaire et de leurs élèves, etc.

7 juillet 2011 : la mission conjointe AUF, OIF et APEFE (Association pour la promotion de l'éducation et de la formation à l'étranger) pour participer à la cérémonie de la signature des deux textes fondateurs de l'Initiative en RDC.

11 au 15 juillet : la formation de concepteurs de contenus animée par Annick Englebert et qui a connu la participation d'une quinzaine de personnes dont deux de Lubumbashi.

Missions exploratoires de Lubumbashi

Une première mission mixte composée d'un représentant du Ministère de l'ÉPSP, d'un représentant du Ministère de la Coopération régionale et de Papa Youga Dieng a séjourné à Lubumbashi du 5 au 8 avril 2011 pour prendre contact avec les autorités politico-administratives et les responsables des provinces éducationnelles 1 et 4 du Katanga. Cette mission a eu la charge d'expliquer le bienfondé du projet, les responsabilités de chacun des partenaires participants au projet et les rôles dévolus au Campus Numérique et à l'APEFE. La mission a également préparé le terrain à une mission technique qui sera menée par Richard Aubry pour identifier les sites qui devront accueillir l'Initiative.

Une deuxième mission, menée par Richard Aubry, a été organisée du 18 au 25 avril 2011. L'expert de l'AUF a identifié les lieux d'implantation des espaces numériques : l'institut Msaada au sein de l'Athénée de Likasi et l'EP Mapinduzi au sein de l'Athénée de Kolwezi.

Accords et textes fondateurs de l'Initiative

Il faut signaler, en passant, que la RDC est le cinquième pays qui accueille l'initiative. Son éléction sur une liste d'une dizaine de pays en attente a obéi aux critères donnés en introduction de cette communication. Pour la mise en œuvre de l'initiation, deux accords ont été signés le 7 juillet 2011 à Kinshasa, en présence du Secrétaire Général de l'OIF, M. Abdou Diouf.

Gouvernance de l'initiative

L'initiative se compose de quatre instances ci-après :

- Le Comité de pilotage (CP) : organe d'orientation politique coprésidé par l'administrateur de l'OIF et le Recteur de l'AUF;
- Le Comité de coordination internationale (CCI) : instance opérationnelle assurant le suivi et l'animation du dispositif et conduisant la mise en œuvre de l'IFADEM;
- Le Comité national (CN) : organe de coordination pour le compte du Ministère de l'EPS;
- Le Comité provincial (CPRO) qui coordonne au niveau provincial, en liaison avec le CN, les volets administratif, pédagogique et organisationnel de l'Initiative. Il choisit les acteurs de terrains, les provinces éducationnelles et en assure le suivi.

Dispositions de mise en œuvre

Introduction

L'objectif de l'expérimentation de l'Initiative au Katanga est de mettre en œuvre un dispositif hybride combinant le présentiel et le distanciel qui s'articule autour de deux établissements secondaires à section pédagogiques : Institut Msaada de Likasi et le Complexe scolaire Elimu de Kolwezi. L'Initiative vise une population de 600 enseignants à qui elle entend faire acquérir des compétences professionnelles sur l'usage des TIC. Les partenaires entendent créer deux espaces numériques dans les lieux précités et appuyer le MEPSP dans le développement des contenus pédagogiques adaptés et les provinces éducationnelles du Katanga 1 et Katanga 4.

Infrastructures, équipements des espaces et sélection des enseignants

Après la signature des accords de juillet 2011, le cap est fixé pour le premier regroupement des enseignants en 2012, et ce, avant le sommet de chefs d'État et de gouvernement de la Francophonie. L'heure est à la construction des espaces. Le gouvernement provincial s'attèle en ce moment à s'acquitter de sa tâche, celle de poser les fondations et d'élever jusqu'aux linteaux des murs de deux espaces de 80 m² chacun. Le reste de travaux de finissage et

l'équipement reviennent aux partenaires, AUF et OIF appuyés par l'APEFE. Les bâtiments doivent être prêts d'ici la fin de janvier 2012.

Les espaces IFADEM sont des lieux dotés d'une connexion Internet, d'une salle de formation équipée d'une vingtaine d'ordinateurs sous logiciels libres et d'une médiathèque spécialisée en sciences de l'éducation. L'alimentation électrique des espaces IFADEM est complétée par une production locale d'énergie de substitution grâce à des panneaux solaires couplés avec les batteries.

Ensuite commencera le processus de sélection des enseignants des provinces éducationnelles 1 et 4, en raison de 300 par province éducationnelle. Cette tâche revient au MEPSP, porteur du projet. Le premier regroupement est prévu pour avril 2012, suivi d'une période en distanciel entre avril et juin 2012. Ensuite interviendra le deuxième regroupement en juillet 2012. Les enseignants en formation recevront chacun :

- les livrets de l'enseignant, créés par l'équipe des concepteurs de contenus;
- un lecteur MP3 contenant les supports audio;
- une grammaire;
- un dictionnaire.

Formations des intervenants

L'activité connaîtra, pour sa réalisation, quatre catégories d'intervenants : des concepteurs de contenus, des animateurs de formateurs, des tuteurs de proximité et des instituteurs. Les concepteurs de contenus ont la charge d'élaborer les modules, de former les formateurs des instituteurs. Certains parmi eux participent au regroupement des enseignants et à la formation des tuteurs de proximité. Ils seront sollicités à différentes activités chaque fois que cela est nécessaire. Douze concepteurs ont été identifiés et ont suivi une première série de formations. Les animateurs sont responsables des formations pendant les regroupements; les tuteurs apportent une aide continue entre les regroupements.

Les modules de formations

Six modules de formation seront proposés aux instituteurs lors de regroupement :

- a. Introduction à la formation, motiver les élèves à apprendre le français;
- b. Erreurs phonétiques et grammaticales (modules spécifiques à la province du Katanga pour tenir compte des variations linguistiques et culturelles);
- c. Développer les compétences de compréhension et de productions orales : vocabulaire, grammaire et expression;
- d. Développer les compétences de compréhension et production écrites : vocabulaire, grammaire, texte;
- e. Organiser le travail en classe : les séquences, les interactions, la gestion des grands groupes;
- f. Enseigner les mathématiques et les sciences (exactes et humaines) en français.

Les regroupements des instituteurs

C'est le moment crucial de l'expérimentation. Ce regroupement concerne les enseignants de deux provinces éducationnelles du Katanga 1 et du Katanga 4 où il faudra choisir respectivement 300 instituteurs du troisième degré (5^e et 6^e années). Les dispositions sont prises en ce qui concerne le logement et la restauration de toutes les parties prenantes aux activités. La sélection des enseignants se fera d'une manière équilibrée en tenant compte à la fois compte du genre, des confessions et des réseaux.

Perspectives de l'Initiative d'ici 2013

Au terme de l'expérimentation en cours, une évaluation globale sera faite. Si les résultats sont concluants, il sera envisagé l'extension de l'Initiative au niveau de toute la province du Katanga et des autres provinces éducationnelles de la RDC.

Conclusion

Le choix a été porté sur le Katanga pour la phase expérimentale, le Katanga étant représentatif des défis posés par le secteur de l'éducation. Il compte 33 387 enseignants du primaire et la plus forte population scolaire au primaire, 1 419 590 élèves, soit 14 % de l'ensemble. Il a, par ailleurs, le plus faible taux brut de scolarisation du pays, 76,8 %, pour une moyenne de 90,3 %.

La valeur ajoutée de l'expérience sur les enseignants et les élèves du primaire est indéniable et se traduit dans la qualité des contenus enseignés dans les différentes disciplines du programme scolaire. Outre les connaissances personnelles des enseignants, l'Initiative valorise aussi la carrière enseignante et améliore les compétences des élèves. Les conséquences se ressentiront jusqu'au secondaire et au supérieur.

Cette initiative s'inscrit dans une politique de coproduction par la participation des partenaires et du gouvernement congolais, d'innovation par le recours aux méthodes hybrides de formation, de pérennisation et d'extension étant donné son prolongement à terme, après la phase expérimentale, à de nouveaux publics et à de nouvelles provinces.

Références

- Akam, Noble (2002). « L'université virtuelle africaine (UVA) : l'insertion du programme dans l'offre d'enseignement supérieur » in Akam, Noble et Ducasse, Roland (dir.), *Quelle université pour l'Afrique?* Aquitaine, MSHA – Pessac, pp. 209-224.
- Alava, Séraphin (dir.) (2004). *Formation ouverte et à distance : actualité de la recherche*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Albero, Brigitte – Thibault, Françoise (2004). « Enseignement à distance et autoformation à l'université : au-delà des clivages institutionnels et pédagogiques? » in Saleh, Imad, *Enseignement ouvert et à distance*. Épistémologie et usages. Paris : Hermès – Science.
- Bonjawo, Jacques (2002). *Internet une chance pour l'Afrique*. Paris : Karthala.
- Loiret, Pierre-Jean (2003). « Les technologies éducatives et formations à distance en Tunisie » in <http://www.tn.refer.org/spip.php?article169>.

- Loiret, Pierre-Jean (2005). *Université Virtuelle Africaine. Histoire d'une mise en scène*. Rouen : Fac. de Psychologie, sociologie et Sciences de l'Éducation. http://www.tic.ird.fr/article.php?id_article=146.
- OIF-AUF (2010), Avent n°1 à l'Accord-cadre pour le développement de l'IFADEM en RDC. Expérimentation de l'IFADEM dans la Province du Katanga, Kinshasa : AUF-OIF-APEFE.
- OIF-AUF (2010). Accord-cadre pour le développement de l'IFADEM en RDC, Kinshasa : AUF-OIF.
- OIF-AUF (2010). Mission d'identification des concepteurs de contenus, 17 au 22 avril 2011. Rapport de Mission. Kinshasa : OIF-AUF.
- OIF-AUF (2010). Mission exploratoire pour étudier la faisabilité d'IFADEM en RDC, Kinshasa, 24-28 janvier. Rapport de mission.

La formation à distance : une réponse aux besoins de la formation de formateurs en éducation au développement durable?

Didier **MULNET**

IUFM d'Auvergne, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand
France

Introduction

Une formation de formateurs en éducation au développement durable prend tout son sens si elle se fait en direction d'un public représentatif de la société dans toutes ses composantes (rurales et urbaines, régionale et nationales voire internationales), ce qui crée de fortes contraintes techniques et matérielles.

Le développement durable repose sur de nouveaux modes de gouvernance, des choix politiques et un respect des règles éthiques. Le formateur quitte ainsi le statut de « maître » pour initier, coordonner ou accompagner les idées et les projets des apprenants. Mettre en place des objectifs (autonomie, créativité ou esprit critique) et des principes (solidarité, participation, subsidiarité...) est inhérent à tout projet éducatif en ce domaine. Limitant les inégalités liées à l'éloignement et à l'isolement, les coûts économiques et les impacts environnementaux, la formation à distance apporte une réponse cohérente à ce triple objectif (social, environnemental et économique), mais pose des problèmes pédagogiques importants.

Ce diplôme de formation de formateur a été pensé ainsi, en réunissant un public à l'image de la société avec un temps en présentiel adapté, des temps de travail autonomes et individualisés respectant la diversité des rythmes, des acquis et des cultures des individus, des cours synchrones qui contribuent à la dynamique de l'ensemble du groupe. Des forums régulés ou autonomes favorisent la vie de sous-groupes. Il faut piloter, organiser, voire bousculer ce public d'adultes (chez qui le poids du vécu est très différent selon les individus) tout en laissant liberté et autonomie. L'autoévaluation fournit des points

de repère, mais laisse ouverts des sujets qui par autoformation continueront d'évoluer au delà de la formation.

L'ouverture et la souplesse, la tension entre respect des individualités et nécessité d'un recours au collectif sont nécessaires, car ces métiers auxquels on forme en EDD n'existeront pas sous cette forme demain. Les compétences développées en formation à distance sont constitutives d'un nouveau métier pour ces futurs formateurs de formateur qui devront inventer des solutions pour des problèmes qui ne se posent pas encore.

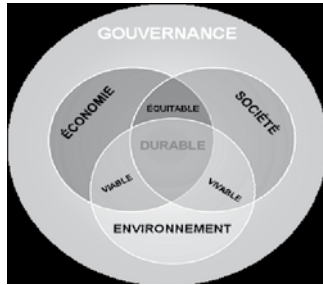
Le mode de mise en place des modules, qui articule la complémentarité des outils de la formation à distance avec la variabilité des attentes, des capacités et des potentialités des stagiaires contribue à la création d'une culture commune. Dans ce diplôme, la formation en présentiel a été pensée en fonction de la formation à distance et non l'inverse.

Le diplôme d'université « Formation de formateurs dans le domaine de l'éducation au développement durable » s'adresse à un public mixte d'enseignants, de personnels des collectivités, des services de l'État et des associations. Le critère de base de la constitution de ce groupe de 21 personnes était la mixité professionnelle ainsi qu'un équilibre géographique régional et national. Le volume d'enseignement de ce diplôme est d'environ cinq cents heures (mémoire professionnel compris). Pour des raisons pratiques (les stagiaires sont tous salariés), cet enseignement ne pouvait se faire en présentiel, d'où le choix initial de grouper la formation sur quatre semaines de présentiel réparties pour moitié sur des temps de vacances scolaires et de travail.

Le référentiel de compétences établi pour chaque unité d'enseignement est actuellement spécifique au contexte français. Ce référentiel pourrait être discuté et modulé en fonction des autres contextes francophones.

Après avoir présenté les spécificités de la formation en éducation au développement durable, puis les relations entre le dispositif de formation à distance et l'éducation au développement durable, la réflexion portera sur la conception en elle-même du dispositif de FOAD.

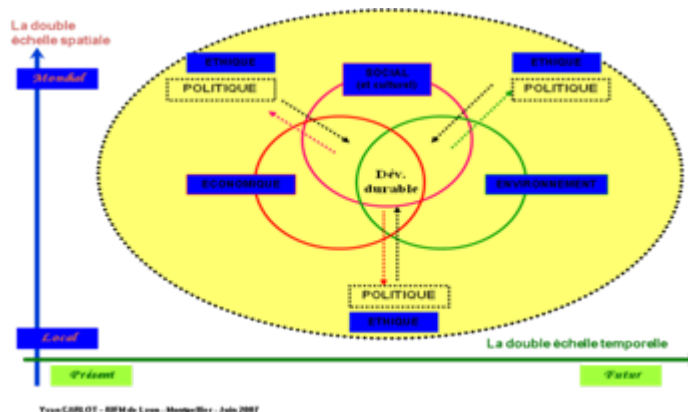
1. Éduquer au développement durable, un choix de formation engagé?



Nous définissons l'objet de formation développement durable par rapport au Rapport à l'ONU « Our common future » dit Rapport « Brundtland » de 1987 « *Le développement durable répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs.* ». Le visuel des trois sphères économiques, sociales et environnementales avec leur zone d'intersection

centrale correspondant à ce qui est durable reste un point de repère, mais ne laisse en rien supposer les difficultés qui seront celles des formateurs en Éducation au développement durable pour l'enseigner. En effet, ce ne sont pas les intersections entre ces sphères qui posent problème, mais la façon de les déterminer. Historiquement, la décision était de l'ordre des experts, puis face à la multiplicité des expertises, la notion d'expertise collégiale s'est mise en place permettant d'éclairer les décisions politiques. Mais cette approche occultait encore les problèmes éthiques qui participaient de cette décision. Actuellement, on acte que cette décision dépend des formes de gouvernance (qui intègrent à la fois les visions d'expert/décisions politiques et les choix éthiques).

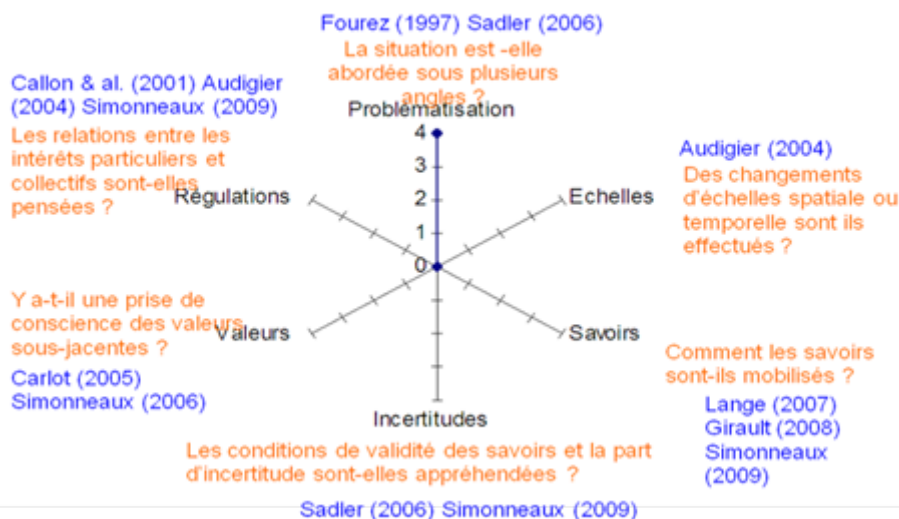
Placée sur un axe spatial et temporel, la modélisation proposée par Yvan Carlot donne une vue relativement synthétique du concept.



Cet enseignement est adisciplinaire (Lange J.M. & Victor P., 2006) alors que le système scolaire fait tout pour l'intégrer dans les disciplines selon les trois vagues de la stratégie nationale. Il est aussi pluricatégriel, concernant l'intégralité de la société civile : de ce fait, les modes de formation sont rarement scolaires, d'autant qu'il apparaît que ces formes ne sont pas les plus pertinentes en regard des objectifs et principes de l'éducation au développement durable. Effectivement, les changements d'attitude souhaités nécessitent des styles et outils pédagogiques propices à induire ces changements (débat, jeux de rôle, utilisation de médias...).

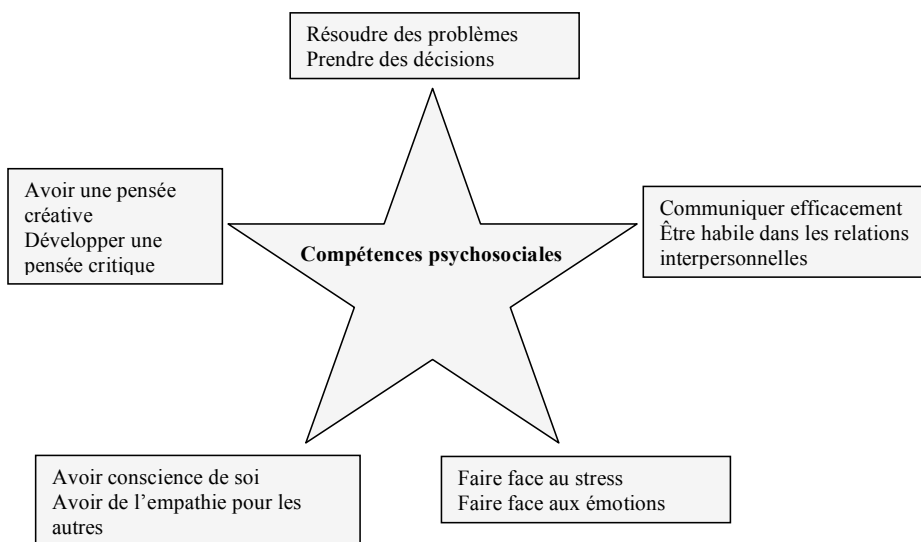
En référence à la stratégie nationale du développement durable, trois objectifs sont définis dans le milieu scolaire : éducation au choix, à la complexité et aux risques (ni déni ni catastrophisme).

Une autre différence avec les disciplines habituelles est que le champ des connaissances scientifiques de l'EDD n'est que rarement stabilisé. L'enseignement a pour point de départ des controverses scientifiques et des questions socialement vives : le positionnement du formateur (et qui plus est du formateur de formateur) ne peut être celui de l'expert. Le formateur va devenir un accompagnateur; ce changement de statut très déstabilisant doit être accompagné, car on glisse d'un enseignement des faits à un enseignement des valeurs.



Ce schéma proposé par Jean-Marc Lange résume la complexité de cet enseignement.

Les principes de l'EDD en accord avec les orientations de l'UNESCO sont les principes de solidarité, de participation, de précaution, de subsidiarité et bien sûr de responsabilité. Ces principes changent du tout au tout le positionnement du formateur qui devra faire preuve des compétences attendues nécessaires. Les compétences psychosociales liées à ce type d'enseignement au nombre de dix vont par deux :

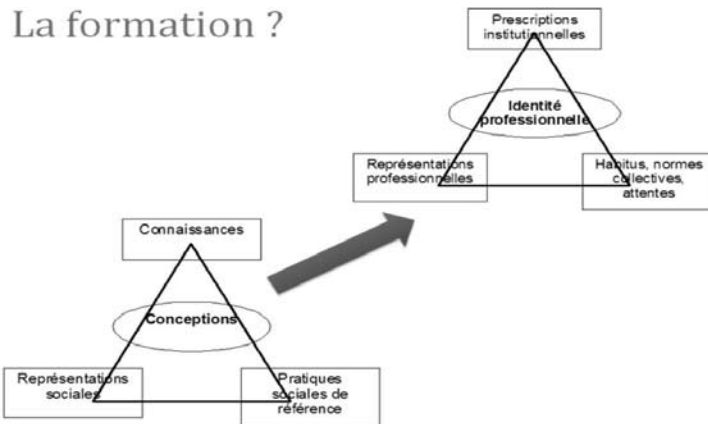


Corrélativement à ces exigences liées à l'objet développement durable et à ses objectifs et valeurs, la formation en elle-même se devait de présenter une certaine exemplarité. L'éloignement moyen des stagiaires étant de 120 km par rapport au lieu de formation, l'impact pour ces quatre semaines (plus trois jours d'examen) est en termes de temps de près de 130 heures de déplacements et, en termes d'environnement, d'une tonne de CO₂. Sans la formation à distance, cet impact temps ou dioxyde de carbone uniquement lié aux déplacements serait quatre fois plus important. L'adoption de solutions techniques (emploi du temps favorisant les transports en commun, covoiturage et hébergement sur place) a permis de réduire par au moins deux

cet impact. Cet effort semblait nécessaire pour qu'il y ait un minimum de cohérence entre les pratiques lors de la formation et les valeurs prônées par le développement durable et son éducation.

Parallèlement à ces aspects, nous avons favorisé les mises en relation entre stagiaires ou avec des connaissances extérieures du réseau EDD régional pour favoriser les hébergements, le covoiturage et une vie sociale locale (mais la durée des journées de formation limite fortement ce dernier point).

2. Dispositif de formation en EDD et FOAD



D'après Cardot (2011), la formation de formateurs consiste à prendre des formateurs ayant leurs propres conceptions, influencées par leurs connaissances, représentations sociales et pratiques pour les faire évoluer dans leur identité professionnelle. La FOAD permet-elle de faire évoluer efficacement cette identité?

Nous avons envisagé la distance physique, mais les distances sociolinguistiques et didactiques (Kiyitsioglou-Vlachou C. & Moussouri E., 2010) sont tout aussi importantes même si le choix d'un public de métropole a limité cette distance. En accord avec ces auteurs et après l'avoir testé en formation, je partage l'idée que cette distance ne doit pas être vaincue, mais au contraire privilégiée, car elle est même un moteur de la formation : les échanges de

points de vue et d'expérience sont majeurs grâce à cette diversité. La distance permet aux formateurs tuteurs d'intégrer dès le début les subtilités et les habiletés de leur rôle en tant que médiateur (ou re-médiateur) du savoir; le formé lui se détache au fur et à mesure de ses anciennes représentations sur l'enseignement/apprentissage conventionnel de ses pratiques traditionnelles, ce qui l'amène à une plus grande autonomie. Cette distanciation nécessite à la fois une proximité relationnelle et humaine lors du présentiel entre les formés et entre eux et les formateurs. Les qualités d'empathie sont donc fondamentales au sein du groupe formés/formateurs. Un gros travail de formation du groupe en amont est utile pour fonder des valeurs au sein du groupe et favoriser le sentiment d'appartenance. Les formateurs redoutaient globalement le fait de travailler le premier mois à distance, mais paradoxalement cela n'a fait que renforcer le groupe en suscitant l'envie d'échanger de visu.

Certains stagiaires se connaissaient déjà, d'autres non. Plusieurs ont signalé la place de l'imaginaire dans les relations attendues ou espérées. Il est à noter que la première classe virtuelle où 18 des 21 stagiaires ont pu se découvrir via les webcams a eu un rôle social important en augmentant leur estime de soi, leur ouvrant les champs du possible et en favorisant leur autonomie. Ces remarques ne sont pas de simples impressions, mais correspondent aux multitudes de mails ou contacts téléphoniques échangés durant toute cette période (qui pourraient constituer un corpus d'étude scientifique).

Cette autonomie passe par des formes nombreuses et diversifiées d'autoévaluation, l'autoquestionnement en étant une (Pybourdin I. & Renucci F., 2008), mais d'autres formes non formalisées peuvent être mises en place en fonction des différents contextes. Dans cette optique, il est important que les stagiaires soient mis en situation de projet (projet d'éducation au développement à Madagascar proposé par le Conseil Régional d'Auvergne par exemple). La réalisation collective implique une moitié des stagiaires, mais amène l'ensemble du groupe à participer au projet sous des formes différentes et à s'engager parfois à contre-emploi (stagiaire associatif d'un point de vue professionnel devient enseignant dans ce cadre). Cet engagement par les actes fondamentaux pour les changements d'attitude, de représentations ou de valeurs a pu être intégralement accompagné à distance (classes virtuelles et mails) sans que cela pose de problème.

En termes de stratégie, le choix a été fait de déstabiliser le groupe par la nature des cours en amont (cours d'économie correspondant au point de faiblesse assez général dans le groupe). L'isolement des stagiaires pendant une semaine les a amenés à se remettre en question sur le plan de leurs représentations sur le développement durable. Côté formateur, non économiste de formation, je me suis à titre personnel efforcé de « jouer le jeu » en me mettant en position de stagiaire, en vivant leurs difficultés et en étant rassuré lors de la première classe virtuelle où tout ou presque s'éclaircissait. Les échanges mail rares durant cette semaine, chacun étant centré sur son angoisse à ne pas être sûr de pouvoir surmonter cet obstacle, ont explosé après la séance. Durant la séance, les informations liées au chat sont très précieuses (statut, nature et fréquence des questions très variables selon les personnes). Il y aura là encore de quoi constituer un corpus d'étude sociologique, biaisé cependant lors de la première séance, par le manque d'autonomie et d'initiative de certains stagiaires qui ne s'autorisaient pas à intervenir soit par manque de confiance, soit en liaison avec des compétences informatiques non encore affirmées. Il est à noter que les stagiaires ont été agréablement surpris que l'on partage leurs expériences (voire angoisses) en se mettant à équité avec eux (ce qui est assez facile, car les différents formateurs ne maîtrisent pas tous les contenus). Ce constat éloigne définitivement les formateurs d'un statut d'expert.

Les cours déposés à distance permettent une modularité du travail. Le statut de ces cours est variable selon les stagiaires : ce qui a valeur de cours pour certains a valeur de synthèse pour d'autres. Les cours déposés en amont des présentiels et/ou des classes virtuelles nécessitent donc un investissement temps très variable. Cette hétérogénéité des stagiaires les amène à se bâtir leur propre plan de formation en fonction de leurs compétences et contraintes.

Si l'on reprend les valeurs de l'EDD (solidarité, participation, précaution, subsidiarité et responsabilité), la formation à distance au sens strict ne permet à priori de les aborder que de façon très théorique; c'est en situation et prioritairement en présentiel qu'il est possible de créer des conditions d'apprentissage. Ce problème est aussi rencontré pour la formation et prise en compte des compétences psychosociales. En FOAD, il est aisé de travailler sur l'aspect connaissances ou capacités, mais la prise en compte des attitudes (formation et évaluation) nécessite à mon sens de véritables mises en situation globales, nettement plus efficaces en présentiel.

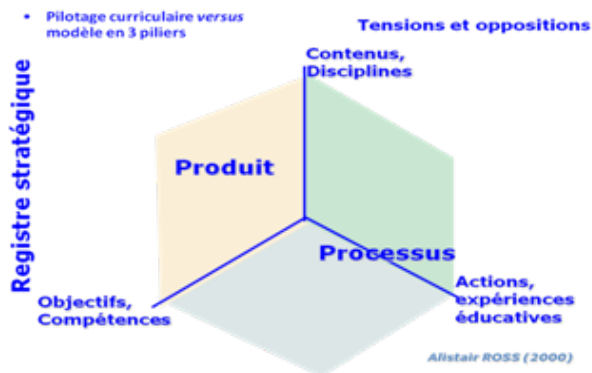
Les limites de la formation à distance sont à mon sens là : les semaines de présentiel sont nécessaires pour que des changements d'attitudes évoluent vers des changements de comportements. La formation à distance par sa continuité favorise de façon complémentaire le renforcement de ces comportements (ce qui est impossible dans une formation continue d'adultes classique où après l'allégresse des formations, le manque de suivi anéantit bien souvent les effets obtenus en formation). Il ne s'agit donc pas d'opposer la formation à distance et en présentiel, mais de les articuler selon un scénario adapté.

La mise en place des forums régulés ou non est un moteur de la formation. Cependant, dans le cas présent de ce diplôme, le groupe utilise prioritairement la liste mail personnelle qui est perçue dans son rôle social et comme un espace de liberté.

L'esprit de l'EDD est celui d'une nouvelle gouvernance qu'il convient de mettre en œuvre dans le cadre d'une telle formation : cela suppose des espaces de liberté (liberté d'aller plus loin que les propositions sur les cours à distance, de ne les traiter que lorsque le stagiaire en éprouve le besoin, de faire autrement en allant chercher ailleurs...), des relations non hiérarchiques (en ce sens le courriel et d'une façon générale le travail à distance est indéniablement facilitateur) et une prise en compte des potentialités de chacun...

3. Conception de la formation et FOAD

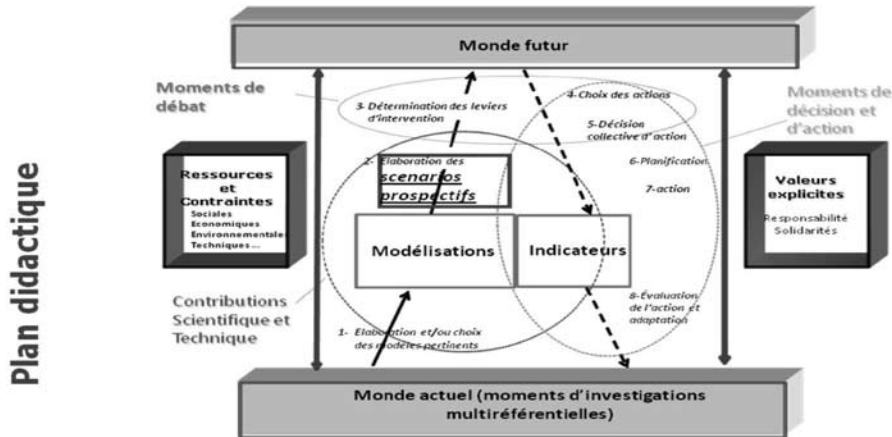
La conception d'un curriculum de formation peut être pilotée selon trois modes : les contenus et les disciplines, les actions et les expériences éducatives ou enfin selon les objectifs et les compétences.



Dans le cadre de ce DU, le pilotage est mixte. La présentation globale et la communication (comme dans la plaquette de présentation du D.U. par exemple) se font principalement selon le mode contenus et disciplines, mais la conception est principalement basée sur la différenciation des compétences dans les différentes UE de ce diplôme. Le pilotage par les processus est progressif au cours de l'année.

L'articulation des différents outils en formation à distance (classe virtuelle, cours déposés avec ou sans accompagnement, cours enregistrés, exercices de suivi, forums) et les différents modes de formation en présentiel (cours interactifs, débats et jeu de rôle, séminaires de mémoire, participation aux colloques, rencontre avec les partenaires, analyse de formations ou d'événementiels, production d'outils...) favorisent l'étalement dans le temps, la progressivité et la diversification des objectifs selon ces trois piliers curriculaires.

Sur le plan didactique, les formations en EDD s'organisent généralement avec pour point de départ une situation complexe actuelle (non disciplinaire), qui donne lieu à l'élaboration de modèles explicatifs pertinents, l'élaboration de scénarios pédagogiques permettant de répondre à ce problème dans le monde futur. De là découle le choix d'actions, la décision d'action avec leur planification, leur mise en œuvre et l'évaluation de l'action.



D'après Jean-Marc Lange.

Différents temps marquent cette démarche : le temps de l'étude des controverses scientifiques, celui des débats puis des décisions et de l'action.

La FOAD permet le fractionnement de ces temps de formation en travaillant à distance sur une étape ou un temps de formation donné. En présentiel, ceci n'est que rarement possible, car la conception de ce type de démarche nécessite des temps de formation très longs. À distance, cela ne serait possible qu'avec un style pédagogique dogmatique, incompatible avec les modalités et objectifs de formation. C'est donc dans l'articulation des modalités à distance et en présentiel que cette démarche globale est possible.

Pour illustrer ce propos, la technique du jeu de rôle ne nécessite pas d'être en présentiel pour ce qui est conception et méthodologie. L'action en elle-même ne peut par contre se faire qu'en présentiel (pour preuve les vidéos du même jeu de rôle ont donné des résultats très différents en raison de déterminants individuels). Par la suite, le visionnage du jeu relève d'une formation à distance en raison de son côté intimiste; l'accompagnement par des grilles de lecture aussi. Enfin, l'accompagnement relève de deux types de suivi : individuel pour ce qui relève de l'analyse de l'intime et collectif (forum) pour ce qui est du partage des opinions et arguments. On croit souvent que l'analyse doit être faite « à chaud », ce qui n'est pas mon avis puisque cette analyse fait appel à des processus comportementaux qui nécessitent du temps...

Pour résumer la relation entre conception d'un dispositif de formation et la FOAD, il me semble indispensable d'être vigilant, à la conception, sur un scénario conforme à la chronologie des apprentissages; certains apprentissages sont favorisés en présentiel, d'autres par les différents types de formation à distance.

Une autocritique sur le dispositif mis en place est la « non-professionnalisation » du tutorat; travaillant de façon « artisanale » sur de petits nombres, une réponse collégiale des formateurs a été privilégiée, ce qui ne serait pas transposable à terme dans le cadre d'une évolution de la formation. Par ailleurs, nous n'avons pas mis en place d'indicateurs d'efficacité des différents temps et modes de formation en présentiel et à distance.

Discussion

Les compétences développées en formation à distance sont constitutives d'un nouveau métier pour ces futurs formateurs de formateur qui devront inventer des solutions pour des problèmes qui ne se posent pas encore. Cette FOAD doit donc être inventive et novatrice tant dans ses modes de fonctionnement que dans ses objectifs.

Le mode de mise en place des modules de formation articule la complémentarité des outils de la formation à distance avec la variabilité des attentes, des capacités et des potentialités des stagiaires. Cette complémentarité contribue à la création d'une culture commune.

Le référentiel de compétences établi pour chaque unité d'enseignement avec les stagiaires selon une méthodologie proche de la technique Rocs (Référentiel d'observation des compétences sociales) (Danancier J., 2011) est actuellement spécifique du contexte français. Ce référentiel gagerait à être discuté et modulé en fonction des autres contextes francophones en essayant de distinguer ce qui est compétences communes et universelles et ce qui est compétences spécifiques à un contexte francophone donné.

Par ailleurs, les modalités de formation pratiques (articulation présentiel / distance) devraient être repensées dans le cadre d'un public francophone diversifié.

Bibliographie

- Bernard, M.,(1999). *Penser la mise à distance en formation*. L'Harmattan, Série Références, 298 p.
- Brugvin, M., (2005). *Formations ouvertes à distance. Développer les compétences à l'autoformation*. L'Harmattan. 304 p.
- Danancier, J., (2011). *Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif*. Rocs, Dunod, 175 p.
- Kiyitsioglou-Vlachou, C. & Moussouri, E., (2010), Approche sociolinguistique et didactique du facteur distance dans la formation des enseignants du FLE. In *La distance dans l'enseignement des langues, frein ou levier?*, Hermès, Distance et savoirs, p. 475-488
- Lange, J.M. & Victor, P., (2006), Didactique curriculaire et éducation à..., la santé, l'environnement et au développement durable : quelles questions, quels repères ? *Didascalía*, n° 31.
- Pybourdin, I. & Renucci, F., (2008), Une autre forme d'accompagnement des parcours de formation à distance, in *L'université à l'ère du numérique*, directeur Paquelin, D.(2^e colloque international de l'Université à l'ère du numérique), Presses universitaires de Bordeaux, p. 259-269.

Formation à distance et apprentissage par problèmes : ouvertures et contraintes

Georges N **NAHAS**

Université de Balamand, Balamand
Liban

Elie I. **DANNAOUI**

Université de Balamand, Balamand
Liban

Introduction

L'objectif de cet article est de montrer à travers un exemple comment une formation à distance peut être réalisée en utilisant une méthode d'apprentissage par problèmes qui prend en considération, de façon implicite, les requis de qualité. L'exemple cité dans la seconde moitié de l'article repose sur un canevas théorique exposé dans la première partie, qui sert d'assises au développement de la réflexion pédagogique sur les méthodes de formation. Cet exemple montre comment une scénarisation programmée suivant des principes méthodiques précis permet l'évolution conceptuelle et l'acquisition des connaissances chez les apprenants tout en assurant dans une formation à distance les possibilités du travail de groupe.

Les avancées technologiques

Les avancées technologiques ont toujours existé et ont eu un impact important sur les différentes dimensions de la vie. En ce début de siècle, les nouvelles technologies ont mené au développement de nouveaux outils pédagogiques, qui, avec les nouveaux modes de communication, ont créé un nouvel état de fait au niveau des formations délivrées jusque-là par les moyens classiques.

Les acquis de la psychologie cognitive

D'autre part, et au-delà du simple emploi de l'appareillage technique, l'aspect purement éducatif s'est enrichi des nouvelles avancées de l'approche cognitive, ce qui a mené à éclairer d'un jour nouveau tous les aspects opérationnels qui sous-tendent la formation universitaire : la langue et son rôle formateur, l'appropriation de la connaissance, l'action et son impact sur la conceptualisation et le développement des compétences dans les formations.

Problématique et hypothèse

Ces deux données d'égale importance mettent les éducateurs devant la nécessité d'adopter une nouvelle approche qui se différencie des schémas classiques par son ouverture, sa flexibilité et son efficacité. Est-ce qu'une telle approche nécessite l'adoption d'un nouveau paradigme pédagogique? Et lequel? Existe-t-il une stratégie éducative qui répond aux exigences de succès de tels projets académiques? Quelles sont les conditions de succès d'une telle stratégie?

La théorie des champs conceptuels forme le canevas théorique de l'approche préconisée. Il s'agira alors de montrer comment ce canevas assure la complémentarité entre une formation par projets, la flexibilité de l'enseignement à distance et les critères de qualité requis. D'où l'hypothèse : *Il est possible de mettre au point des formations à distance couplées avec une approche cognitive de résolution de problèmes qui répondent à l'esprit d'innovation et aux exigences de qualité.*

Les nouvelles données pédagogiques

Au niveau des sciences de l'éducation

La théorie des champs conceptuels apporte des précisions au niveau de la clarté et de l'opérationnalité des termes utilisés dans les processus de formation, implique la complémentarité entre les différents domaines de formation, et fait évoluer de pair l'acquisition des compétences et l'appropriation des connaissances. Elle offre ainsi une base solide pour une formation universitaire renouvelée.

C'est pourquoi, et dans le cadre de cette théorie, l'adoption d'une formation basée sur des méthodes communicatives et en situation, appelée par Nahas (Nahas, 1994) situation de communication didactique, est possible et permet de dépasser la dichotomie entre « théorie et applications » au profit d'un *didactique* formateur. *Ce didactique* s'approprie la centralité de l'action dans des situations qui forment le canevas d'un champ conceptuel donné et le domaine de mise en œuvre d'un concept bien spécifique. Mais en même temps et parallèlement, l'appropriation de la connaissance se fait comme partie intégrante de la communicabilité, car langage et pensée sont indissociables dans le processus cognitif (Vygotski, 1992) et la formation à la pensée critique.

Au niveau des techniques didactiques

Si *le didactique* est le canevas méthodologique de pratiques pédagogiques renouvelées, cela ne veut pas dire pour autant que les didactiques des disciplines en perdent leurs spécificités. Bien au contraire, les nouvelles avancées technologiques nous défient en mettant à la portée des pédagogues des outils sophistiqués dont l'utilisation pédagogique n'a pas été profondément réfléchi. Nous sommes en présence d'un outillage totalement nouveau qui nous a pris de court et qui nous mène à penser parfois que « tout est possible ».

De plus, l'avancement spectaculaire des logiciels, qu'ils soient de simulation ou de communication, a mené certains pédagogues à repenser de façon innovatrice leurs modalités d'enseignement. Ces différents types de logiciels didactiques ouvrent la porte à un meilleur accès à la découverte comme partie intégrante de la formation universitaire dès sa première année.

Enfin, en changeant drastiquement le mode de communication, il semble que la classe a éclaté pour devenir un forum ouvert et que réalité et virtualité vont de pair au niveau de l'action. Nous vivons donc dans un monde où une communication élargie dans l'espace et différée dans le temps nous place devant de nouvelles conditions de travail.

Au niveau du vécu pédagogique

Cette possibilité de créer de nouvelles situations qui dépassent les possibilités locales propres à chacune des institutions de formation et d'adopter de nouveaux moyens de communication entre les étudiants et les formateurs ne

peut donc ne pas influencer sur le vécu pédagogique. Ainsi, créer des situations à problèmes comme bases de l'action qui aboutira à la participation et à la réflexion se trouve simplifié et peut faire gagner à la formation une meilleure efficacité. Ainsi en est-il des moyens de communication. Le débat critique, qui mènera à la conceptualisation et à l'appropriation des connaissances, va se trouver élargi et donc enrichi.

Mais le grand défi réside dans une adoption rapide, parfois forcenée, de certaines techniques et de certains outils sans les avoir testés au niveau de leur qualité aussi bien intrinsèque qu'extrinsèque. D'où la nécessité d'un débat qui débouchera sur des critères contraignants afin d'assurer au vécu pédagogique sa vision d'avenir.

Le nouveau paradigme

Un changement total du paradigme pédagogique classique

Il est clair qu'avec tous ces changements en profondeur et en nature, le paradigme pédagogique est appelé à se transformer aussi. Historiquement, ces transformations se faisaient en surface; aujourd'hui ce sont des transformations en profondeur qui semblent être nécessaires. Trois changements semblent inéluctables :

Le premier se situe au niveau de la classe en tant que *lieu géographique*. Salle de classe, laboratoire ou bibliothèque ne peuvent plus être les seuls lieux privilégiés de la *rencontre pédagogique*. Par ce qu'il offre de positif, le cyberspace élargit les horizons en optant pour une *classe éclatée*, le temps devenant une quatrième dimension de la géographie de rencontre de la communauté de formation.

Le second se situe sur le plan *du didactique*. Accepter une unité méthodologique ancrée dans les situations problèmes, faire place à une approche tutrice qui introduit les concepts à partir des projets-actions, construire la connaissance et se l'approprier sont autant d'aspects pratiques qui font que nous sommes dans une logique éducative stratégiquement différente.

Enfin, le troisième changement qui s'impose est relationnel : i) Le *magister dixit* est remplacé par la démarche personnelle suivie par le tuteur, et ii) Le

travail en groupe devient inhérent à la démarche personnelle. Et ceci diffère même des techniques de stratégies appelées *student-centered strategies*.

L'ouverture tous azimuts

Ces éléments de base d'un nouveau paradigme pédagogique sont de fait un appel vers une ouverture tous azimuts dans laquelle tout semble à la fois possible et impossible. Tout semble possible, car nous vivons dans un contexte qui rend les informations et les outils de formation plus accessibles et plus variés. Mais aussi tout semble impossible, car il s'agit d'amorcer une prise de conscience qui implique toute la chaîne sociale.

Ce qui pourrait sembler paradoxal, c'est que cette ouverture est intimement associée à la redécouverte de l'importance du cheminement socratique comme pierre angulaire de la communication didactique. Or, ce cheminement prime la qualité au profit du temps dans une culture ambiante qui valorise ce dernier au nom de l'efficacité et de l'efficience. Faut-il savoir sauvegarder le fond de la démarche socratique dans ce qu'elle a d'éternellement nouveau?

Un tel questionnement nous mène naturellement à souligner l'importance du développement des compétences mentales de haut niveau (*High Mental Skills*) comme étant une valorisation de la personne humaine d'une part et comme le gage d'une formation universitaire ouverte et flexible qui permet à nos diplômés d'être des hommes et femmes de leur avenir et non pas de leur passé. Cela nous mènera aussi à la refonte de nos systèmes d'évaluation, fruits d'un ancien paradigme.

Les contraintes à ne pas minimiser

Il est normal que ce nouveau paradigme et sa mise en œuvre nécessitent des contraintes incontournables. La première réside dans les critères de qualité à développer. Nahas (Nahas, 2005) a développé pour le domaine des logiciels de formation les composantes d'un champ conceptuel d'*assurance-qualité*. De tels efforts ont besoin d'évoluer continuellement afin que ce premier défi soit relevé le plus vite possible.

Une seconde contrainte réside dans la facilité apparente des nouvelles techniques de l'information (TI) surtout au niveau des TICE. La communauté pédagogique est appelée à dégager une éthique qui fait prévaloir l'importance

intrinsèque de la personne humaine, ainsi que son rôle culturel dans la société. Le danger de voir ces techniques faire vivre les jeunes dans un monde virtuel loin de leur quotidien ne peut être jugulé qu'à travers une utilisation conséquente de ces mêmes techniques qui valorisera ces aspects sociétaux.

À partir de là, nous pensons qu'à partir de ce nouveau paradigme, nous pouvons avantageusement mettre au point des formations à distance de qualité, qui prennent en considération tous ces éléments et peuvent être un exemple d'application qui illustre notre propos.

Exemple illustratif

La question principale qui a guidé notre travail sur le plan de la scénarisation pédagogique dans un EIAH est la suivante : est-il possible de scénariser une activité didactique qui prend en considération les nouvelles données pédagogiques au niveau des sciences de l'éducation, des techniques didactiques et du vécu pédagogique? Plus précisément, la question se pose de la manière suivante : en quoi ces nouvelles données affectent-elles l'ingénierie éducative dans un contexte complexe comme celui de la formation à distance?

Au niveau méthodologique, nous avons procédé de la manière suivante :

L'identification des éléments constitutifs de cette innovation présentée dans la partie théorique;

L'alignement des éléments identifiés avec une méthode d'enseignement et d'apprentissage qui répond éventuellement aux nouvelles contraintes imposées par le changement total du paradigme pédagogique classique;

La proposition d'un modèle de scénarisation didactique au sein d'une plateforme de formation à distance.

L'apprentissage par problèmes

Les clés de l'innovation

Les principaux mots-clés identifiés sont : l'acquisition des compétences, l'appropriation des connaissances, le dépassement de la dichotomie entre « théorie et applications », la formation à la pensée critique, les situations-problèmes comme bases de l'action, la démarche personnelle suivie par l'étudiant et enfin le travail en groupe.

Le cheminement opérationnel

Notre recherche nous a menés à choisir l'apprentissage par problèmes ou APP (Problem-based Learning – PBL) comme cadre méthodique pour l'ingénierie éducative dans un contexte de formation à distance. Ce choix n'a pas été fait seulement à cause de la réussite de cette méthode dans des domaines et des disciplines exigeants aux niveaux théorique et pratique comme la médecine, mais plutôt pour son potentiel dynamique de répondre aux besoins identifiés dans cet article.

Il existe quatre clés pour réussir cette méthode :

En premier lieu, les problèmes sont présentés à l'apprenant tel qu'ils existent en réalité, comme problèmes mal structurés, non résolus et stimulant la génération de plusieurs hypothèses sur leur cause et leur gestion.

Les apprenants sont ensuite appelés à assumer la responsabilité de leur propre apprentissage, à déterminer leurs besoins d'apprentissage et à trouver les ressources appropriées pour acquérir les données informatives, ainsi que celles relatives au contrôle et à l'évaluation de leur propre performance et de celle de leurs collègues.

Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant en tant que tuteur dans le processus APP est de guider ou de faciliter l'apprentissage. La relation avec les apprenants est une relation entre adultes visant à suivre le développement de l'apprenant, et à former à l'indépendance et à l'esprit critique.

Enfin, les problèmes choisis sont ceux les plus aptes à être confrontés par l'apprenant dans la vie réelle et lors de la pratique de sa carrière. Les aptitudes et les activités requises des apprenants sont celles valorisées dans la vie réelle – ce qui fait de l'APP un processus d'apprentissage authentique.

Implémentation dans une plateforme de formation à distance

Nous avons choisi Moodle comme plateforme pour cette application. Moodle répond à un double besoin :

sa popularité et la simplicité de son interface rendent son usage facile et réduisent éventuellement le besoin d'une formation complémentaire;

Sa modularité nous assure un niveau élevé de flexibilité au niveau de l'ingénierie éducative.

Situation

L'exemple illustratif consiste à scénariser une activité dans le cadre d'une formation continue des enseignants dans le domaine de la technologie éducative. L'objectif de cette activité est d'aider les apprenants à développer leurs compétences dans le domaine des TICE en les appelant à participer dans la conception d'un projet pilote d'intégration des nouvelles technologies dans un cadre scolaire. La situation-problème consiste à simuler une situation réelle dans laquelle les apprenants font partie d'un comité chargé de concevoir un projet d'établissement. Le projet doit prendre en considération plusieurs contraintes de caractère budgétaire, culturel et opérationnel.

Développement

Notons que les étapes de l'APP sont déterminées d'une façon simple et directe. Malgré cela, il y a souvent un chevauchement qui mène à une reconsidération lors du travail du groupe. Dans notre cas, nous avons scénarisé notre activité suivant le modèle *Authentic Problem-based Learning* proposé par Barrows, tel que l'indique le cheminement suivant :

*Opérationnalité***Présentation du problème**

Les apprenants « lisent » l'énoncé du problème et en discutent. Ils peuvent bien être tentés de prononcer leur « diagnostic » tout de suite; ils doivent être encouragés à réfléchir d'une façon plus profonde sur le « pourquoi, comment et quand ». Le problème peut être présenté sous plusieurs formes (vidéos, animation, texte, fichier audio...). La présentation du problème se déroule en mode synchrone.

Exploration des connaissances déjà acquises

La clarification des termes et le sens des termes utilisés dans l'énoncé du problème sont une manière idéale pour lancer cette étape, avant de passer à une exploration plus approfondie. Les apprenants arrivent avec des connaissances de base déjà acquises ainsi qu'un ensemble d'expériences et de représentations. Comme les apprenants retiennent plus facilement les nouvelles connaissances en étant capables de les considérer en continuité avec des acquis antérieurs, cette étape fournit aux apprenants l'occasion de conscientiser leur compréhension antérieure du sujet afin de l'utiliser individuellement ou en groupe.

Les tuteurs sont appelés à prendre les mesures nécessaires pour que tous les apprenants participent à cette étape, en ayant un regard critique vis-à-vis des informations et des représentations introduites par tout un chacun. Les tuteurs sont appelés dans cette étape à essayer d'éviter que les apprenants ne s'engagent sur des chemins stériles qui mineront l'étape suivante.

Un glossaire est utilisé pour la clarification des termes utilisés. Il permet de mettre en commun les connaissances individuelles. À ce niveau, le tuteur déclenche une discussion en proposant une ou plusieurs sessions d'échanges. À partir des sujets abordés dans le module Forum, les tuteurs encouragent les apprenants à participer à des forums pour développer les différents points de vue. Pour valider ces connaissances et leur mise en commun, des modules tests sont introduits à ce niveau.

Production des hypothèses et des mécanismes possibles

À partir des discussions qui auront eu lieu dans ces échanges, les apprenants produisent des hypothèses sur la nature du problème, y compris les mécanismes de résolution possibles. Le tuteur est appelé à les guider afin d'éviter une approche superficielle du problème, l'objectif étant d'inciter les apprenants à se concentrer sur la compréhension des concepts principaux qui y sont illustrés. Dans cette étape, le tuteur engage les apprenants à produire des hypothèses qui peuvent être reliées aux objectifs d'apprentissage du problème.

Pour répondre à ces besoins, le tuteur propose alors des modules Wiki. Ce type de modules permet aux apprenants d'ajouter, d'étendre ou de modifier le contenu. Les anciennes versions des propositions ne sont jamais supprimées et peuvent être restaurées.

Ce wiki a pour fonction de « tracer » les propositions. Elles sont importantes à consulter soit par l'apprenant qui peut constater son évolution, soit par le tuteur qui est plus à même de comprendre le raisonnement mis en place dans ce travail.

Identification des problèmes

Les problèmes d'apprentissage peuvent être définis comme des questions auxquelles on ne peut pas répondre à partir des connaissances déjà acquises au sein du groupe, mais peuvent être gérés par une recherche attentive. À ce stade, les apprenants sauront quels sont leurs objectifs et ce sera à la charge du tuteur d'aider le groupe à identifier clairement ces objectifs et à les formuler

en tant que questions spécifiques, reliées aux objectifs généraux du problème posé. En fin de parcours, les apprenants doivent identifier et comprendre les concepts importants sous-jacents au problème, et ceci doit se refléter dans les questions posées et les actions à identifier.

Ces questions seront formulées sous forme de devoirs individuels ou collectifs. Ces devoirs permettent à l'enseignant de proposer aux étudiants une tâche leur demandant de préparer un document électronique (de n'importe quel format) et de le déposer sur le serveur (dissertation, projets, rapports, etc.). Ce module offre également des outils d'évaluation des travaux.

Autodidactique

Le programme d'enseignement doit clairement spécifier si tous les apprenants sont censés se concentrer sur tous les problèmes d'apprentissage ou s'il serait convenable pour eux de choisir les domaines du travail au niveau de l'autodidactique. Cependant, tous les apprenants sont censés comprendre et travailler sur le matériel introduit par les autres membres du groupe. Les apprenants sont souvent tentés de se concentrer sur les sujets où ils se sentent à l'aise, mais les apprenants expérimentés comprennent qu'il leur serait plus utile de travailler dans des domaines où leurs besoins d'apprentissage sont les plus élevés. Les apprenants auront un temps bien déterminé pour l'autodidactique avant de passer à l'étape suivante. Il est extrêmement essentiel de prévoir dans le design du programme d'enseignement le temps dévolu à cette phase cruciale pour éviter la surcharge.

Réévaluation et application des nouvelles connaissances à un problème

L'APP contient une phase très importante qui a lieu quand le groupe se réunit de nouveau après le temps passé à acquérir des connaissances sur les problèmes identifiés. C'est à ce stade que les nouvelles connaissances et compréhensions sont appliquées au problème d'origine, et le tuteur doit assurer la participation active des apprenants et leur mise à profit de ces nouvelles connaissances. Les recherches dans le domaine d'enseignement, ainsi que le sens commun, suggèrent que le travail avec les nouvelles connaissances, leur évaluation et leur application à des situations différentes aideront à stimuler la mémoire pour une meilleure utilisation future. Dans cette étape, les apprenants sont encouragés à se poser des questions entre eux, à s'expliquer mutuellement les concepts, et à identifier les concepts qui seront appliqués au problème posé.

Les tuteurs peuvent stimuler l'apprentissage des apprenants à travers des questions qui les défient et les incitent à appliquer ces concepts dans des contextes légèrement différents, tout en élucidant une notion confuse, ou en corrigeant une information inexacte. Il est **EXTRÊMEMENT** important que le tuteur contrôle à ce niveau la durée dévolue au travail par les individus et par le groupe.

Évaluation et réflexion sur l'apprentissage

Avant de finaliser la solution du problème, chaque apprenant ainsi que le groupe doit avoir la chance de réfléchir sur le processus d'apprentissage qui a eu lieu. Cela comprend une révision de l'apprentissage acquis, ainsi que l'occasion pour les membres du groupe d'échanger des remarques sur les contributions à l'apprentissage, le processus mis en jeu, et d'évaluer ainsi le travail de groupe. Il se peut que certains apprenants et tuteurs n'apprécient pas l'importance de cette évaluation. L'évaluation se déroule sur trois niveaux :

L'évaluation des pairs : est assurée par des modules Ateliers. L'atelier est une activité d'évaluation par les pairs offrant beaucoup d'options. Il permet à chaque étudiant d'évaluer les travaux des autres étudiants ou d'évaluer des exemples de travaux fournis par l'enseignant en utilisant différentes stratégies d'évaluation. La gestion des travaux remis est automatique : collecte des travaux des étudiants, distribution des travaux aux étudiants pour évaluation, affichage des résultats, etc.

L'autoévaluation : Le module consultation fournit un certain nombre d'instruments qui se sont avérés très utiles. Les enseignants peuvent les employer pour recueillir des données qui les informeront sur leurs étudiants et ainsi réfléchir sur leur propre enseignement.

L'évaluation par les tuteurs : cette évaluation peut être formative et sommative et est effectuée par le biais de plusieurs outils (logs, tests, devoirs, ateliers, consultations...).

Conclusion

Cet exemple de scénarisation a été mis en œuvre dans le cadre des cours appartenant à des disciplines très différentes. L'un de ces cours a été donné dans le cadre d'une formation au multimédia et l'autre dans le cadre d'un apprentissage de l'histoire. Dans les deux cas, cette scénarisation a montré que les apprenants se sentent plus impliqués dans leur propre apprentissage, sont plus conscients de la finalisation du cours lui-même et ont acquis des compétences opérationnelles même sans le cadre d'une formation en sciences humaines. En effet, la clarté de l'approche pédagogique centrée sur l'apprenant et basée sur l'approche cognitiviste a permis à cette scénarisation de lier l'apprentissage à l'action. De plus, ces modules ont montré que l'utilisation des TICE, loin d'être un handicap au niveau universitaire, est un outil précieux pour responsabiliser les apprenants vis-à-vis de leur formation et pouvoir les aider à travailler en groupe. Enfin, cette scénarisation et sa mise en application dans des domaines relativement différents montrent qu'un changement de paradigme pédagogique est possible et que le cheminement d'un tel changement n'est plus difficile à tracer. Pour terminer, nous dirons que la scénarisation précise qui a su conjuguer ces différents aspects de didactique appliquée a abouti à des résultats qui méritent d'être quantifiés à l'avenir.

C'est pour cela que nous pensons que de telles expérimentations sont appelées à être multipliées dans différents contextes et situations, évaluées et mises en commun afin que la préparation d'une nouvelle ère pédagogique au niveau universitaire soit le fruit d'un travail concerté dûment évalué et valorisé.

Bibliographie

- Barrows, H. and R. Tamblyn (1980). *Problem-Based Learning*. New York, Springer Publishing Co.
- Brown, S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated learning and the culture of learning*. v18 n1, pp. 32-42, Jan-Feb 1989. <<http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/museumeducation/situated.html>>
- EducNet, (2003). *Hypermédia et apprentissage*. 14 août 2006 <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/tice/cd_tice/educnet/www.educnet.education.fr/dossier/hypermedia/biblio.htm>
- Laberge, M.F., & Roux, A. (2004). Réel, virtuel : un équilibre à maintenir. In *Vie pédagogique*, Numéro 132. <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/132/vp132_22-26.pdf>.

- Miao, Y. (2000). *Design and Implementation of a Collaborative Virtual Problem-Based Learning Environment*. Université de Darmstadt.
- Nahas, G. (1994). *Conceptualisation et Langue d'Enseignement*. Thèse soutenue à l'Université René Descartes.
- Nahas, G. (2005). *The cognitive approach as a basis for enhanced curricula*. In James E. Groccia & Judith E. Miller (Eds.), *Productive University* (pp. 227-239). Anker Publishing Company, Inc.. Bolton, USA.
- Nahas, G. (2006). Cognition et Expérience dans un Espace Virtuel. In *E-prospectives et territoires de la connaissance*. Colloque international Maison de Thot, ALBI – France.
- PedagoNet, (N.D.). (2006). *Grille d'analyse du scénario pédagogique/enseignement stratégique*. <<http://www.pedagonet.com/other/grilles2.htm>>.
- Vergnaud, G. (1991). *La Théorie des Champs Conceptuels*, Paris, La Pensée Sauvage.
- Vygotski, L. (1992) *Pensée et Langage*, Paris, Éditions Sociales, Traduction française du texte russe de 1934.

La formation des enseignants et des étudiants du niveau du master dans les écoles de santé publique à travers le e-Learning en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation dans ces institutions

Balthazar Ngoy-Fiama **BITAMBILE**

Doyen de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
de l'Université de Lubumbashi en République démocratique du Congo

1. Introduction

Notre exposé, qui s'inscrit dans le cadre du troisième thème de ce colloque, à savoir : l'enseignement à distance, une réelle stratégie de mutualisation et de développement entre établissement et pays, développera trois points :

- L'historique du Réseau des écoles supérieures de santé publique en vue de l'amélioration de la qualité de l'enseignement (LINQED, en sigle en anglais);
- Les trois projets que le LINQED est en train de développer;
- La stratégie de mutualisation et développement de l'enseignement à distance entre établissements et pays au sein du LINQED.

Une conclusion va clôturer notre bref exposé dont l'objectif est de porter à la connaissance des participants à ce colloque que l'enseignement à distance que notre réseau travaille à développer est aussi une préoccupation d'autres réseaux d'éducation comme le LINQED, réseau qui tient à faire du E-Learning un moyen parmi tant d'autres d'améliorer la qualité de l'éducation au niveau du Master dans les institutions partenaires de santé publique, et ce, à travers tous les continents.

En effet, les membres représentant les institutions partenaires actuellement au nombre de 13 (y compris l'Institut de santé publique de l'Université des Martyrs de l'Ouganda qui a rejoint le réseau après sa création) et disséminés encore sur 4 continents : l'Europe, l'Afrique, l'Asie et l'Amérique latine, avaient décidé lors d'une de leurs rencontres annuelles d'apprendre les uns des autres sur le complexe concept de qualité de l'éducation, en mettant sur pied une stratégie d'apprentissage à distance. Celle-ci est encore à ses débuts et le Réseau LINQED a la prétention de la développer, de la mutualiser entre établissements et pays.

2. L'histoire du LINQED

Le Réseau LINQED, regroupant les écoles de santé publique ainsi que les facultés de médecine ayant en leur sein le Département de santé publique, a été créé au début de décembre 2008 lors du premier atelier qui s'est tenu à Anvers, à la suite du troisième accord entre l'Agence gouvernementale de coopération au développement (AGCD), une agence belge, et l'Institut de médecine tropicale d'Anvers (IMT d'ANVERS) dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation dans les établissements membres.

Ce réseau est une association des institutions de l'enseignement supérieur et universitaire organisant un programme de troisième cycle en médecine tropicale (humaine et vétérinaire) et en santé publique internationale.

Le but du réseau est de contribuer à l'amélioration de la santé animale et humaine et de soutenir les bases rationnelles des systèmes de soins et de politiques de santé dans le développement de pays en consolidant la capacité d'enseignement au troisième cycle en médecine tropicale et en santé publique internationale (2008 workshop report).

Trois ateliers annuels ont été organisés jusqu'à présent.

Comme mentionné précédemment, le premier atelier s'est tenu au début de décembre 2008 à l'Institut de médecine tropicale d'Anvers. Celui-ci a donné l'occasion de la création du Réseau et a regroupé les institutions de santé publique d'Europe, d'Afrique, d'Amérique latine et d'Asie. Au total, 12 établissements membres avaient signé l'acte d'adhésion au Réseau :

- l'Institut Koirala des sciences de la santé du Népal;
- le Département des maladies vétérinaires tropicales de la Faculté de science vétérinaire de l'Université de Pretoria, en Afrique du Sud;

- l'Institut de médecine tropicale Alexander Von Humboldt de l'Université Peruana Cayetano Heredia du Peru;
- l'Institut national d'administration sanitaire du Maroc;
- l'Institut de santé publique de Bangalore en Inde;
- l'Institut de médecine tropicale d'Anvers;
- l'Institut national d'hygiène, d'épidémiologie et de microbiologie du Cuba;
- l'École de santé publique de l'Université de Makerere de l'Ouganda;
- l'Institut de santé publique de la Faculté de médecine de l'Université Pontificale Catholique de l'Équateur;
- l'École de santé publique de l'Université de Lubumbashi en République Démocratique du Congo;
- le Post graduat en médecine tropicale de la Faculté de médecine de Bolivie;
- le Centre de médecine tropicale de la Faculté de médecine de l'Université de Gadjah Mada en Indonésie.

À la création du réseau, sa promotion était assurée par Mme Hilde Buttiens, docteure en médecine, sa coordination par Mme An Piessens, Ph. D en éducation avec le précieux concours de M. Govert Van Heudsen.

Le deuxième atelier a eu lieu en Afrique et plus précisément à l'Institut national de santé (INAS) de Rabat, au Maroc, du 2 au 4 décembre 2009 et a vu naître trois projets à réaliser. Ces projets devraient être financés en grande partie par l'AGCD et subsidiairement par les institutions membres du Réseau. Signalons que c'est lors de cet atelier que nous avons été élu membre du Comité exécutif du Réseau LINQED pour un mandat de deux ans afin de représenter le continent africain.

Le troisième atelier a eu lieu à la Faculté de médecine de l'Université de Yogyakarta en Indonésie, du 26 au 29 avril 2011. Celui-ci s'est focalisé sur les modalités de réalisation concrète des projets de collaboration.

Le prochain atelier aura lieu en Équateur au mois de mai 2012 à Quito et se penchera certainement sur l'examen du niveau de réalisation de trois projets élaborés et plus particulièrement sur celui relatif à l'évaluation des étudiants (2011 Executive committee report).

3. Les trois projets du LINQED

Signalons qu'à l'issue de l'atelier annuel de Rabat qui a été préparé par un groupe de travail (Task Force) auquel nous avons participé en qualité d'expert (à Pretoria, en Afrique du Sud du 12 au 14 juin 2009), trois projets (à savoir les projets Échange, Évaluation des étudiants et E-Learning) ont été adoptés suite à des choix portés sur ces projets par les institutions membres (2009 workshop report).

Le projet Échange (Exchange en anglais) concerne la collaboration entre établissements membres en matière d'échange d'enseignants, de chercheurs, de membres de comité de Gestion des établissements ainsi que des étudiants du troisième cycle. Celui relatif à l'évaluation des étudiants se penche sur l'amélioration des modalités d'évaluation des apprentissages étudiants, des mémoires et des thèses afin de garantir l'assurance-qualité dans les établissements membres. Notons que cette évaluation des étudiants n'est qu'un aspect de l'assurance-qualité et que pour des raisons opérationnelles, le Réseau avait choisi de commencer par l'évaluation des étudiants que les institutions membres avaient, au terme d'une enquête réalisée par le Réseau au mois de mai 2009, désignées comme l'une des préoccupations prioritaires à traduire en acte en vue de l'assurance qualité de l'éducation (2009 workshop report).

Quant au projet E-Learning, son objectif est de permettre aux enseignants, aux étudiants du niveau master ainsi qu'aux membres du personnel des établissements membres d'apprendre à distance différentes méthodes et techniques d'amélioration des méthodes d'enseignement et d'apprentissage dans les établissements de santé publique qui organisent l'enseignement au niveau du master ou du DEA.

4. Stratégie de mutualisation et de développement de l'enseignement à distance entre établissements et pays au sein du LINQED

Le projet e-Learning est le seul projet des trois autres qui a connu le début de sa réalisation avant l'adoption à l'atelier annuel de Yogyakarta des modalités de réalisation des trois projets retenus à Rabat.

En effet, depuis avril 2011, la coordinatrice du Réseau, Mme Lai Jiang a commencé l'introduction du cours de e-Learning auquel se sont inscrits les enseignants, les membres des comités de gestion des établissements ainsi que les étudiants du niveau master ou DEA.

Deux modules comprenant un certain nombre de leçons ou d'unités chacun ont jusqu'à présent été suivis. Le premier module nommé en Anglais « Multimédia design principaux » dont le but était l'apprentissage des théories et méthodes d'instruction avait 7 unités contenant chacune un principe éducatif à apprendre. Le second module était intitulé « Tutoring of Virtual Learning community » qui signifie « Tutorat de l'apprentissage virtuel communautaire ». Ce type d'enseignement à distance permet une interactivité entre participants aux différentes leçons (2011 workshop report).

L'avantage de la méthode d'enseignement est que chaque membre, en réagissant aux textes écrits par la coordinatrice, suscite un débat qui permet à tous les inscrits d'y prendre part lorsqu'ils ouvrent leurs boîtes électroniques, même avec retard.

Les différents thèmes abordés jusqu'à présent ont porté en majorité sur les modalités d'enseignement et sont, à notre humble avis, fort intéressants.

À l'École de santé publique de l'Université de Lubumbashi qui, en dehors des études de Graduat et de Licence en santé publique, organise aussi celles de Diplôme d'études approfondies en santé publique (options : épidémiologie et médecine préventive ainsi que l'organisation des services de santé et le contrôle de maladies), trois membres du personnel de l'école dont la directrice, Mme la Professeure Françoise Malonga Kaj, trois enseignants (dont nous-mêmes) et quelques étudiants se sont inscrits à ces deux modules d'apprentissage interactif à distance dont les difficultés rencontrées étaient : la maîtrise de l'outil de communication (l'anglais), le temps à consacrer à la réaction aux nombreux avis émis sur la plateforme par les participants sur les thèmes proposés par la coordinatrice, l'accès à l'Internet en dehors de l'école de santé publique où cet accès est gratuit pour les membres du personnel, les enseignants et les étudiants du niveau DEA grâce à la Coopération universitaire au développement (CUD) de la Belgique qui par ailleurs accorde aux étudiants (médecins chefs de zones de santé en majorité) une bourse d'études.

Il faut signaler que la participation au deuxième module a été faible pour des raisons évoquées précédemment. Cependant, nous devons ici vanter l'assiduité aux deux modules de nos collègues d'autres institutions partenaires, notamment ceux de l'Université Pontificale catholique de l'Équateur, de l'Institut de santé publique de Bangalore en Inde, de la Faculté de médecine de l'Université de Gadjah Mada ainsi que de l'Institut de médecine tropicale d'Anvers.

5. Conclusion

L'enseignement à distance focalise depuis 2007 les préoccupations des établissements membres du RIFEFF lors des différentes rencontres bisannuelles. Ma participation aux différentes rencontres du RIFEFF et du LINQED m'a permis de me rendre réellement compte que les deux réseaux, en adoptant l'enseignement à distance comme un des points focaux de leurs activités dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation dans les systèmes éducatifs des divers pays en général et des établissements membres en particulier, soulignent l'importance de l'enseignement à distance dans la formation des formateurs et des enseignants à l'ère du numérique.

Un des objectifs du Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar en avril 2000 concerne l'amélioration sous tous les aspects de la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante (UNESCO, 2004). Cet objectif étant poursuivi par le RIFEFF et le LINQED, deux réseaux qui considèrent que l'enseignement à distance pourrait être un des moyens à appliquer, il faudrait maintenant que les différents pays signataires de l'accord de Dakar sur l'Éducation pour tous (en 2000) puissent prêter main-forte aux deux réseaux afin de leur permettre de réaliser sans faille les projets d'enseignement à distance qu'ils élaborent en vue de l'atteinte des objectifs de l'EPT dont la contribution à la réduction de la pauvreté n'est plus à démontrer. C'est dans cette perspective que nous faisons nôtres les propositions faites par Alain Jaillet (2011) dans son article sur « Collaborations Nord-Sud, un état des lieux et des constats ». En effet, nous pensons comme l'auteur précité que « sur le plan international, l'encadrement politique des motivations des programmes de développement Nord-Sud s'organise de plus en plus autour des agendas internationaux » et nous sommes aussi d'accord avec la position

de la Conférence mondiale sur la science signalée par A. Jaillet dans son article précédemment cité, position selon laquelle « le progrès scientifique implique le recours à diverses modalités de coopération aux niveaux intergouvernemental, gouvernemental et non gouvernemental et entre ces niveaux, à savoir : projets multilatéraux; réseaux de recherche, y compris l'établissement des réseaux Sud-Sud; partenariats associant les communautés scientifiques des pays développés et des pays en voie de développement afin de répondre aux besoins de tous les pays et de leur permettre de progresser ». Les multiples activités internationales du RIFEFF et du LINQED pour l'amélioration de la qualité de l'éducation à travers le E-Learning cadrent avec cette position et sont donc à encourager financièrement et matériellement par les organisations internationales, les gouvernements des pays développés et de ceux en voie de développement, les organisations non gouvernementales, etc. Cet encouragement matériel et financier permettra à ces deux réseaux d'éducation de faire face au coût élevé de la connexion aux outils du E-Learning dont la nature des outils du Web a, selon Stéphane B. Bazan (2011), considérablement évolué depuis sa création en 1993.

Références bibliographiques

- Bazan, S.B. (2011). Stratégie de mutualisation des pratiques pédagogiques innovantes des enseignants de l'USJ grâce aux outils Web 2.0. In *Former à Distance des Formateurs : stratégies et mutualisation dans la francophonie*. Collectif sous la direction de Karsenti et al., Réseau international francophone de formation des formateurs (RIFEFF), Presses de l'Université de Montréal, Montréal.
- Jaillet, A. (2011). Collaboration Nord-Sud, un état des lieux et des constats. In *Former à distance des formateurs : stratégies et mutualisation dans la francophonie*. Collectif sous la direction de Karsenti et al., Réseau international francophone de formation des formateurs (RIFEFF), Presses de l'Université de Montréal, Montréal.
- LINQED executive committee : 2008, 2009, 2010, 2011 workshop reports.
- LINQED executive committee : 2011 executive committee reports.
- UNESCO (2004) : Rapport mondial de suivi sur l'EPT(2005), l'exigence de qualité, UNESCO, Paris.

L'expérience algérienne dans la formation des formateurs, du présentiel à la formation à distance, à travers les ENS

Dr Réghioua **MOHAMED**
Directeur de l'École Normale Supérieure
Constantine / Algérie

Préambule

A l'instar de tous les pays en voie de développement, l'Algérie, au lendemain de son indépendance, a dû faire face à l'épineux problème de scolarisation, problème aggravé par un départ massif de ses cadres enseignants vers d'autres lieux ou vers d'autres créneaux mieux rémunérateurs, un exode rural très important causant un déséquilibre dans la répartition géographique des places pédagogiques, une forte natalité, un héritage dérisoire en moyens matériels et humains et surtout une déstructuration totale de son système éducatif à travers les programmes et les choix politiques du moment.

Selon les moyens du moment et malgré les efforts colossaux consentis par l'État en la matière, les diverses stratégies de formation mises en place à l'époque n'obéissaient qu'au seul souci de garantir une place pédagogique à tout enfant algérien scolarisé ou en âge de l'être, de l'école primaire à l'université. Cela s'est traduit certes, par une couverture quasi totale de la scolarisation de la population, mais ce besoin de satisfaction de la quantité au détriment de la qualité a aussi mis en place un système éducatif déconnecté des réalités sociales et des besoins du pays, produisant plus de chômeurs que de personnes insérées socialement.

Depuis les années deux mille et grâce à une certaine stabilité du « flux » de demandes de scolarisation et une plus riche disponibilité en moyens, on note une exigence qualitative de la formation et une réorientation et réadapta-

tion de notre système scolaire. La dernière réforme, prônée par le ministère de l'Éducation nationale (2005), est jugée pertinente à travers les programmes et les moyens humains et matériels mobilisés et semble être en adéquation avec les systèmes éducatifs des pays développés. Elle s'articule autour de trois axes principaux, à savoir :

- Une réforme des programmes de tout le système (primaire, collèges et lycées);
- Un programme adapté de formation des enseignants (nouveau profil);
- Une mise à niveau des enseignants déjà en poste.

La concrétisation de l'axe 2 s'appuie essentiellement sur les écoles normales supérieures par l'octroi d'une formation initiale académique résidentielle selon des normes internationales destinée aux élèves-professeurs des trois paliers de l'enseignement et qui auront en charge, une fois en poste, de dispenser les enseignements conformément aux nouveaux programmes.

Pour le troisième axe, les ENS assurent, en collaboration avec l'Université de la formation continue (UFC), une formation ouverte et à distance (FOAD) destinée aux enseignants des collèges (PEM) déjà en poste et ne disposant pas du profil requis par la réforme.

L'objet de notre contribution portera sur le cas de l'ENS Constantine à travers :

- Un état des lieux sur la formation initiale résidentielle à l'ENSC;
- La formation ouverte et à distance.

Expérience dans la formation initiale résidentielle

Depuis sa création et à l'instar de toutes les institutions universitaires du pays, l'ENSC a connu une expansion rapide et est dotée maintenant de moyens matériels et humains obéissant aux normes internationales lui permettant de répondre au cahier de charges soumis par le ministère de l'Éducation nationale dans ses trois volets, à savoir :

- Académique;
- Psychopédagogique-didactique;
- Professionnel.

Notons que les deux volets académique et professionnel sont d'égale importance en volume horaire.

La population estudiantine (3200 étudiants toutes années et tous paliers confondus), attirée par de meilleures conditions de formation comparative-ment aux autres structures universitaires (effectifs réduits, suivi individuel, etc.) et surtout par un contrat de travail au bout du cursus, est une population de qualité, motivée et où le taux de déperdition ne dépasse pas les 5 %. L'accès aux ENS se fait suite à :

- Une participation à un classement national des postulants dont la moyenne au bac de l'année en cours est supérieure ou égale à 12/20;
- Et, dans le cas où ce classement le permet, la réussite à un entretien devant une commission qui jugera de son aptitude au métier d'enseignant.

Cette sélection au départ a permis aux ENS d'avoir une réputation établie de structures de formation de qualité et a entraîné un engouement reconnu à travers tout le pays. Fidèle à cette image, l'ENSC s'est dotée de moyens matériels adéquats (salles de classe, amphithéâtres équipés des moyens technologiques modernes, laboratoires de physique et de chimie, laboratoires de langues multimédias, salles informatiques et fond documentaire qui s'enrichissent d'année en année) et développe une politique de recrutement de son personnel enseignant obéissant aux critères de spécificité de l'École, à savoir dispenser un enseignement académique universitaire et un enseignement professionnel.

L'École normale supérieure de Constantine est maintenant un établissement très prisé et recherché à l'échelle presque nationale; elle accueille des étudiants de 24 wilayas, soit de la moitié du pays.

D'autre part et afin de garder son caractère d'établissement universitaire ainsi que de stabiliser et de perfectionner son encadrement, l'École a investi d'autres créneaux tels que :

- la recherche à travers l'ouverture de post-graduation dans différentes filières;
- le perfectionnement de son encadrement par son association à des projets de recherche tous types confondus (PNR, CNEPRU...) et son intégration dans des laboratoires de recherches au sein de l'école même;

- la signature de conventions de coopération avec des entités internationales de renom.

Organisation pédagogique

L'École Normale Supérieure de Constantine comprend actuellement :

- trois sous-directions;
- un secrétariat général;
- six départements pédagogiques (Langue et Littérature arabes; Langue française; Langue anglaise; Histoire et Géographie; Sciences exactes et Informatique; Philosophie) dispensant un enseignement en graduation selon trois paliers de formation, à savoir :
 - La Formation de professeurs de l'enseignement secondaire « PES » pour le lycée et d'une durée globale de cinq ans (Bac+5).
 - La Formation de professeurs de l'enseignement moyen « PEM » pour le collège d'une durée globale de quatre ans (Bac+4).
 - La Formation de maîtres de l'enseignement primaire « MEP » pour l'école primaire d'une durée globale de trois ans (Bac+3).

Cette formation comprend :

un enseignement académique, étalé sur tout le long du palier choisi et consistant en un enseignement théorique équivalant – selon le palier – à une licence (Bac+3), à un master 1 (Bac+4) ou à un master 2 (Bac+5).

un enseignement didactique et psychopédagogique (225 heures) le long du cursus, préparant l'étudiant à son futur métier d'enseignant.

un enseignement professionnel à travers des stages pratiques au sein d'établissements de l'Éducation nationale correspondant au palier lors de la dernière année de formation. Cet enseignement se décline en trois phases :

Stage d'observation (octobre-novembre). Le stagiaire passe un jour par semaine dans son établissement d'affectation;

Stage alterné (décembre-mars), qui consiste en une prise en charge progressive d'une classe d'élèves par le stagiaire en présence de l'enseignant titulaire (un jour par semaine).

Stage bloqué d'une durée variant de 15 à 21 jours (mars-avril) où le stagiaire est appelé à prendre en charge partiellement ou totalement sa classe, et ce, toujours en présence de l'enseignant titulaire.

Ce stage professionnel, dont l'importance n'est plus à démontrer et d'un volume horaire de 350 heures, est géré par une cellule. Elle organise le stage selon :

- La composition du triptyque : le groupe de stagiaires (quatre étudiants), le tuteur (enseignant de l'ENSC) et l'enseignant d'application (enseignant du MEN du palier concerné);
- Le suivi du triptyque (fiches navettes, contrôle des différentes périodes...);
- La gestion des documents du stage (cahier du stage, grilles d'observation et d'évaluation...)

Chaque stagiaire est tenu de rédiger un rapport qui sera noté ainsi que le cahier de stage et les grilles d'observations par le tuteur. L'étudiant stagiaire est également évalué par l'enseignant d'application. Ces notes, pondérées d'un coefficient, entrent dans l'évaluation globale de l'étudiant.

Un enseignement en post-graduation est également assuré dans différentes filières telles que la géographie, l'anglais et l'arabe pour l'obtention du diplôme de magistère (l'équivalent du troisième cycle)

Formation ouverte et à distance (FOAD)

Dans le cadre de la préparation de la conférence nationale sur la formation (Béjaia, 23 juillet 2005), une enquête conduite par le MEN a montré que, sur la masse totale des enseignants en exercice du primaire et du moyen, 87 % ne sont pas titulaires du diplôme universitaire adéquat et ne répondent donc pas au profil fixé dans le cadre de la réforme. Les autorités du ministère de l'Éducation nationale se sont fixé pour objectif de faire parvenir cette population en exercice à un niveau de qualification correspondant aux profils ciblés retenus dans le cadre de la formation initiale résidentielle assurée par les ENS, tels que fixés par la réforme (Bac + 3 ans pour les enseignants du primaire et Bac + 4 ans pour les enseignants du moyen) en retenant le principe de formation essentiellement à distance.

Le dispositif opérationnel s'appuie sur les établissements dépendant du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, à savoir les ENS et l'Université de la formation continue (UFC).

Afin de répondre convenablement à cette sollicitation faisant appel à l'usage des nouvelles technologies (TICE), l'École normale supérieure de Constantine a procédé à :

Son intégration dans le projet « Tempus-ide@ » qui consiste en un regroupement d'établissements universitaires tels que : ENS, université de Annaba, université de Mostaganem, université de Blida, CERIST et le consortium international (France, Suisse, Belgique) dont le chef de file est l'université Louis Pasteur de Strasbourg.

Dans ce cadre, l'ENSC a participé aux différentes actions par l'envoi de son personnel enseignant (une vingtaine) et de son personnel administratif (une dizaine) aux différents ateliers transfert et dont trois ont été abrités au sein de l'ENS même, à savoir :

- Conception et élaboration d'un cours en ligne;
- Travail collaboratif : création et gestion d'un enseignement ouvert et distant;
- Tutorat dans une FOAD;
- La désignation de sept enseignants pour préparer un master UTICEF et dont cinq ont déjà soutenu;

La participation aux universités d'été de l'UFC :

- « L'enseignement à distance : de nouveaux outils pour un meilleur savoir-faire »;
- « La formation ouverte et à distance ».

Stratégie

Afin d'éviter de perturber le fonctionnement des cours au niveau des établissements (Collèges) employant les enseignants retenus pour cette formation, le dispositif retenu par le MEN consiste en :

- Une FOAD;

Une formation en présentiel, d'appui, à travers :

- des regroupements périodiques (vacances d'hiver, de printemps et d'été) au sein des 52 centres de l'UFC en collaboration avec les ENS;
- un regroupement, chaque fin de semaine, est proposé pour les scientifiques afin de réaliser leurs travaux pratiques.

Au démarrage de cette opération, la formation s'est appuyée sur la remise de cours et d'exercices autocorrectifs, élaborés par les ENS, aux enseignants inscrits. Dans une seconde étape, d'autres supports pédagogiques sont utilisés selon leur disponibilité : cours transposées sur CD-ROM, cours et documents divers mis sur une plateforme (DOKEOS) dédiée à cette formation.

Les candidats inscrits à la formation subissent des examens périodiques et annuels. Les épreuves des examens sont conçues par les encadreurs des ENS et administrées sur le terrain, selon le cas, par les organismes de l'Éducation nationale et par l'UFC.

La formation est sanctionnée, pour les titulaires du baccalauréat, par des diplômes équivalant à ceux délivrés aux étudiants inscrits en formation initiale au niveau des ENS et par une attestation de niveau délivrée par l'UFC, pour les non-titulaires du baccalauréat.

Pour atteindre l'objectif fixé par le ministère de l'Éducation nationale à terme, et en supposant que les effectifs enseignants restent constants sur toute la période, ce programme de formation permettrait de relever le taux d'enseignants des cycles primaire et moyen titulaires d'un diplôme de graduation de **13,64 % en 2006 à 88 % en 2016**. Conférence nationale (Béjaïa, 23 juillet 2005),

La concrétisation de cet objectif se fixe dans le cadre d'un plan décennal de formation qui a démarré en septembre 2005 (Convention interministérielle du 12 septembre 2005 et celle de juillet 2007) et qui se terminera en 2015-2016.

La formation des PEM par le réseau des ENS en collaboration avec l'UFC est programmée en 4 cohortes selon les dates et effectifs établis également en concertation avec les différents intervenants.

Il est à noter que les effectifs de la première cohorte d'enseignants mis en formation à partir de la rentrée scolaire (2005-2006) ne sont pas très importants : **10 000 enseignants dont 4000 du primaire et 6000 du moyen**.

Pour cette première année, la priorité a été accordée aux enseignants titulaires du baccalauréat et qui présentent donc un meilleur profil pour suivre la formation dispensée dans les normes pédagogiques prescrites. La dernière cohorte achèvera sa formation en 2015-2016.

Gestion administrative et pédagogique

La conception des cours

L'École normale supérieure de Constantine s'est chargée de la conception de cours adaptés selon le nouveau dispositif de formation, de la 1^{re} année à la 4^e année pour les filières Histoire-Géographie et Anglais du système classique. Elle a également élaboré des offres de formations LMD dans les filières suivantes : Histoire- Géographie, Anglais, Français, et Langue et Littérature arabes pour le compte de l'UFC. Elle anime aussi la plateforme (DOKEOS) par la mise en ligne de cours et des différentes activités liées à cette formation.

La conception des sujets d'examen et leurs corrigés types

Les enseignants de l'École normale supérieure des filières Histoire-Géographie et Anglais conçoivent les sujets d'examen accompagnés de leurs corrigés types. (Formation classique et LMD). Ils s'occupent de la correction des copies d'examen.

Ils ont la charge de proposer et d'encadrer un mémoire de fin d'études à l'instar de la formation résidentielle et dont le sujet est en adéquation avec le monde de l'éducation.

La gestion administrative et pédagogique de la population estudiantine bachelière

L'École normale supérieure de Constantine est dotée d'une sous-direction (FOAD) chargée du suivi et du contrôle des enseignements. Elle s'occupe de l'organisation et se charge du suivi administratif et pédagogique des étudiants bacheliers, à savoir :

- Soutenance de mémoires;
- Délibérations;
- Délivrance de documents pédagogiques et administratifs.

En guise d'observation, nous constatons que cette stratégie de mise à niveau, noble dans son esprit mais, hélas, encore une fois dictée par l'urgence de parer à une situation établie, a tout de suite battu de l'aile et a montré ses limites dès la première année, et ce, pour les raisons évidentes suivantes :

La population retenue, pré-retraitable dans sa quasi-majorité, ne se souciait que de la manière de régulariser une situation administrative dans le but d'améliorer une retraite proche et ne peut donc répondre au vœu de mise à niveau prôné par le MEN;

La plupart de ses individus, sans vouloir remettre en cause leur qualification professionnelle, n'ont pas les prérequis indispensables pour suivre la formation académique dispensée. Leur rupture avec la formation remonte à tellement loin qu'il leur est très difficile de s'accrocher. Un recyclage d'une ou de deux années les aurait peut-être mieux servis.

Les acteurs chargés du suivi et de l'encadrement pédagogique de cette population (UFC-ENS-Directions de l'éducation) se sont distingués par un manque prononcé pour ne pas dire par une absence totale de coordination et par un non-respect du cahier de charges (allègement de la charge horaire des candidats retenus, mauvaise circulation de l'information...).

L'éparpillement des candidats à travers le territoire national et leur éloignement des centres de regroupement a été un facteur pénalisant. Un meilleur accès à Internet et une culture à l'environnement numérique auraient rendu la tâche moins ardue.

Perspectives

Dans le cadre d'une uniformisation et d'une meilleure lisibilité des différentes formations et diplômes et d'un alignement sur le système éducatif international, les ENS sont engagées dans cette dynamique par la mise en place de commissions mixtes (MESRS & MEN) pour l'élaboration des programmes permettant le basculement dans le système mondial de formation LMD (Licence-Master-Doctorat).

Il est à noter qu'une autre opération d'amélioration des performances des enseignants du lycée a été retenue pour l'année 2012 selon le dispositif de formation à distance. Elle vise à préparer les enseignants au concours de l'agrégation. La population ciblée est les enseignants responsables de matières et ceux ayant cumulé dix années d'ancienneté. Le concours est prévu pour l'année 2012.

Bibliographie

- Benghabrit-Remaoun, N. (1998). Discours sur un débat : éléments pour lire l'école en Algérie. Dans *L'école en débat*, Casbah : Éditions Alger.
- Bourdoncle, R. et Lessard, C. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conception de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*.
- Doc. MEN (décembre 1997). *Formation des formateurs, perspectives d'avenir*, p. 24. La formation professionnelle des enseignants. Paris : Presses universitaires de France. La création des IUFM en France où la formation des professeurs des écoles se fait à BAC + 5.
- Document du Ministère de l'Enseignement supérieur (2001). Dans D. Ferroukhi, *Les Écoles Normales Supérieures à la croisée des chemins*.
- Khennouche, T. (1998). Autour de la notion de déperditions scolaires. Dans *L'école en débat*, Casbah : Éditions Alger.
- Obin, J.-P. (1991). Identité et changements dans la profession. *Recherche et Formation*.
- Projet stratégique global 2010–2013, École Normale de Paris*. La formation des enseignants dans la Francophonie (Ouvrage RIFEFF, Canada 2007).

L'analyse de dispositifs audiovisuels de formation en présentiel des enseignants du second degré en vue de la conception de dispositifs de formation à distance

Lionel **ROCHE**

Laboratoire ACTé (EA 4281), Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II
France

Nathalie **GAL-PETITFAUX**

Laboratoire ACTé (EA 4281), Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II
France

Introduction

Le rapport de l'OCDE⁷⁸ (2009) met en avant la formation des enseignants comme un levier permettant d'améliorer les résultats scolaires des élèves. Cependant, en France, le rapport Jolion (2011) soulève le fait que « la qualification professionnelle est le parent pauvre de cette réforme » de la formation des enseignants initiée en France en septembre 2010 avec la mastérisation. Ainsi, la question du rôle de l'analyse de pratique comme moyen de développement professionnel s'est très rapidement posée dans le cadre de ces nouveaux dispositifs de formation. Ces derniers sont « entendus comme la mise en place d'organisations de moyens susceptibles de susciter l'activité des sujets en référence à des objectifs affichés » (Barbier, 2009, p. 226). Il existe une diversité de dispositifs d'analyse de la pratique en classe des enseignants et des élèves? Néanmoins, il est possible de les regrouper en deux grandes catégories : a) ceux valorisant des ateliers de pratiques réflexives sans recourir à des supports audiovisuels (Blanchard-Laville et Nadot, 2004), méthode de « remise en situation par les traces matérielles » (Theureau, 2010), speed-tutoring (Duret, Rousseau et Trehet, 2009); b) ceux ayant recours à la vidéo comme moyen de formation

78 Organisation de coopération et de développement économiques.

par l'analyse réflexive de l'expérience professionnelle, telle que l'autoscopie (Ponnamperuma, 1980), l'utilisation de plateforme de ressources en ligne (Plate-forme « Néopass@action », Ria, 2010; plateforme « Tenue de classe, la classe côté professeur », CNDP, 2010), l'autoconfrontation simple ou croisée (Faïta, 2007; Theureau, 1992). Méard et Bruno (2004) recensent à ce propos différents dispositifs ayant recours à la vidéo : a) ceux basés sur l'auto-analyse de sa pratique par la vidéo; b) ceux basés sur l'analyse d'une séance d'un pair par la vidéo; c) ceux basés sur l'analyse de séquences vidéo orientées par un thème. C'est ce dernier type de dispositif que nous allons étudier afin de favoriser la conception et la mise en œuvre de pratiques de formation innovantes à l'université (Albero & al, 2009).

Pour accroître la professionnalisation des enseignants, de nouveaux dispositifs de formations se sont développés, notamment ceux recourant à l'utilisation de dispositifs audiovisuels, par exemple la plateforme Néopass@action (Ria, 2010). Aussi, notre étude portera sur des situations de formation recourant à un dispositif audiovisuel. Ces dernières seront envisagées comme des situations d'interaction entre un individu et un artefact afin d'en étudier l'impact potentiel sur la professionnalité enseignante et d'envisager la conception de dispositifs audiovisuels à distance. Les dispositifs peuvent être envisagés sous deux angles (Delarue-Breton, 2011) : a) le dispositif comme renvoyant à un ensemble de dispositions matérielles au sens large (temps, individus, lieux, objets, etc.) organisées par l'homme pour permettre une formation; b) le dispositif faisant aussi référence à l'acte même de « disposer », c'est-à-dire à l'acte d'appropriation du dispositif par les formés. De plus, parmi les documents audiovisuels utilisés en formation, nous pouvons lister ceux permettant une autoconfrontation et ceux permettant une alloconfrontation (Falzon et Mollo, 2004).

Ainsi, l'objectif de notre étude, menée dans le cadre d'une première année de doctorat, sera : a) analyser l'expérience vécue du formé, confronté à un dispositif ayant recours à la médiation audiovisuelle; b) analyser le rôle du support audiovisuel comme artefact dans la construction de connaissances et de compétences professionnelles afin d'envisager la conception de dispositifs à distance.

Il s'agira au final d'évaluer l'efficacité de ces dispositifs, à partir d'une analyse de l'activité des usagers pour a) contribuer à la théorisation des démarches d'analyse de pratique en formation; b) envisager en retour une transformation

des outils et dispositifs de formation; c) concevoir de nouveaux dispositifs à distance. Tout cela visera à réduire l'écart entre « l'activité cible et l'activité en formation » (Durand, 2009) et à favoriser la création « d'espace d'actions encouragées » (Durand, 2008).

Nous tenterons ainsi de répondre à la question soulevée par Macdougall (2004) : « Qu'est-ce que des images peuvent transmettre que des mots ne puissent pas communiquer? »

Cadre théorique

L'étude s'inscrit dans le cadre de l'anthropologie cognitive. Elle est conduite selon l'hypothèse de l'action située (Suchman, 1987) et de la cognition située (Hutchins, 1995; Norman, 1993). Ce positionnement théorique repose sur le fait que l'action est envisagée comme possédant des propriétés d'auto-organisation et comme essentiellement située. Quatre postulats orientent plus précisément notre approche « située » de l'activité.

Premièrement, toute action humaine est conçue comme située. Elle est inscrite dans des contextes spatiaux, matériels, sociaux et culturels donnés, à partir desquels elle est produite par les acteurs. Ainsi, elle est indissociable de la situation dans laquelle elle émerge. L'action de formation, qui est une action à part entière, doit être étudiée *in situ*, en prenant en compte l'ensemble des conditions environnementales, humaines et matérielles, au sein duquel elle émerge. Envisager l'action comme un couplage action/situation permet d'envisager l'environnement comme étant « porteur » de ressources pour l'action, disponibles pour l'acteur selon ses intentions (Norman, 1993). C'est en ce sens que les dispositifs d'analyse de pratique médiés par des ressources audiovisuelles pourront constituer des artefacts ayant un rôle structurant de l'activité des formés et des formateurs.

Deuxièmement, l'activité est autonome dans la mesure où elle consiste en un couplage structurel entre l'acteur et son environnement (Varela, 1989). Ce couplage asymétrique signifie que c'est l'acteur qui spécifie seulement ce qui est pertinent pour lui, de son point de vue, à l'instant considéré, c'est-à-dire seulement ce qui constitue son monde propre perçu subjectivement. Dans ce sens, un environnement (p. ex., de formation) n'existe pas objectivement indépendamment de l'acteur; il émerge plutôt de l'interaction que l'acteur entretient avec cet environnement et des significations que l'acteur attribue

à cette interaction. Ainsi, l'activité correspond à la manière dont l'acteur construit une situation significative pour lui.

Troisièmement, l'activité en situation est une construction de significations. Elle manifeste des connaissances acquises (ou connaissances en acte) et en construit de nouvelles. Ces connaissances se construisent dans l'action et par l'action et sont, de ce fait, incarnées. Leur caractère concret s'explique par le fait qu'elles sont mobilisées dans l'activité selon leur efficacité pratique, c'est-à-dire selon un principe d'utilité pratique pour l'action.

Quatrièmement, l'activité se transforme en continu en lien avec la dynamique des situations. Ainsi, l'action est un cours d'action s'accompagnant d'un cours de significations.

L'objet de notre analyse concernera donc les formes typiques d'interaction acteur-environnement physique et social que l'individu développe quand il est confronté au dispositif de formation.

Méthode

Participants

Les participants sont des fonctionnaires stagiaires de l'académie d'Aix-Marseille, enseignants du second degré. Ils sont lauréats du Certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement secondaire (CAPES) dans le cadre de leur formation initiale différée. La situation de formation analysée fait partie d'une formation massée de trois semaines dont le but était de favoriser chez ces enseignants un développement professionnel sur les points suivants : la prise en main de la classe; la mise au travail de la classe; la gestion de l'hétérogénéité des élèves. Les enseignants étaient tous en poste en collège et enseignaient différentes disciplines. L'étude présentée ici est une étude de cas avec une fonctionnaire stagiaire en musique (que nous nommerons FS). Elle intègre deux niveaux d'analyse : a) le cours d'action de cette enseignante stagiaire avec le dispositif audiovisuel proposé et b) l'étude de l'activité collective au sein du groupe de stagiaires.

Dispositif audiovisuel

Le dispositif étudié était une séquence de formation d'une heure trente, découpée en trois temps : a) un temps de visionnage d'un reportage télévisé présentant un épisode de classe où un enseignant débutant prenait la suite d'un enseignant chevronné dans une classe dite « difficile », alors que le début de la leçon avait été assuré par le titulaire, b) un temps d'échanges formés/formés, et/ou formés/formateur, et de commentaires de la part des formés et du formateur, c) un re-visionnage de certains passages de l'épisode avec ou sans arrêt sur image afin d'insister ou de développer certains points.

Recueil des données

Deux types de données ont été recueillies : a) un suivi ethnographique du formé en situation d'analyse de pratique à l'aide d'un enregistrement audiovisuel a permis de relever des traces de ses comportements en formation, de ses interactions avec le formateur et avec les autres formés, ainsi que leurs interactions entre eux et avec le formateur; b) des données issues d'entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 1992) ont permis de rendre compte de la façon dont le formé vivait la situation de formation, son expérience de la formation et la signification qu'il accordait à son activité au cours du dispositif de formation. Les entretiens utilisaient la vidéo comme support, trace la plus riche de l'activité, correspondant à « l'expression différée par l'acteur, pour un observateur-interlocuteur, de sa conscience préreflexive à chaque instant grâce à un revécu sans action nécessitant une mobilisation attentionnelle de la situation dynamique » (Theureau, 2009, p. 200). Ils visaient à faire expliciter par le formé son expérience vécue de la situation de formation, afin de comprendre son usage du dispositif. Pour documenter cette expérience, le formé était invité, à partir de questions du chercheur, à décrire ses préoccupations (« Qu'est-ce que tu cherches à faire à ce moment-là? »), ses perceptions (« À quoi fais-tu attention? Qu'est-ce que tu remarques? »), les émotions qu'il ressentait (« Que suscite cet épisode chez toi? », Quel ressenti as-tu?), et des interprétations (« Qu'évoque ce passage de la vidéo pour toi? À quoi tu penses à ce moment-là? »).

Traitement de données

Le traitement des données a été réalisé en trois temps : tout d'abord une description des comportements des enseignants en formation à partir du suivi ethnographique et des enregistrements audiovisuels (T1), puis une analyse des significations qui accompagnent l'activité de FS lorsqu'elle est confrontée au dispositif de formation (T2), une description des comportements de FS à partir du suivi ethnographique et des enregistrements audiovisuels (T3). Ces trois temps indiquent les deux niveaux d'analyse qui sont les nôtres : a) le niveau du cours d'action individuel-social et b) celui du cours d'action collectif. La description de l'activité des acteurs en formation a donné lieu à des tableaux à quatre colonnes : la première correspondait au décours temporel de l'action d'analyse de pratique, la seconde mettait en évidence les actions des enseignants en formation, la troisième concernait les communications (des stagiaires et du formateur) au cours de l'analyse de pratique et la quatrième indiquait les verbalisations de l'acteur lors de l'entretien d'autoconfrontation.

Il s'agissait finalement de rendre compte des usages que les formés faisaient de l'artefact audiovisuel. Cette mise à jour devrait permettre de produire des ressources nécessaires pour concevoir, ultérieurement, de nouveaux outils pour la formation, tant du point de vue des séquences audiovisuelles que de l'activité réflexive à opérer dessus.

Premiers résultats

Deux pistes de résultats peuvent être esquissées suite aux premières expérimentations engagées. Elles sont relatives a) aux caractéristiques du dispositif que le formé perçoit comme nécessaires pour se former et b) aux formes d'activités que le formé construit, développe, quand il est confronté au dispositif.

Les caractéristiques du dispositif perçues comme nécessaires par le formé

L'entretien d'autoconfrontation mené avec FS a permis de mettre à jour les pistes de résultats suivantes quant aux caractéristiques du dispositif.

Premièrement, au cours de l'entretien réalisé, l'enseignante en formation (FS) a relaté certaines caractéristiques du dispositif qu'elle a perçues comme nécessaires pour se former à la pratique en classe. Les supports vidéo doivent favoriser des épisodes de classe plutôt que des séquences trop longues qui ne cibleraient pas assez certains points comme la prise en main de la classe, l'instauration d'un cadre de travail ou la gestion des conflits enseignant/élève. L'extrait suivant illustre le besoin pour FS d'observer des supports vidéos courts et ciblés sur une thématique (Tableau 1).

Temps : début de séance (0'00-0'37")		
Actions du formateur et des stagiaires en situation de formation	Communications du formateur (F) et des stagiaires (S) en situation de formation	Verbalisations de la stagiaire (FS) lors de l'entretien
Présentation de la vidéo aux stagiaires par le formateur	F : « Dans cet extrait vidéo, vous allez voir un enseignant stagiaire qui prend une classe d'un titulaire et qui va essayer de poser des règles, et c'est pas forcément facile »	CH : en fait au niveau du temps, c'est des vidéos qui durent quoi cinq, dix minutes... c'est un temps qui te paraît adapté ou il faudrait... plus long, plus court, un montage, ... FS : ouais, moi c'est vrai ce qui m'a gêné c'est le fait que ce soit des séquences montées, du coup, on sait pas exactement d'où on vient, quelles sont les étapes, moi je trouve ça dommage que ce soit des vidéos montées, après je comprends que passer une heure de cours, c'est pas possible non plus, mais que du coup peut être des vidéos moins longues mais ciblées sur tel aspect ou tel aspect, etc.

Tableau 1 : Caractéristiques constitutives du dispositif

Deuxièmement, la vidéo permet au formé de se « plonger » dans une expérience pratique de classe. Cette expérience observée à la vidéo est différente d'autres expériences comme les supports PowerPoint ou papier. Elle révèle la réalité du terrain :

Extrait d'entretien n°1 :

CH : et ça change quoi là pour toi l'alternance des parties avec et sans vidéos, les interventions où il y a plus ou moins de vidéos, c'est quoi les différences pour toi ? Apparemment tu me disais que c'était plus intéressant avec la vidéo mais c'est quoi la différence ?

FS : c'est beaucoup plus concret en fait, on est vraiment plongé dans une expérience différente alors que si on est sur du power point ou du conférencier, c'est plus intellectuel, plus dans la réflexion et moins dans le concret et dans le « ah oui le concret c'est çaet oui au fait... », ça ancre dans le quotidien, ça aide à ancrer dans le quotidien en fait la vidéo

Troisièmement, les épisodes proposés aux formés doivent rester au plus près des situations de classe se déroulant dans leur milieu « naturel ». Le mode de saisie du formé ne doit pas être orienté par des éléments tels que des commentaires.

Extrait d'entretien n°2:

CH : bon là rien que sur le début de la vidéo, qu'est ce que ça... implique, tu es juste dans le regard de la vidéo ou déjà tu te dis des choses, des questions,...

FS : déjà je me suis dit, en début d'année on nous avait demandé si on acceptait d'être filmé dans notre classe, j'avais dit non puis en fait je me suis dit ben c'est bête, c'est dommage parce que c'est un super outil en fait, à la fois pour ceux qui regardent et pour celui qui est filmé, et qui se regarde après quoi. **Moi ce qui m'avait gêné dans cette vidéo, c'est le côté montage et le côté la voix off qui explique et qui... peut être que ça oriente notre façon de voir ce qui se passe [...]** Mais pas la petite voix off qui commente et qui oriente peut être la lecture du truc.

Formes d'activité construites par le formé lors de sa confrontation au dispositif

L'entretien d'autoconfrontation mené avec FS nous a aussi permis de mettre à jour des pistes de résultats relatives à l'activité déployée lors de la confrontation au dispositif audiovisuel.

Premièrement, au cours de sa confrontation au dispositif, le formé a pu développer différentes formes d'activités qui ont pu émerger lors de l'entretien. Pour lui, la vidéo sert à ressentir, c'est-à-dire « saisir » le temps, l'espace, les déplacements. Elle révèle la réalité du terrain grâce au contexte temporel, spatial, et sonore : elle plonge le formé dans le vécu d'une expérience non vécue et elle aide à revivre des expériences déjà vécues.

Extrait d'entretien n°3:

FS : c'est toujours plus formateur de regarder, qu'il y ait juste le son de la classe, des chaises, etc,...

Deuxièmement, le support vidéo suscite des émotions (antérieurement ressenties ou non) qui peuvent amener le formé à se déculpabiliser par rapport à certaines expériences qu'il a lui-même vécues, et à prendre conscience de certaines difficultés constitutives du métier d'enseignant. Parmi ces difficultés ressortent notamment les dilemmes chez l'enseignant (Extrait 4), c'est-à-dire des préoccupations contradictoires qui l'animent en permanence en classe : sanctionner une transgression de règles et interrompre la participation des

élèves *versus* maintenir et entretenir cette participation et ignorer la transgression. La vidéo l'amène également à reconstituer l'historique de son parcours en reconnaissant des étapes et des progrès par lesquels il est lui-même passé (Extrait 5). L'enseignante interrogée se remémore certaines de ses erreurs et considère que le dilemme vécu par l'enseignant (présenté à la vidéo) fait partie du développement professionnel de tout enseignant débutant (« on sent vraiment qu'on est dans un processus de progrès »).

Extrait d'entretien n°4:

CH : dans la situation, à la place de l'enseignant tu aurais pas relevé (le fait qu'un élève parle à un camarade alors que l'enseignant questionne la classe), et tu aurais suivi le déroulement du cours ?

FS : **non j'aurais pas relevé, j'aurais continué, par un geste ou un regard**, pour lui faire sentir que je suis pas dupe et que j'ai vu ce qu'il faisait, continuer le cours et s'il continue là peut être faire quelque chose de plus...de plus, mais pas "tiens je m'adresse à toi" et puis tout le reste de la classe attend que ça se passe entre lui et moi quoi...

Extrait d'entretien n°5:

CH : ce qui te fait sourire là c'est l'interaction ?

FS : c'est vrai que quelque part, **c'est rassurant de voir un prof qui se galère un peu, qui se trompe, quelque part c'est rassurant de...là on sent vraiment qu'on est dans un processus de progrès** quoi, ouais c'est pas terrible maintenant mais que on va avancer quoi.

Troisièmement, le support vidéo suscite la reconnaissance de problèmes professionnels perçus comme identiques d'une matière à une autre. La vidéo crée une sorte d'effet de surprise quant à la façon dont l'enseignant traite ces problèmes d'une discipline à l'autre (Extrait 6) et aussi dans sa propre discipline. L'outil permet alors le rapprochement d'expériences et l'identification, dans l'analyse de pratiques, de traits à la fois de typicalité et de singularité entre les disciplines scolaires apparaît comme une source de développement professionnel.

Extrait d'entretien n°6 :

CH : c'est mettre au travail les élèves les plus agités et favoriser encore plus le travail chez les autres... ?

FS : bon après moi dans ma matière (la musique?) on est cent pour cent oral , j'ai enlevé les chaises, les tables, ...donc on écrit pas et c'est vrai que c'est surprenant de voir les réactions là, on a beaucoup de pratique, du chant du rythme et des écoutes, ce qu'on appelle des écoutes actives, des questions à répondre, beaucoup de textes à trous...après du coup...j'ai utilisé un outil qui m'a permis de m'adresser à tout le monde et que tout le monde se sente plus pris dans le jeu, un petit système de tu lèves la main bonne réponse t'as un plus, tu lèves la main mauvaise réponse je te mets quand même...enfin bon... y a une histoire de faire participer, quand au bout il y a ce que j'appelle une note d'implication à la fin du trimestre quoi ...pour choper tout le monde quoi

Conclusion

Cette étude initiée dans le cadre de notre première année de thèse de doctorat a tenté d'envisager les situations de formation recourant à la vidéo comme des situations d'interaction entre un individu, un collectif et un dispositif, afin de nourrir une démarche de conception de ressources de formation à distance, notamment audiovisuelles.

Notre étude a pu montrer l'apport pour les formés d'être confrontés à des extraits vidéos thématiques, leur permettant de se « replonger » dans l'expérience de la classe. Cette confrontation à des traces audiovisuelles d'expériences de classe a permis de comprendre et de mettre en perspective des activités futures à entreprendre dans leur propre classe.

Au final, cette première étude nous permet, à partir d'une analyse de l'activité individuelle des formés, d'évaluer le potentiel du dispositif pour former des professionnels à la pratique de classe par l'analyse d'expériences. Des pistes pour la conception de dispositifs de formation à distance utilisant des supports audiovisuels peuvent être dégagées. Les épisodes présentés doivent a) être courts, ciblés sur une thématique et proches des situations de classe écologiques; b) permettre de ressentir et « saisir » la réalité de la classe (temps, espace, déplacements); c) aider à se (re) plonger dans le vécu d'une expérience non vécue ou vécue; d) évoquer des situations de classe proches du niveau de développement professionnel du formé pour faciliter un partage d'expériences, la construction de règles du métier et de pistes de transformation de sa pratique. Ces résultats nous semblent converger avec ceux de Leblanc (2010) qui ont montré que la confrontation à des vidéos de « pairs anonymes » débutants ou un peu plus expérimentés contribuait à : a) rassurer les enseignants par la proximité entre les situations filmées et leur vécu; b) révéler des aspects problématiques de leur propre pratique en construisant un sens nouveau à la situation; c) à s'interroger sur leur développement professionnel.

Ainsi, les séquences audiovisuelles construites doivent être un moyen de permettre à chacun de « faire un pas en avant » (Guérin & Péoc'h, 2011) dans son développement professionnel.

Références bibliographiques

- Albero, B., Linard, M. & Robin, J.Y. (2009). *Petite fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers*. L'Harmattan.
- Barbier, J.M. (2009). Les dispositifs de formation : diversités et cohérences – outils d'approche. In Barbier, J.M., Bourgeois, E., Chapelle, G., Ruano-Borbalan, J.C., *Encyclopédie de la formation*, pp. 223-249. Paris, PUF.
- Blanchard-Laville, C. & Nadot, S. (2004). Analyse de pratiques et professionnalisation. Entre affect et représentation, *Connexions*, 82, 119-142.
- Conein, B. & Jacopin, E. (1993). Les objets dans l'espace. La planification dans l'action. In *Raisons Pratiques 4, Les objets dans l'action*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Delarue-Breton, C. (2011). Hétérogénéité, tensions implicites et influences sur les formats de travail proposés aux élèves dans l'enseignement/apprentissage de la langue première à l'école, *Recherches en Éducation*, Les formes du travail scolaire entre conflits de méthodes et développement des pratiques, 45-55.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement, *Éducation et didactique*, 3, 97-121.
- Durand, M. (2009). La conception d'environnement de formation sous le postulat de l'enaction, in *Travail et formation des adultes*, Durand M., Fillietaz L., pp. 191-216.
- Duret, C., Rousseau, M. & Trehet, B. (2009). *Le speed-tutoring*, EPS 337, 72-80.
- Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité, *Activités*, 4-2.
- Falzon, P. & Mollo, V. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied ergonomics*, 35, 531-540.
- Gal-Petitfaux, N. & Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme action située, *STAPS*, 55, 79-100.
- Guérin, J. & Péoc'h, J. (2011). Des artefacts en formation, *Recherche et formation*, 66, 23-36.
- Hutchins, E. A. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge: The MIT Press.
- Jolion, J.M. (2011). *Mastérisation de la formation initiale des enseignants, enjeux et bilans*, rapport des travaux du comité de suivi Master.
- Larin, G. (1994). La vidéoscopie et la formation pratique des enseignants : de l'alternative à la nécessité, *Educatotechnologiques*, 1-3, 36-47.

- Leblanc, S. (2010). *Ressources filmiques issues de l'analyse du travail des enseignants et scénarisées. Effets sur l'activité en formation*. INRP Lyon, colloque « Le travail enseignant au XXI^e siècle : Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle ».
- Macdougall, D (2009). L'anthropologie visuelle et les chemins du savoir, *Journal des anthropologues* [en ligne], 98-99, 2004, mis en ligne le 22 février 2009. URL : <http://jda.revues.org/1751> (consulté le 15/10/2011).
- Méard, J. & Bruno, F. (2004). *L'analyse de pratique au quotidien. 32 outils pour former les enseignants*. Nice : Sceren-CNDP.
- Norman, D. (1993). Les artefacts cognitifs, *Raisons Pratiques*, 4, 15-34.
- Ponnamperuma, S. (1980). *Student's Cognition prior to Microteaching and their Perception of Microteaching Performance*. M. Ed., Dissertation, University of Stirling, Scotland.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human- machine communication*. Cambridge, England : CUP.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarés.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action. Méthode Réfléchie*. Toulouse : Octarés.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2-4, 287-322.

Bilan d'expérimentation d'un atelier de formation entièrement à distance pour les enseignants universitaires et hospitalo-universitaires sur le thème « initiation aux pédagogies actives »

Fathia **SOUISSI**

Faculté de médecine d'Annaba, Université Badji Mokhtar Annaba
Algérie

Contexte

Notre contribution s'inscrit dans le cadre de la mise en œuvre et de l'expérimentation d'un projet personnel développé dans le contexte de la formation diplômante en TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) entièrement en ligne par Internet, la [PGS Ide@](#) « *Internet pour le Développement de l'Enseignement à distance en Algérie* » dispensé par l'École normale supérieure (ENS) de Kouba. La formation Ide@ s'inspire du Master professionnel (UTICEF) délivré par l'Université Louis Pasteur de Strasbourg (ULP). S'adressant principalement aux enseignants du supérieur, elle vise à leur donner la capacité d'organiser, de concevoir et d'accompagner un projet d'enseignement ou de formation professionnelle, utilisant les possibilités offertes par les technologies.

Objectifs généraux

À long terme, notre projet ambitionne les deux objectifs suivants :

Aider les enseignants à construire des compétences leur permettant d'adapter leur pédagogie à la diversité des publics universitaires, en particulier par suite de l'intégration des TIC dans leurs pratiques professionnelles;

Développer des attitudes de travail en équipe et en réseau.

Ces objectifs visent à favoriser l'évolution de la professionnalité enseignante en s'appuyant sur son expérience personnelle et celle de ses pairs.

Description sommaire du projet

Le projet consiste à concevoir et à tester un atelier d'initiation aux pédagogies actives sur une période de quinze jours. Il est destiné aux enseignants universitaires et hospitalo-universitaires; une préférence est accordée aux enseignants débutants du fait de leur réceptivité vis-à-vis des changements dans les pratiques enseignantes que les pédagogies actives peuvent induire (**Tableau 1**). Le projet vise ainsi à les sensibiliser à ces nouvelles méthodes, dans lesquelles l'apprenant est acteur de ses apprentissages, ce qui lui permet de construire ses savoirs à travers des situations de recherche.

Idée mobilisatrice	Compétences développées	Caractéristiques du produit à réaliser
« Sensibiliser les enseignants du supérieur aux pédagogies actives, en leur faisant expérimenter ses méthodes »	Acquisition du cadre de référence relatif aux pédagogies actives et appropriation de ses méthodes <i>(domaines cognitif, métacognitif, socio-affectif, psychomoteur)</i>	Séminaire/atelier basé sur l'apprentissage individuel et collaboratif à distance dont le contenu et l'approche pédagogique adoptée reposent sur les pédagogies actives

Tableau 1. Définition du projet

Le caractère doublement innovant de ce projet se manifeste au niveau :

De son mode d'apprentissage entièrement à distance, via une plateforme d'apprentissage collaboratif, à savoir [UnivR-CT](#) , d'une part;

Du thème choisi, d'autre part, l'apprentissage se faisant ainsi par la théorie et l'action.

Valeur ajoutée

Notre projet offre plus d'une valeur ajoutée à la formation pédagogique des enseignants par les TIC. Pour en cerner les différents aspects, nous nous sommes inspirés des sept indicateurs de Viens & al. (2007) : accès; individualisation; rétroaction enrichie; autonomie et investissement de l'apprenant; coopération, collaboration, co-élaboration; apprentissage contextualisé, ancré dans la réalité; apprentissages de haut niveau, réflexion critique, compétences

transversales. Par ailleurs, d'autres aspects sont saillants et il conviendrait de les souligner, à savoir :

l'apprentissage par la théorie et l'action : les enseignants-apprenants vont expérimenter la pédagogie active en ligne, ce qui leur permet de cerner ses avantages et ses limites;

un moyen pour sonder sur terrain le public cible : cet atelier représente la meilleure façon, de notre point de vue, de tester le degré d'acceptabilité par les enseignants du supérieur d'une formation éventuelle sur les pédagogies actives, s'étalant sur une période plus longue, ce qui constitue la finalité de ce travail;

approche bottom-up (ascendante) : en multipliant ce genre d'ateliers tout en adaptant les thèmes à la demande des enseignants-apprenants, nous finirons par concevoir le programme d'une formation pédagogique qui réponde vraiment aux besoins de notre société éducative (figure 1).

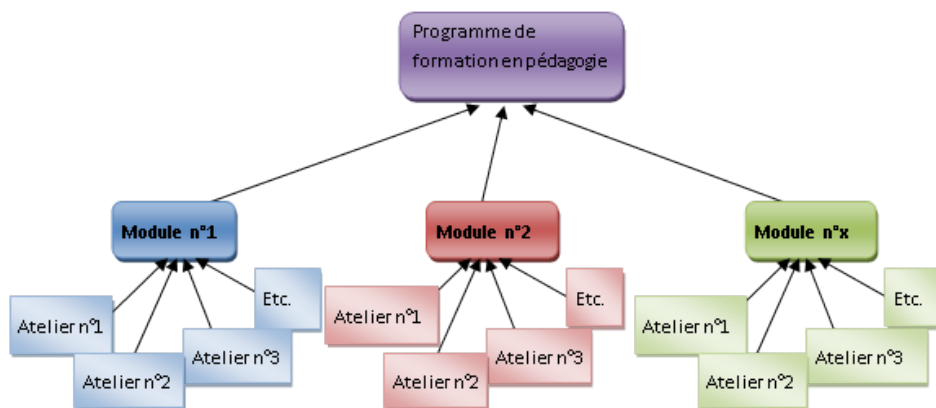


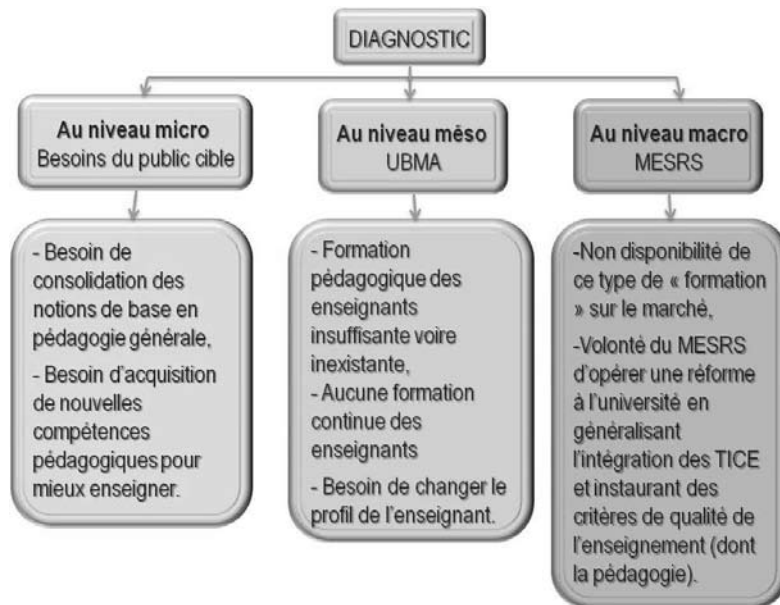
Figure 1 : Approche ascendante

Analyse des besoins

Pour analyser les besoins nécessaires à la conception de ce dispositif, nous avons combiné deux méthodes d'analyse :

Entrevues : réalisées auprès des collègues enseignants aussi bien au niveau de l'Université Badji Mokhtar Annaba (UBMA) que la Faculté de médecine. De plus, nous avons réussi à nous entretenir avec quelques responsables pédagogiques au niveau de ces deux structures.

Questionnaire : comportant trois sections et 38 questions fermées, qui a été envoyé par mail aux enseignants universitaires et hospitalo-universitaires. Le dépouillement des questionnaires nous a permis de faire ressortir les besoins de formation à tous les niveaux décrits dans la Figure 2.



UBMA : Université Badji Mokhtar Annaba

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

Figure 2 : Analyse des besoins

Conception du prototype

À la lumière des résultats d'analyse, nous avons élaboré le cahier de charges de notre projet. Ce dernier s'articule autour de quatre axes principaux. Nous nous proposons de développer l'axe pédagogique, qui comporte en particulier la scénarisation que nous avons prévue pour notre atelier :

- Scénario pédagogique
- La formation à caractère non obligatoire se déroule entièrement à distance via la plateforme Univ-Rct. Il est à noter que plusieurs sessions de cette formation peuvent être prévues et étalées sur l'année, pour permettre à un maximum d'enseignants d'y participer, selon leurs disponibilités.
- L'encadrement, lors des séminaires et des activités à distance, se fait par un tuteur, au moyen de plusieurs outils de communication (courrier électronique, chat, forum, etc.) qui aideront l'apprenant à acquérir les méthodes des études actives basées sur son action. Le tutorat proposé sera essentiellement méthodologique.
- La formation débute par un regroupement en présentiel d'une journée, qui consiste essentiellement à familiariser les apprenants avec l'environnement de travail à distance, à savoir la plateforme Univ-Rct.
- Ensuite, la prise de connaissances des contenus du cours, les séminaires, les forums, la réalisation des activités prévues dans les situations problèmes sont dispensés à distance.
- L'évaluation concerne les activités notées avec rétroaction individualisée lors des rencontres. Elle portera sur la participation au séminaire, les travaux individuels et d'équipe et les contributions en matière d'organisation, de soutien, de motivation et d'esprit d'initiative.

Le **Tableau 2** résume le scénario pédagogique proposé dans le cadre de cet atelier.

Session distancielle Durée : 15 jours	Session présentielle Durée : 1 jour
<p>1^{er} semaine :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectures, forum, synthèse des lectures - Activité individuelle - Produit : 1 document individuel <p>2^e semaine :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Résolution d'une situation-problème - Activité en groupe de 3-4 apprenants - Réflexion métacognitive individuelle - Produit : 1 document de groupe 	<p>Matinée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prise en main de la plateforme <p>Après-midi :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Initiation au travail collaboratif

Tableau 2 : Scénario pédagogique

Conception des situations d'apprentissage

L'apprentissage des enseignants-apprenants se fait en deux phases d'une durée d'une semaine chacune :

Phase 1 : La première phase consiste à mettre les ressources et liens nécessaires à la disposition des apprenants sur la plateforme Univ-R^{CT}. Ils sont à télécharger et à découvrir d'une façon individuelle. L'apprenant s'approprie ainsi les notions théoriques et les réinvestit lors de la réalisation des activités proposées. Les lectures proposées donnent lieu à un travail individuel qui consiste, de la part des apprenants, à élaborer des synthèses des notions et concepts et permettent d'organiser les informations relatives au module de formation.

Phase 2 : La seconde phase est une phase d'apprentissage socioconstructiviste à travers la réalisation d'une activité collaborative par équipe. Il est demandé aux apprenants de réinvestir les connaissances acquises pour résoudre en équipe une situation-problème de type étude de cas, ce qui leur permet de réfléchir à mettre en œuvre les acquis du module dans leur pratique quotidienne d'enseignement.

La collaboration souhaitée prend appui sur des rencontres synchrones tutorées ou non, sur la lecture des documents des pairs ainsi que sur l'apport des réflexions personnelles des apprenants et la confrontation de leurs opinions respectives. Au cours de son apprentissage, l'apprenant est assisté par un tuteur qui l'accompagne en l'orientant et l'aidant dans la réalisation des activités d'apprentissage.

Le **Tableau 3** regroupe quelques caractéristiques des activités pédagogiques proposées :

Tâche	Type de situation d'apprentissage	Objectif d'apprentissage	Suivi	Principes théoriques	Domaine cognitif
Lecture d'articles	Individualisé « autonome »	Cognitif	Coaching proactif et réactif	Cognitivisme (traitement de l'information)	Connaissance Compréhension
Forum de discussion	Interactive « socio-cognitive »	Cognitif Psychomoteur	Tutorat direct Coaching proactif et réactif	Constructivisme	
Synthèse des lectures	Individualisé « autonome »	Cognitif	Tutorat direct Coaching proactif et réactif		
Résolution de la SP	Interactive « socio-cognitive » socio-constructive	Cognitif Psychomoteur Motivationnel	Tutorat direct Coaching proactif et réactif	Socio-constructivisme Conflit socio-cognitif	Application
Analyse réflexive	Individualisé « autonome »	Métacognitif	Coaching proactif et réactif	Métacognition	Analyse

Tableau 3 : Analyse des contenus

Expérimentation

Les neuf testeurs retenus pour expérimenter le prototype sont en majorité des universitaires (7/9). Les candidatures nous ont été envoyées en même temps que les retours de questionnaires. Notons au passage que le nombre assez restreint de candidatures enregistré est dû à l'indisponibilité des enseignants durant la période de tenue de l'atelier. Cette indisponibilité est accrue par un agenda pédagogique chargé (cours, examens, etc.), ce qui nous amène à réfléchir sur le choix de la meilleure période de l'année universitaire en termes de vacation pour programmer notre atelier.

La session présentielle représente l'autre difficulté à laquelle nous nous sommes heurtés durant la phase d'expérimentation. En effet, certains enseignants ont manifesté des réticences pour participer à cette session obligatoire, en particulier pour un public néophyte. Les raisons évoquées sont toujours reliées à un agenda chargé.

Une première solution de remédiation – et c'est celle que nous avons adoptée – consiste à répéter la session présentielle de manière à permettre au maximum d'enseignants d'y participer. Notre expérience a montré que 6/9 enseignants inscrits à notre atelier ont pu participer aux trois sessionsérielles que nous avons pu effectuer. L'inconvénient majeur réside dans la disponibilité de la salle de regroupement, les problèmes de connexion ainsi que quelques problèmes techniques qui ont entravé le bon déroulement de ces sessions.

Pour pallier toutes ces difficultés, nous envisageons, dans l'avenir, de remplacer cette session présentielle par un tutoriel audiovisuel explicitant en détail le fonctionnement de la plateforme, accompagné d'une activité d'initiation au travail collaboratif, le tout à distance. Nous espérons ainsi contrer tous ces problèmes et préparer les enseignants dans les meilleures conditions possibles à suivre l'atelier.

Évaluation

L'évaluation est une dimension essentielle dans la conception et la mise en œuvre de n'importe quel projet de formation à distance; elle vise à réguler et à adapter les actions réalisées. De plus, elle permet de mieux comprendre les raisons des difficultés rencontrées ou les facteurs de réussite et de capitaliser les acquis de l'expérience.

L'évaluation doit se faire à deux niveaux : l'évaluation des apprenants; l'évaluation du dispositif.

Évaluation des apprenants

Puisque ce projet est un atelier de sensibilisation, nous ne pouvons en aucun cas imposer une évaluation sommative aux apprenants. Néanmoins, il est possible de les évaluer qualitativement, à travers leurs interventions synchrones ou asynchrones ainsi que leurs productions individuelles et d'équipe. Le **Tableau 4** résume les indicateurs que nous avons utilisés pour évaluer les apprenants, et ce, pour chaque activité pédagogique proposée.

Tâche	Type d'évaluation	Support d'évaluation
Forum de groupe	Évaluation de travail	- Nombre et qualité des interventions, - Pertinence, - Respect de l'éthique, - Etc.
Synthèse des lectures	Évaluation des connaissances	Document individuel
Résolution de la situation-problème	- Évaluation de savoir-faire - Évaluation de savoir-être	- Pertinence des solutions proposées - Qualité des échanges - Implication dans la collaboration - Stat. de connexion - Etc. (doc. de groupe)
Analyse réflexive	Évaluation du transfert des acquis	Réflexion métacognitive introduite sans le document par apprenant

Tableau 4 : Critères d'évaluation des apprenants

Évaluation du dispositif

Cette dernière doit se faire à différentes étapes de la formation, de préférence par des personnes-ressources. Il est également préconisé une évaluation interne, par les apprenants mêmes. Les outils d'évaluation sont multiples, allant de la grille d'évaluation à faire remplir par un expert aux questionnaires à faire remplir par les apprenants.

Pour notre part, nous avons utilisé ces deux méthodes, ce qui nous a permis, en réalisant la synthèse des deux évaluations, de faire ressortir les points de convergence et de divergence à partir desquels des propositions d'améliorations ont été faites. Celles-ci sont regroupées dans le **Tableau 5**.

Item	Propositions d'améliorations
Durée de l'atelier	3 semaines au lieu de 2 semaines
Session présenteielle	Tutoriel audiovisuel + activité d'initiation au travail collaboratif à distance
Le cours	Inclure des activités locales formatives
Activité individuelle (lectures, forum, synthèse)	Varier les activités, par exemple, élaboration d'une carte conceptuelle, en individuel, ensuite confrontation et construction d'une carte par équipe
Activité de groupe	Étudier un cas réel tiré de l'expérience professionnelle des participants à l'atelier

Tableau 5 : Propositions d'améliorations

Conclusion

Partant de notre expérience personnelle comme apprenante dans une formation à distance (FAD), en l'occurrence la PGS Ide@, nous avons développé un projet de mise en œuvre d'un atelier de sensibilisation des enseignants du supérieur aux pédagogies actives, conçu entièrement à distance, ce qui représente à notre avis une double innovation à la fois technologique et pédagogique.

Grâce aux outils de suivi offerts par la plateforme Univ-R^{CT}, nous disposons de statistiques d'interaction permettant d'apprécier la vie du groupe, la productivité des apprenants et le niveau de réalisation des activités pédagogiques. Les outils synchrones (chat) et asynchrones (courrier électronique, forum) ont permis de nouvelles sociabilités, et ont fait émerger de nouvelles formes d'échange virtuel. De même que les nombreuses interactions entre pairs ont permis le partage d'informations et de ressources et facilité la production d'un savoir collectif basé sur la co-construction des connaissances. Toutefois, bien que la collaboration des apprenants ait été riche, elle est également parsemée de quelques difficultés (inégalité des compétences et d'implication, etc.).

Les appréciations positives des testeurs quant au tutorat proactif et réactif confirment l'idée que la médiation humaine et l'accompagnement pédagogique sont nécessaires pour compenser les manques et relancer la motivation des apprenants.

Naturellement, ce projet contient des points forts et des points faibles, mais nous retiendrons, à notre grande satisfaction, que le dispositif mis en place est parvenu à conquérir un public de novices qui ont su s'adapter au nouveau mode de formation. En effet, les sociabilités engendrées en ligne ont contribué très efficacement à l'apprentissage. Les résultats obtenus sont satisfaisants à différents niveaux : cognitif, pédagogique et métacognitif.

Notre vision d'avenir concernant ce projet est orientée vers la conquête d'un plus grand nombre d'enseignants, à travers tout le territoire. Le choix du mode d'apprentissage (en ligne) que nous avons effectué dès le départ joue beaucoup en sa faveur. À long terme, nous envisageons de concevoir une formation sur les pédagogies actives et leur implication dans le processus d'apprentissage en réseau dans des environnements technologiques tels que les plateformes. En fait, ces ateliers constituent pour nous le thermomètre grâce auquel nous pouvons « prendre la température des enseignants » quant à leur réceptivité vis-à-vis d'une telle formation.

Bibliographie

- Charlier, B. & al. (2000), *Comment un « nouvel outil qu'il faut bien utiliser » devient un instrument au service d'une activité*, Learn-Nett, Apprendre les technologies pour l'éducation. Projet d'article pour l'ouvrage Learn Nett.
- Charlier, B., Bonamy, J., Saunders, M. (2002), *Apprivoiser l'innovation*. In *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- De Lièvre, B., Depover, C., Quintin, J-J et Decamps, S. (2003), *Les technologies peuvent-elles être la source de pédagogies plus actives?* 3^e Séminaire IntersTices, Université de Mons-Hainaut.
- Deschryver, N. & Peraya, D. (2003-2004). *STAF17 - Réalisation d'un dispositif de formation entièrement ou partiellement à distance*. TECFA, Diplôme STAF.
- Lebrun, M. (2005), *Quand les technologies propulsent la pédagogie de l'apprentissage et la formation pédagogique des enseignants*, Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Lille – juin.
- Peraya, D. & Jaccaz, B. (2004). *Analyser, soutenir et piloter l'innovation : un modèle « ASPI »*. In Actes du Colloque TICE 2004, Technologies de l'information et de la connaissance dans l'enseignement supérieur et l'industrie (pp. 283-289). Université de technologie. Compiègne (19 au 21 octobre).
- Tricot, A., Plégat-Soutjis, F. (2003). *Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC*, Article de recherche, Volume 10.
- Viens, J. et Bertrand, C. (2007). *Où est la valeur ajoutée des TIC?* *Québec français*, n° 144, p. 109-110.

Types de cadrans et appropriation des TIC dans les écoles camerounaises : du manque de moyens au manque de volonté

Albert Étienne **TEMKENG**
École normale d'instituteurs de Dschang
Cameroun

Introduction

Introduites dans les établissements scolaires relevant du ministère de l'Éducation de base par l'Arrêté N° 3592/B1/780/MINEDUB/CAB du 24/09/2007, les TICE entendues technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement l'ont été pour viser deux objectifs fondamentaux, à savoir « *Favoriser le développement intégral de l'enfant sur le triple plan physique, intellectuel et moral* » (1^{er} objectif) et « *Assurer une éducation de qualité en formant et en recyclant les formateurs que vous êtes; formateurs capables de s'arrimer à l'évolution dynamique de la science pédagogique et du monde en perpétuelle mutation* » (2nd objectif) ». Depuis ce temps, les TICE font leur bonhomme de chemin. Pourtant, les choses semblent stagner. Des deux objectifs, lequel a été atteint et à quel degré? Le développement intégral des élèves est-il effectif? Les enseignants sont-ils formés et recyclés? Pour en avoir une idée, il faut d'une part faire un tour d'horizon des types d'usages des TIC par les enseignants ou cadrans, puis montrer les difficultés d'acquisition du matériel informatique dans les écoles et enfin, proposer les voies et moyens pouvant permettre d'acquérir les outils et de construire des dispositifs de formation à distance. Tels sont les buts que vise cette étude bien limitée dans le temps et l'espace qui donne une vue d'ensemble, une vue globale de la situation des TIC dans le système éducatif camerounais.

De l'état des lieux de l'usage des TIC dans les institutions scolaires

Les usages des TICE sont repérables dans les institutions scolaires à travers les types d'usage des TIC ou cadrans définis au terme d'une étude réalisée à partir d'observations faites dans quelque 50 écoles d'Afrique de l'Ouest et du Centre, lesquels cadrans permettent de situer les types d'intégration pédagogique des TICE (ROCARE et CRDI). En effet, en associant deux axes dont le premier est un « continuum où les TICE sont soit utilisées par l'enseignant, soit par les élèves » et le second « un continuum où l'accent de l'activité d'apprentissage est mis tantôt sur les TICE comme objet d'apprentissage, tantôt sur les disciplines scolaires qui sont enseignées avec les TIC », il se dégage quatre cadrans que sont : *A. Enseigner les TIC, B. Amener les élèves à s'approprier les TIC, C. Enseigner des disciplines avec les TIC et D. Amener les élèves à s'approprier diverses connaissances, avec les TIC*. Par rapport à ces types d'usage, où se situent les écoles camerounaises?

Pour apprécier le niveau où se situent les écoles camerounaises par rapport aux divers cadrans ci-dessus présentés, il faut partir d'une appréciation générale de la possession du matériel didactique par les élèves. Cette appréciation découle d'une enquête menée dans les écoles primaires d'application de l'ENIEG de Dschang à l'occasion de la célébration de « La journée d'orientation scolaire – édition du 14 octobre 2011 » et dont le thème portait sur l'importance du livre scolaire. La synthèse de ces résultats ci-dessous présentée porte sur la possession par les élèves des livres de français de mathématiques, d'anglais et d'informatique. Cette enquête a été menée sur un échantillon de 1073 élèves sur un total de 3838 que comptent les 8 écoles primaires d'application de l'ENIEG de Dschang, soit un pourcentage de représentativité de 27,95 %, donc presque 30 %, largement supérieur au 10 % standard ou réglementaire.

Tableau N° 1 : La possession du livre scolaire dans les EPA de l'ENIEG de Dschang

N°	École	L'effectif des élèves qui possèdent le livre de français		L'effectif des élèves qui possèdent le livre de mathématiques		L'effectif des élèves qui possèdent le livre d'anglais		L'effectif des élèves qui possèdent le livre de TIC		Effectif total d'élèves interrogés	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
01	EPA I	249	89,56	134	48,20	53	19,06	29	10,43	278	41,81
02	EPA II	237	88,10	117	43,49	77	28,62	7	2,60	269	40,70
03	EPA IV	196	63,84	166	54,07	95	30,94	5	1,62	307	49,01
04	EPA V	239	90,87	197	74,90	177	67,30	14	5,32	263	59,59
05	EPA VI	152	86,85	94	53,71	72	41,14	11	6,28	175	46,99
Total		1073	83,84	708	68,59	474	46,76	66	6,56	1292	59,52

Légende :

EPA : École Primaire d'Application

ENIEG : École Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général

EPA I : École Primaire d'Application Groupe I

N : Effectif en chiffre

% : Effectif en pourcentage

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

Au regard de ce tableau, les enfants des écoles primaires d'application ont majoritairement les manuels de français (83,84 %) et de mathématiques (68,59 %). Est-ce parce qu'il s'agit de disciplines appelées fondamentales? Toujours est-il que sans manuels, l'apprentissage est difficile. L'enfant ne peut pas durablement découvrir les données à acquérir. Et quand nous savons que ce que je vois est plus fixé et retenu que ce que j'entends, que les paroles s'envolent alors que les écrits restent, on comprend la difficulté qu'il y a à transmettre le savoir à nos apprenants. Surtout que le matériel manipulable

n'est pas toujours présent, ceci malgré l'introduction de l'approche par les compétences (APC) à l'école et la fabrication du matériel didactique à base de matériaux locaux et de récupération. L'enfant doit observer, toucher, palper, manipuler, décomposer, recomposer, etc., pour être capable de confirmer ou d'infirmer les hypothèses émises au cours des interactions didactiques qui doivent bien sûr suivre la démarche scientifique instruite par la nouvelle approche pédagogique (NAP). Même le matériel de substitution manque pour rendre les enseignements concrets. L'enceinte scolaire, face à ces réalités difficiles, devient un cadre idéal pour l'introduction des TIC qui peuvent aider à créer toutes les conditions nécessaires et suffisantes à l'apprentissage. Et c'est donc à juste titre que le premier objectif de l'enseignement de cette discipline stipule qu'elle doit « *Favoriser le développement intégral de l'enfant sur le triple plan physique, intellectuel et moral* ». Mais alors, où en sont les écoles et les activités d'enseignement-apprentissage dans un contexte où cette discipline est inscrite au programme depuis 2007?

En termes d'état des lieux et de bilan à ce jour, le résultat de l'introduction de cette discipline au programme est que depuis l'année passée, elle devient une matière obligatoire aux examens du CEP (Certificat d'Études Primaires) et du CAPIEMP (Certificat d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire). Même si l'apprentissage semble intéresser au plus haut niveau les enfants, il faut reconnaître que les conditions ne sont pas remplies pour que l'objectif ci-dessus énoncé soit facilement atteint. Et pour cause, non seulement les livres n'existent pas dans les salles de classe, mais encore le matériel d'application n'existe pas dans les écoles. Bien plus, dans les écoles d'application qui sont a priori des écoles de référence, le taux moyen de possession du livre d'informatique est de 6,56 %. Dans certaines de ces écoles, ces taux sont alarmants, car ils sont de 2,60 % et de 1,62 %. Même si de temps à autre les enseignants des écoles d'application empruntent le matériel informatique de l'ENIEG pour passer les leçons de TIC, il faut reconnaître qu'il s'agit de solutions essentiellement provisoires et précaires. En définitive, la formation reçue par les élèves-maîtres devient inopérante sur le terrain si on rapproche la situation des écoles d'application de celle des écoles publiques simples, avec la particularité que les secondes n'ont pas toujours la latitude d'emprunter le matériel. Mais déjà, peut-on dire que cette formation reçue dans les ENIEG est donnée à la hauteur des attentes en matière de TIC? C'est difficile de répondre par l'affirmative au regard de l'état des lieux qui y est fait. Une lecture rapide du tableau ci-dessous présenté nous permet de mieux comprendre.

Tableau N° 2 : L'état des lieux des TIC dans les ENIEG publiques de l'Ouest

Année scolaire 2010-2011

N°	ENIEG	Effectif des élèves	Élèves finissants	Nbre d'ordinateurs	Ratio élève/Ordinateur	Ratio élève finissant/ordinateur	Existence de la connexion Internet	e-mail de l'école	Nbre total de profs	Nbre de profs de TIC	Nbre profs avec e-mail
01	Bafang	457	185	2	228,5	92,5	Existe	Existe	17	3	7
02	Bafoussam	600	300	7	85,7	42,8	Non	Non	21	2	8
03	Bangangté	483	213	1	483,0	213,0	Non	Non	15	2	2
04	Dschang	468	198	7	66,8	28,2	Existe	Existe	36	4	15
05	Foumban	491	206	5	98,2	29,4	Non	Non	14	2	/
06	Mbouda	509	233	6	84,8	38,8	Existe	Existe	31	4	6
Total		3008	1335	28	107,4	47,6	/		134	17	38

Légende :

Nbre : nombre

Au regard des résultats de l'enquête menée dans les ENIEG de l'Ouest-Cameroun sur l'état des lieux des TIC ci-dessus présentés, on peut constater que les écoles de formation ont d'un (1) à sept (7) ordinateurs pour des effectifs allant de 468 à 600 élèves-maîtres. Ces effectifs correspondent à des ratios allant de 84,8 à 483 élèves-maîtres par machine pour une moyenne régionale de 107,4. Par ailleurs, environ 38 professeurs sur un total de 134 ont une adresse électronique, soit un pourcentage de 28,35 %. Enfin, seules trois écoles sur les six ENIEG fonctionnelles à l'heure actuelle à l'Ouest-Cameroun ont une connexion Internet. Ceci permet de conclure qu'aucune ENIEG de l'Ouest n'a un centre multimédia digne de ce nom, un vrai. Voilà globalement présenté l'état des lieux des TIC dans les écoles primaires et les ENIEG de la région de l'Ouest-Cameroun. À quel cadran correspond cet état des lieux?

Usage des TIC et cadrans dans les EPA et ENIEG de l'Ouest-Cameroun

En observant attentivement l'état des lieux de l'usage du matériel pédagogique et des TIC dans les EPA de l'ENIEG de Dschang et les ENIEG de l'Ouest-Cameroun ci-dessus présenté, on constate que la présence des TIC dans les salles de classe n'est pas évidente. On peut même dire qu'elle reste un vœu pieux, ceci pour plusieurs raisons. Si l'enseignement des TIC, *Cadran A. Enseigner les TIC* est une réalité, il reste beaucoup plus théorique. Par conséquent, les cadrans *B. Amener les élèves à s'approprier les TIC*, *C. Enseigner des disciplines avec les TIC* et *D. Amener les élèves à s'approprier diverses connaissances, avec les TIC* sont encore hypothétiques. En effet, les enseignants dispensent les leçons de TIC sans avoir la possibilité de les mettre en pratique avec les enfants. Dans les grandes villes, les enfants sont pour la plupart d'entre eux désaxés face au retard constaté à l'école par rapport à leurs avancées en famille ou en ville par rapport aux fréquentations des cybercafés et autres centres multimédias publics ou privés. Si la pratique des TIC n'est pas réelle, alors, amener les élèves à s'approprier les TIC devient un rêve. Il en est de même pour les autres cadrans, à savoir C et D. Pourtant, au moins au sein de l'école, les cadrans A, B et C devraient être atteints permettant ainsi d'enseigner des disciplines avec les TIC. Face aux difficultés conjoncturelles et au dénuement des écoles, comment procéder? En effet, si les budgets de fonctionnement ne sont pas suffisants pour l'achat des ordinateurs et de leurs accessoires, la connexion électrique n'est pas présente sur toute l'étendue du territoire, la sécurité n'est pas la chose la mieux partagée dans les écoles. Néanmoins, le système éducatif a-t-il prévu des voies pour atteindre ces cadrans, ne serait-ce que le C, puisqu'il reste pour le moins vérifiable dans le cadre institutionnel? Autrement dit, quels sont les moyens mis en œuvre pour évoluer rapidement au moins vers le cadran C?

Dans les ENIEG, la situation reste similaire à celle des EPA. Au regard du ratio moyen élève-maître ordinateur qui est de 107,4 pour les élèves-maîtres en général et de 47,6 pour les élèves-maîtres finissants, nous constatons que les ENIEG de l'Ouest du Cameroun restent encore au cadran A pour ce qui est de l'enseignement des TIC. Une telle situation ne facilite en rien la progression vers B, C et D et encore moins n'encourage dans la formation à distance. Et pour preuve, sur les 134 enseignants des ENIEG exerçant dans les six institutions retenues pour cette étude, seuls quatre 4 exerçant essen-

tiellement à Dschang ont suivi une formation à distance et spécifiquement la formation pour le Master II GSE de la Francophonie, entendu Master II Professionnel en Gestion des Systèmes Éducatifs logé à l'Université Senghor d'Alexandrie en Égypte. Tout compte fait, nous pensons que c'est la présence quotidienne des enseignants à côté de l'ordinateur qui les pousse à aller plus loin, à apprendre à utiliser PowerPoint, à surfer, à postuler pour des formations à distance et à les suivre. Un enseignant qui n'a pas de machine, qui ne peut pas avoir un ordinateur, qui ne veut pas avoir un ordinateur ne peut pas évoluer dans le domaine de l'accompagnement pédagogique, que ce soit à distance ou en présentiel. Ceci est dû au manque de moyens, car l'enseignant du Sud est en permanence dans le besoin. Mais, ça peut aussi le fait du manque de volonté découlant d'un déficit culturel. Malheureusement, pour les ENIEG contrairement aux EPA, l'État prévoit peu de voies ou rien du tout pour corriger ces difficultés. C'est à l'initiative du chef d'établissement de prospecter pour permettre à ses enseignants et à son institution d'être à la hauteur des attentes de la mondialisation. Les directeurs des 58 ENIEG publiques fonctionnelles du Cameroun doivent chacun se battre pour hisser leurs écoles à la hauteur des écoles qui doivent « *Favoriser le développement intégral de l'enfant sur le triple plan physique, intellectuel et moral* ». L'état des lieux ici revisité est révélateur des difficultés qui jonchent les chemins de l'appropriation des TIC et partant celui de l'accompagnement pédagogique à distance.

Les difficultés dans l'acquisition du matériel informatique dans les écoles

Le retard accusé dans l'acquisition du matériel informatique dans les écoles se justifie-t-il par le manque de moyens ou par le manque de volonté? D'abord, il faut dire qu'il y a un manque de moyens. En effet, la situation inconfortable que vivent les écoles entre la gratuité et l'insuffisance des budgets de fonctionnement qui ne sont pas toujours gérés par les directeurs d'écoles et les conseils d'écoles n'arrange pas les choses. Les budgets déjà insuffisants arrivent bien rubriqués pour que le conseil d'école puisse y changer quelque chose, encore faut-il qu'il puisse y avoir accès. Autrement dit, la modicité des budgets ne permet pas d'envisager l'acquisition des ordinateurs pour la plupart des écoles. Mais, cette situation n'est pas la même dans toutes les écoles, car les budgets des associations des parents d'élèves et des enseignants (APEE),

trop variées et difficiles à contrôler, pouvaient facilement financer l'acquisition des machines pour la pratique des TIC, ne serait-ce que pour ce qui est des ordinateurs de seconde main. Malheureusement, la réglementation aidant, ces fonds sont diversement utilisés dans les écoles sans qu'on puisse les contrôler. Par ailleurs, les contacts avec les partenaires du Nord nous ont fait rêver pour ce qui est de l'ENIEG de Dschang et de ses EPA. Malheureusement, les initiatives prises par notre enseignant stagiaire l'IUFM Célestin Freinet de Nice n'ont pas porté fruit. Et pour cause, si collecter des machines de seconde main reste facile, trouver le budget pour les transporter reste moins évident. Néanmoins, face au manque de moyens pour les écoles et au manque de volonté pour les partenaires éducatifs, l'État camerounais cherche des moyens de rechange, même s'ils sont eux-mêmes lents à se réaliser, parmi lesquels le Projet PAQUEB, les ordinateurs XO...

Depuis environ une demi-douzaine d'années maintenant, le Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation de base au Cameroun (PAQUEB) est mis en œuvre dans les parties septentrionale et orientale du pays, peut-être même dans toutes les zones d'éducation prioritaire (ZEP). Mais jusqu'à présent, les résultats de ce projet ne se font pas encore sentir. En effet, la réflexion sur l'utilisation des ordinateurs en contextes difficiles doit s'accompagner de la mise en œuvre de grandes infrastructures de développement, à savoir l'électricité et les routes. L'État voudrait résoudre cette difficulté par la vulgarisation des ordinateurs XO pouvant fonctionner même dans les régions sans électricité avec des accumulateurs d'énergie. Mais quel crédit accorder à cette démarche? En conclusion, les difficultés de vulgarisation du Projet PAQUEB, des ordinateurs XO..., nous font douter sur les capacités de l'Afrique subsaharienne à rattraper le grand écart qui le sépare des pays du Nord. Telles sont les difficultés qui rendent quasi impossible l'atteinte du second objectif tel qu'il a été défini par les instances ministérielles, à savoir *« Assurer une éducation de qualité en formant et en recyclant les formateurs que vous êtes; formateurs capables de s'arrimer à l'évolution dynamique de la science pédagogique et du monde en perpétuelle mutation »*, surtout quand on sait qu'aux difficultés liées à l'acquisition du matériel viennent s'ajouter celles liées à la formation simple et encore plus à la formation à distance.

Les difficultés dans la formation à distance, corollaire de l'accompagnement pédagogique

Suivre une formation à distance n'est pas chose facile au regard des moyens à déployer et des équipements dont il faut disposer pour suivre convenablement les enseignements. Le Master 2 en gestion des systèmes éducatifs de l'Université Senghor est l'une des preuves des sacrifices qu'il faut consentir pour être à la page des FOAD. En plus, quelques esquisses de mise en place de FOAD sont envisagées dans les universités de Yaoundé et de Buea, mais sans succès réel, faute d'intérêt et d'engouement. Pour ce qui est de l'Université de Yaoundé I, les travaux de recherche sont régulièrement menés au niveau du troisième cycle de l'école normale supérieure en accord avec les cadrans C et D, à savoir *C. Enseigner des disciplines avec les TIC et D. Amener les élèves à s'approprier diverses connaissances, avec les TIC*, car à ce niveau d'études, les cadrans A et B sont des acquis, c'est-à-dire *A. Enseigner les TIC et B. Amener les élèves à s'approprier les TIC*. Ces études portent toutes les disciplines enseignées dans les écoles, collèges et lycées du Cameroun, et prioritairement les disciplines scientifiques. La vulgarisation de leurs résultats n'est pas encore évidente. On espère tout de même qu'avec le temps, ces études porteront fruit, mais il faut reconnaître qu'une vraie formation à distance n'est pas encore envisagée dans la forme des FOAD des types qu'on trouve sur les plateformes Moodle, Ganesha...

Pour ce qui est de l'Université de Buea, une formation à distance en vue de l'obtention du diplôme de Licence en sciences de l'éducation a été lancée depuis environ cinq ans maintenant. Malheureusement, elle n'arrive pas encore à prendre corps. En effet, en dehors des coûts qui sont un peu prohibitifs, la faisabilité reste trop abstraite pour convaincre les uns et les autres d'abandonner la Licence de psychologie de l'enfant qui permet à un Instituteur de l'enseignement général (IEG) d'être reclassé Professeur adjoint des écoles normales d'instituteurs (PAENI) pour suivre ces enseignements. En dehors des programmes qui doivent être vulgarisés, de profondes études doivent être faites sur l'issue de la formation et les divers avantages surtout matériels auxquels elle permet d'accéder. Mais au-delà de ces spécificités par rapport aux programmes offerts par les universités, il faut dire que le problème fondamental reste celui de moyens financiers ou matériels pour financer et mettre valablement en œuvre une formation, pour ce qui est des institutions ou pour la payer et la suivre, pour ce qui est des individus.

Les voies et moyens pouvant permettre d'acquérir les outils : le partenariat

Au niveau où nous en sommes, la planche de salut pour permettre aux écoles primaires ici concernées d'acquérir peut être envisagée dans deux sens, le plan interne et le plan externe. Sur le plan interne et institutionnel, les écoles doivent attendre les financements étatiques qui à coup sûr ne viendront pas de sitôt, au regard des difficultés conjoncturelles que traverse le système éducatif. Toujours sur le plan interne, on pourrait compter sur les financements de l'APEE. Mais, est-ce possible de compter sur des financements qu'on ne peut pas contrôler? Le ministère de tutelle ayant soustrait ces associations du contrôle de ses maillons administratifs leur a donné la latitude d'évoluer à leur guise parce que toute tentative de contrôle en leur sein est synonyme d'ingérence administrative. Ensuite, elles fixent seules leurs taux de cotisation et assurent avec l'aide des directeurs leur paiement. Sauf sursaut d'honneur, on ne pourra pas substantiellement compter sur elles dans le sens de l'acquisition du matériel informatique, parce qu'on ne peut jamais savoir ce qu'elles ont dans leurs caisses, la complicité des directeurs d'écoles primaires aidant.

Sur le plan externe, l'école doit compter avec le partenariat multidirectionnel qu'elle doit établir avec des particuliers comme avec les institutions partenaires. Si les écoles primaires peuvent faire des appels en direction des collectivités locales, les ENIEG doivent compter avec un partenariat plus crédible impliquant des IUFM et universités partenaires en vue de la mise en place de centres multimédias dignes de ce nom. L'acquisition de machines relativement neuves en nombre important pour l'équipement d'une salle permettrait aux enseignants de TIC de faire leurs leçons, aux enseignants tout court de s'intéresser aux TIC et à tout ce qui les entoure, aux élèves-maîtres et aux élèves de s'habituer, de se former sur tous les plans aux TIC et de profiter de tous les avantages qu'elles peuvent leur procurer au nombre desquels l'ouverture au monde.

Les pistes de construction des dispositifs de formation à distance

Avec l'évolution scientifique, l'informatique et son corollaire qu'est Internet, la globalisation et la mondialisation, l'interculturalité et le changement de modes de vie, des us et coutumes et surtout des modes de pensée, les systèmes éducatifs doivent repenser leurs lois d'orientation et leurs priorités pour espérer rattraper le train de l'histoire. En dehors donc des savoirs savants, la prise en compte de ces mutations est assez essentielle dans la mesure où :

la formation à l'interculturel ne fait pas toujours partie de la formation des enseignants. Pourtant, il est nécessaire que les enseignants acquièrent eux-mêmes une compétence interculturelle avant d'intégrer dans leurs classes cette dimension (FIPF, www.francparler.org/dossier/interculturel).

Les premiers pas en vue de la construction d'un dispositif de formation doivent consister à promouvoir ce que Thomas (2002) appelle « *la dynamique interculturelle* » en vue de créer :

la synergie de toutes les différences pour : dépasser la peur et entrer en relation avec l'autre; se transformer dans la relation sans perdre son identité; gérer malentendus et conflits en prenant divers points de vue; créer des conditions nouvelles de coopération.

Nous avons expérimenté cette dynamique lors de notre formation en Master II GSE promotion 2009. Nous avons travaillé avec des camarades du Burkina Faso, du Niger, d'Algérie, du Gabon, du Bénin... comme si nous nous connaissions déjà. Le colloque du RIFEFF de Niamey m'a permis de rencontrer ces camarades, de discuter avec eux et de fêter cette dynamique. Les concepteurs des systèmes de formation doivent ainsi savoir que seul le partenariat décomplexé peut mener vers la mise sur pied d'un dispositif ouvert sur le développement durable. Continuer à mener des études livresques fermées sans recourir à Internet est la voie royale pour des résultats partiels et partiaux. Pour cela, il faut entre autres actions :

- initier des formations en informatique pour tous, enseignants ou élèves;
- créer des cercles et moments de rencontre pour la prise de contact et l'harmonisation des points de vue sur les points sur lesquels il faut axer les formations;
- mettre sur pied des forums d'échanges sur des domaines d'études variés et entre plusieurs institutions;
- choisir des thèmes et demander des contributions en vue de publications;
- créer des plateformes de chats synchrones et asynchrones;
- créer des blogues interactifs pour des réflexions actuelles sur des thèmes donnés;
- programmer des sessions de formation d'abord courtes, puis de plus en plus longues sur des thématiques relatives à l'éducation;
- travailler habituellement les thématiques liées à la gestion, au management, à l'emploi, au développement durable, au partenariat...

Autant de pistes à prospecter pour construire des dispositifs de formation.

Conclusion

À terme, il faudra repérer et suggérer les pistes de partenariat, de collaboration et de coopération pouvant permettre aux enseignants d'être accompagnés à distance et d'accompagner leurs élèves en présentiel et à distance dans l'acquisition des savoirs et de la culture mondiale. Une telle démarche dans laquelle le Nord tient la main du Sud sans complexe peut permettre de beaucoup gagner, ne serait que dans l'organisation. Les fruits de la bourse de mobilité effectuée par notre enseignant à l'IUFM Célestin Freinet de Nice non encore suffisamment cueillis ainsi que les retombées des stages qu'effectuent les élèves-professeurs d'écoles depuis trois ans déjà à l'ENIEG de Dschang prouvent à suffisance que le partenariat et la coopération doivent être permanents entre les institutions de formation. Les gains parfois ne sont pas très visibles, surtout dans les débuts. Il suffit de maintenir le cap et surtout de croire au bien-fondé de ce qui est entrepris. Les résultats positifs tombent toujours.

Bibliographie

- Abdallah-Preteille, M. (2004), *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, 126 p. (Que sais-je?), Première édition 1999.
- Abdallah-Preteille, M. et Thomas, A. (dir.), (1995), *Relations et apprentissages interculturels*, Paris : A. Colin, 178 p.
- Karsenti, T., Garry, R-P., N'Goy Fiamma, B. et Baudot, F. (2010), *Former à distance des formateurs : stratégies et mutualisation dans la francophonie*, Presses Universitaires Blaise Pascal, RIFEFF/AUF.
- Thomas, M. (2002), « La compétence interculturelle : un apprentissage », *Non-violence Actualité*, Novembre-décembre 2002, Centre de Médiation Interculturelle, Metz.

Collaborer et s'autoréguler à distance pour acquérir une formation pédagogique de base : analyse de la progression des étudiants

Gaëtan **TEMPERMAN**

Bruno **DE LIÈVRE**

Joachim **DE STERCKE**

Département des sciences et de la technologie de l'éducation

Université de Mons, Mons

Belgique

1. Introduction

Au premier cycle universitaire, un des grands défis pour l'enseignant est de développer et de gérer des séquences pédagogiques qui favorisent l'activité autonome des grands groupes d'étudiants et qui soient susceptibles d'avoir un effet positif sur la maîtrise des compétences visées. Cette préoccupation rejoint dans une certaine mesure le concept d'industrialisation qui renvoie à la nécessité de rechercher des moyens pédagogiques efficaces pour faire face à l'augmentation importante des volumes d'apprenants à l'université (Moeglin, 1998) et à l'absence de moyens supplémentaires d'encadrement humain. Pour répondre à ces besoins, l'usage d'environnements numériques de travail à distance constitue probablement une piste intéressante dans la mesure où ces dispositifs sont à présent capables de supporter les interactions sociales entre les apprenants, elles-mêmes potentiellement propices à leur développement cognitif. C'est au cœur de cette double préoccupation qu'a progressivement émergé le modèle de l'apprentissage collaboratif à distance qui envisage, dans une perspective de co-construction des connaissances, d'associer à distance plusieurs apprenants autour d'une tâche qui stimule les échanges, par l'intermédiaire de l'ordinateur (Dillenbourg & Fischer, 2007). Qu'il soit envisagé en présentiel ou à distance, l'apprentissage collaboratif n'est cependant pas aisé à mettre en œuvre. Plusieurs méta-analyses montrent en effet que l'apprentissage en groupe se révèle plus efficace que l'apprentissage individuel dans deux études

sur trois seulement (Hattie, 2009). Cette incertitude liée à la garantie de bénéfices pour les apprenants a ouvert la voie à un large champ de recherches centrées sur la problématique du design pédagogique de ces environnements collaboratifs. Ces recherches ont pour objectif principal d'évaluer le support proposé aux apprenants pour dynamiser leur processus collaboratif. Elles permettent ainsi d'identifier les conditions qui influencent positivement la qualité de ce type d'apprentissage. Parmi celles-ci, les modalités d'encadrement tutoral constituent des variables-clefs pour stimuler et orienter les interactions au sein du groupe. Un grand nombre de résultats empiriques mettent clairement en évidence l'effet bénéfique d'interventions spécifiques d'un tuteur humain pour réguler le processus d'apprentissage des groupes restreints (Depover & al., 2011). La mise en œuvre des recommandations issues de ces études s'avère cependant difficile à intégrer en contexte réel dans la mesure où, au premier cycle universitaire, les ressources humaines pour encadrer ces groupes engagés dans une tâche collaborative s'avèrent souvent limitées. Pour compenser ce déficit humain, certains auteurs proposent d'inciter les étudiants à prendre eux-mêmes en charge les fonctions tutorales en distribuant des rôles sein de leur groupe de travail (Strijbos & De Laat, 2010). Pour favoriser l'autorégulation au sein des groupes restreints, une autre piste intéressante souvent évoquée dans la littérature pédagogique passe par la mise à disposition d'outils de suivi permettant à un groupe de visualiser la manière dont ses membres collaborent dans leur environnement de travail à distance (Janssen & al., 2011). Dans cette contribution, nous essayerons d'apporter quelques éléments de réponse à la question de l'efficacité intrinsèque d'un environnement d'apprentissage collaboratif autorégulé à la fois par les rôles et par un outil de suivi. Pour y parvenir, nous nous appuierons sur une étude expérimentale réalisée dans un contexte réel de formation.

2. Le scénario pédagogique

Le contexte de notre étude est celui d'un cours introductif à la pédagogie proposé à des étudiants inscrits en 1^{re} année de bachelier à l'Université de Mons. Il s'articule autour d'une partie théorique proposée en présentiel et de travaux pratiques organisés sur une plateforme de formation à distance. De manière à les aider dans la maîtrise du cours, nous leur avons proposé à l'occasion des travaux pratiques une séquence pédagogique basée sur deux tâches distinctes : une activité de conceptualisation leur permettant d'établir des liens entre les différents concepts du cours ainsi qu'une activité d'études

de cas leur offrant la possibilité de mobiliser l'ensemble des notions théoriques dans des situations-problèmes.

3.1 Les tâches

Dans le processus de scénarisation pédagogique, il importe en premier lieu de déterminer quelles tâches seront proposées aux apprenants au travers du dispositif de formation en lien avec les compétences que l'on souhaite voir maîtriser par les apprenants. Pour Oliver & Herring (2001) cités par Mangenot (2003), les tâches constituent en effet la clef de voûte de la conception d'un dispositif d'apprentissage collaboratif en ligne et déterminent les formes de construction des savoirs qui doivent s'opérer. La première tâche proposée aux apprenants, la conceptualisation, a un double objectif. Elle doit leur permettre d'une part de décrire les différences et les similitudes entre différents concepts du cours et d'autre part, d'illustrer ces comparaisons par un exemple concret. Cette activité s'appuie en partie sur le script développé par Dillenbourg & Fischer (2007) où les étudiants doivent mettre en œuvre un raisonnement dialectique entre une série de concepts-clefs du cours. Le but pour les étudiants est de construire une grille qui articule 16 concepts du cours de manière à mettre en évidence pour les concepts juxtaposés ce qui les relie et ce qui les oppose. La seconde tâche repose sur une démarche par étude de cas où les étudiants doivent identifier les concepts du cours dans quatre situations de classe pour ensuite classer par une argumentation approfondie ces différents cas selon leur qualité pédagogique. Afin d'assurer la communication au sein du groupe, la modalité asynchrone au travers d'un forum de discussion nous est apparue la plus pertinente étant donné la part importante d'argumentation demandée aux apprenants dans l'activité collaborative et le nombre d'étudiants par groupe (5 étudiants). Complémentairement à l'outil de communication, les étudiants disposent d'un wiki pour produire les synthèses collaboratives. Il permet à chaque membre du groupe d'apporter sa contribution en modifiant le document d'origine.

3.2 La constitution des groupes collaboratifs

Chaque groupe collaboratif se compose de cinq étudiants. Afin de pallier le nombre réduit de tuteurs disponibles pour encadrer les étudiants, nous avons pris l'option de distribuer les fonctions tutorales au sein de chaque groupe de travail. Dans notre contexte, nous avons privilégié des rôles centrés sur la tâche

de communication afin d'amener chaque apprenant à prendre une part de responsabilité dans l'activité collaborative et de stimuler par la même occasion les étudiants à s'autoréguler. Le tableau ci-dessous décrit les différents rôles proposés aux étudiants lors des deux tâches collaboratives.

Rôles	Contributions dans le groupe
Secrétaire	Synthétiser dans le forum les idées formulées au sein de l'équipe tout au long de l'activité.
Modérateur	Observer comment le groupe se comporte et anticiper les problèmes d'échange par la régulation de la discussion.
Organisateur	Coordonner les différentes étapes au sein du groupe (gestion du temps, enchaînement des étapes) et avertir le tuteur quand une étape est terminée.
Théoricien	Faire référence aux ressources théoriques du cours et rechercher des informations complémentaires en provenance d'autres sources.
Coach	Motiver les différents membres du groupe et renforcer les initiatives et interventions au sein de l'équipe.

Tableau 1 : La distribution des rôles au sein du groupe

Pour faciliter la mise en œuvre du rôle attribué à chaque apprenant tout au long de la séquence pédagogique, nous avons mis à leur disposition un guide explicitant les tâches spécifiques à prendre en charge lors des différentes étapes. Chaque apprenant a ainsi reçu via courriel un document qui synthétise l'ensemble des interventions à réaliser au sein de son groupe.

3.3 Le tableau de bord

Pour soutenir l'activité collaborative, l'environnement d'apprentissage intègre des outils d'« awareness » qui permettent d'aider les apprenants à prendre conscience de leur activité et de celle de leurs partenaires. Les outils permettant d'établir ce diagnostic sont souvent désignés par les termes de « tableau de bord ». Ils informent les sujets sur l'état de leurs actions et de leurs interactions au sein du groupe à travers une série d'indicateurs (Janssen & al., 2011). Dans l'environnement d'apprentissage, il leur offre la possibilité de visualiser, sous forme graphique et chiffrée, des informations relatives à leur manière de collaborer au sein de leur équipe. Le tableau 2 reprend les différentes fonctionnalités de l'outil en fonction de la nature des informations fournies.

Nature des informations fournies	Informations	Type de visualisation
Progression dans la tâche	Degré d'avancement dans la séquence pédagogique	Diagramme de Gantt visualisant les activités achevées et à réaliser dans l'activité collaborative comparativement aux autres groupes collaboratifs.
Participation dans l'espace de communication	Contributions individuelles à la discussion dans le forum	Histogramme décrivant l'évolution quotidienne du nombre messages par individu dans le forum d'équipe.
	Équilibre des échanges au sein du groupe	Diagramme circulaire présentant les rapports entre le nombre de contributions total de chaque membre du groupe et le nombre total de messages du groupe.
	Assiduité dans le forum	Histogramme présentant le rapport (exprimé en %) entre le nombre de jours où au moins une action a été effectuée (lecture et écriture) et le nombre de jours écoulés depuis le début de l'activité.
Modalités d'usage de l'espace de communication	Nature des échanges dans le forum	Diagramme circulaire présentant la répartition du type de message au sein de l'équipe.
	Structuration du forum	Histogramme présentant le nombre de fils de discussion dans le forum et leur degré d'approfondissement.

Tableau 2 : Description du tableau de bord

4. Méthodologie

4.1 Plan expérimental

Pour envisager cette étude, nous nous sommes appuyés sur un plan factoriel inter-sujets à deux dimensions croisées. Ce type de plan expérimental se caractérise par la manipulation de deux facteurs intervenant simultanément et par le fait que chaque modalité d'un des facteurs est associée à toutes les modalités de l'autre. Une procédure de randomisation a permis de former au total 24 équipes collaboratives. Notre plan manipule deux variables relatives au scénario d'encadrement : une variable « rôles » et une variable « tableau de bord ». La première variable indépendante distingue cinq rôles distribués dans chaque équipe collaborative. La seconde porte sur la disponibilité ou non d'un tableau de bord au sein de son équipe.

4.2 Questions de recherche

Pour évaluer l'impact sur l'apprentissage de l'environnement collaboratif autorégulé, notre analyse s'articule de trois questions complémentaires.

4.2.1 Q1 : Dans quelles conditions l'apprentissage est-il le plus efficace?

Notre première question de recherche s'intéresse à l'effet d'apprentissage. Pour y répondre, nous nous appuyerons sur une procédure de type « pré-test / post-test ». À cette fin, deux épreuves semblables évaluant l'atteinte des objectifs de la formation (conceptualisation et identification) ont été élaborées. D'un point de vue pratique, nous avons administré le pré-test avant le début de la première activité et le post-test au terme de la séquence collaborative. Ce dispositif d'évaluation ipsative nous permettra de calculer un gain relatif pour chaque étudiant au terme de la formation.

4.2.2 Q2 : Dans quelles conditions certains processus apparaissent-ils dans l'environnement d'apprentissage?

Sur la base des traces informatiques enregistrées sur la plateforme, nous analyserons la démarche mise en œuvre par les apprenants pour réaliser les tâches du scénario. Nous tiendrons compte des échanges dans le forum collaboratif. Nous prendrons en considération des observations volumétriques

au travers du nombre de messages. Nous nous intéresserons également à la dimension temporelle de l'usage du forum en considérant le degré d'assiduité des apprenants qui correspond au rapport nombre de jours durant lesquels un message au moins a été déposé (écriture) et lu (lecture) par l'étudiant et durée de l'activité. Nous tiendrons enfin compte du contenu des échanges en nous appuyant sur une analyse lexicométrique des différents messages. D'un point de vue qualitatif, nous comptabiliserons d'une part le nombre d'occurrences (Jelman, 2010) liées aux concepts du cours et d'autre part, le nombre d'occurrences liées à l'argumentation (mots-charnières utilisés dans les messages pour marquer une relation de causalité, de conséquence, d'opposition et d'addition).

4.2.3 Q3 : Quels processus d'apprentissage permettent d'expliquer la progression des étudiants?

Au travers de cette troisième question, nous apprécierons à l'aide d'une analyse de régression multiple la contribution des différentes variables de processus à la qualité de l'apprentissage (gain relatif). Nous y intégrerons également le degré de motivation des apprenants mesuré en début de formation au travers du questionnaire d'autodétermination développé par Vezeau, Bouffard & Dubois (2004) à partir du modèle de Decci & Ryan (2002).

5. Analyse des résultats

5.1 Progression des apprenants

Les résultats de l'analyse de variance appliquée n'indiquent pas d'effet significatif de la variable « rôle » sur les progrès des étudiants ($F = .328$; $p = .859$). Concernant l'effet du tableau de bord, nous obtenons également une valeur non significative ($F = 1.979$; $p = .162$). Au niveau de l'effet conjugué des deux variables, l'analyse de variance indique qu'il n'y a pas d'effet d'interaction entre celles-ci ($F = .244$; $p = .913$). D'un point de vue descriptif, la lecture du tableau 4 indique une progression moyenne des étudiants (34,00 %) dans l'atteinte d'une compétence de niveau élevé sur le plan cognitif. Nous pouvons également mettre en évidence que les apprenants disposant d'un tableau de bord obtiennent un gain moyen plus élevé (36,86 %) par rapport aux étudiants ne bénéficiant pas de ce support (31,15 %).

	Théoricien	Secrétaire	Coach	Modérateur	Organisateur	
Tableau de bord	33.96	31.07	40.65	36.47	42.15	36.86
Tableau de bord	31.39	29.01	30.08	31.23	33.68	31.15
	32.67	30.21	35.36	36.69	35.08	34.00

Tableau 3 : Gains relatifs moyens pour l'objectif de conceptualisation

En ce qui concerne la tâche d'identification des concepts, nous n'observons d'effet significatif ni pour la variable « rôle » ($F = .406$; $p = .804$), ni pour la variable « tableau de bord » ($F = 2.912$; $p = .091$). L'analyse de variance met par contre en évidence un effet d'interaction entre nos deux variables ($F = 2.692$; $p = .035$). Les comparaisons paires à l'aide d'un t de student indiquent en effet que des différences existent entre les coachs bénéficiant d'un tableau de bord et les coachs ne disposant pas de tableau de bord ($t = 2.153$; $p = .043$) ainsi qu'entre les modérateurs avec un tableau de bord et les modérateurs sans l'outil de suivi ($t = .2366$; $p = .027$).

	Théoricien	Secrétaire	Coach	Modérateur	Organisateur	
Tableau de bord	28,98	13,75	37,87	41.88	32.70	31.04
Tableau de bord	29.56	28.69	18.22	12.25	26.12	22.97
	29.27	21.22	28.04	27.06	29.41	27.00

Tableau 4 : Gains relatifs moyens pour l'objectif d'identification

Sur la base de ces résultats, nous pouvons déjà mettre en évidence qu'un rôle plus social (coach et modérateur) se révèle moins efficace quand celui-ci n'est pas supporté par un outil de suivi.

5.2 Processus d'apprentissage

Le tableau 5 reprend les différentes observations recueillies lors de la tâche de conceptualisation dans le forum de discussion.

	Nature de la trace dans le forum	Théoricien	Secrétaire	Coach	Modérateur	Organisateur
Tableau de bord	Nombre de messages	87.91	75.66	95.83	99.91	107.08
	Degré d'assiduité en lecture (%)	78.33	64.58	72.00	71.83	74.75
	Degré d'assiduité en écriture (%)	62.33	51.16	60.75	58.33	61.25
	Nombre de concepts traités	23.83	21.50	22.25	20.83	24.91
	Nombre de mots-charnières (indices d'argumentation)	119.91	94.83	118.08	122.41	104.66
Tableau de bord	Nombre de messages	39.93	67.83	47.66	58.58	72.00
	Degré d'assiduité en lecture (%)	64.41	61.66	59.91	63.83	73.25
	Degré d'assiduité en écriture (%)	45.83	46.08	42.91	43.75	54.41
	Nombre de concepts traités	19.16	26.33	18.75	19.33	20.25
	Nombre de mots-charnières (indices d'argumentation)	55.58	104.41	63.08	77.75	75.08

Tableau 5 : Analyse du processus mis en œuvre dans le forum (tâche de conceptualisation)

Si nous n'observons aucune différence significative en termes de processus en ce qui concerne la variable « rôles » et l'interaction entre les deux variables, la lecture du tableau fait apparaître clairement une activité plus importante dans le forum de discussion pour les apprenants bénéficiant du tableau de bord dans leur environnement. Pour quatre variables sur les cinq prises en compte pour analyser le processus, nous obtenons des moyennes significativement plus élevées pour les apprenants disposant de l'outil de suivi : nombre de messages ($F=14.14$; $p=.000$), degré d'assiduité en lecture ($F=5.57$; $p=.018$) et en écriture ($F=12.96$; $p=.000$), nombre de mots-charnières ($F=9.55$; $p=.003$). Aucune différence ($F=1.935$; $p=.167$) n'apparaît au niveau du nombre de concepts traités entre les groupes expérimentaux définis par la variable « tableau de bord ». À la lecture du tableau 6, nous observons également une activité plus intense dans le forum collaboratif lors de la tâche d'identification des concepts quand les étudiants disposent d'un tableau de bord. À nouveau, à l'exception du nombre de concepts ($F=.565$; $p=.454$), nous observons des différences significatives en ce qui concerne le nombre de messages ($F=11.167$; $p=.000$), le degré d'assiduité en lecture ($F=14.024$; $p=.000$) et en écriture ($F=24.75$; $p=.000$) ainsi qu'au niveau du nombre de mots-charnières ($F=6.191$; $p=.454$). Il est à noter que l'activité dans le forum ne se différencie pas sur le plan statistique selon le rôle endossé. Au niveau de l'interaction, nous ne mettons pas en évidence d'effet conjugué de nos deux variables sur le processus collaboratif lors de la seconde activité en ligne.

	Nature de la trace dans le forum	Théoricien	Secrétaire	Coach	Modérateur	Organisateur
Tableau de bord	Nombre de messages	101.17	60.25	64.83	109.92	122.33
	Degré d'assiduité en lecture (%)	81.33	74.42	77.17	82.75	81.25
	Degré d'assiduité en écriture (%)	65.33	63.50	67.08	72.25	73.25
	Nombre de concepts traités	35.58	33.75	33.33	32.50	35.75
	Nombre de mots-charnières (indices d'argumentation)	139.91	110.66	99.50	151.25	131.58
Tableau de bord	Nombre de messages	22.50	37.25	24.08	31.75	33.25
	Degré d'assiduité en lecture (%)	61.92	67.50	59.92	61.58	68.17
	Degré d'assiduité en écriture (%)	42.83	46.17	45.75	44.33	50.67
	Nombre de concepts traités	35.58	38.75	38.41	36.00	33.58
	Nombre de mots-charnières (indices d'argumentation)	65.66	101.16	57.41	57.83	52.75

Tableau 6 : Analyse du processus mis en œuvre dans le forum (tâche d'identification)

À partir de ces différentes observations, nous pouvons avancer l'idée que les visualisations fournies (l'histogramme avec le nombre de messages et les degrés d'assiduité) dans le tableau de bord expliquent probablement ce processus d'apprentissage différent dans le forum de discussion. Celles-ci influencent également positivement l'argumentation (nombre moyen de mots-charnières pour les apprenants avec un tableau de bord = 119.91). Ce constat corrobore les travaux de Janssen & al. (2011) concernant l'effet bénéfique de l'« awareness » sur la qualité des échanges médiatisés. Il va également dans le sens des

recherches de Michinov & Primois (2005) qui montrent que l'information d'« awareness » peut être associée au phénomène de comparaison sociale et stimule par conséquent les apprenants à s'engager dans la tâche. En ce qui concerne le nombre de concepts traités, l'absence de différence entre les deux groupes s'explique probablement par les choix posés dans la tâche définie par le scénario qui impose une discussion sur un nombre limité de concepts présents dans le glossaire du cours.

5.3 Lien entre le processus et la progression des apprenants

Pour identifier les modèles susceptibles d'expliquer au mieux la variabilité de la progression des apprenants, nous nous appuyons sur une analyse de régression linéaire à partir des variables du processus prises en compte dans cette étude. Afin de mettre en évidence le modèle qui d'une part offre le degré de prédiction le plus élevé et qui, d'autre part, élimine successivement les variables les moins pertinentes, nous avons choisi d'appliquer la procédure de retrait progressif des facteurs.

		Modèle explicatif du gain en conceptualisation (A)	Modèle explicatif du gain en identification (B)
R		.614	.620
R ²		.377	.384
Taux de signification		.000	.000
Prédicteurs	Prédicteur n°1	Nombre de mots-charnières	Nombre de concepts traités
	Bêta	3.271 (p = .001)	4.901 (p=.000)
	Prédicteur n°2	Nombre de concepts traités	Niveau de départ (pré-test)
	Bêta	2.558 (p = .012)	- 4.862 (p=.007)
	Prédicteur n°3	Buts d'évitement	Degré d'assiduité en lecture
	Bêta	- 2.497 (p = .014)	2.762 (p=.000)
	Prédicteur n°4	Nombre de messages	
	Bêta	-1.990 (p=.049)	
	Prédicteur n°5	Degré d'assiduité en écriture	
	Bêta	1.839 (p=.068)	

Tableau 7 : Modèles explicatifs de la progression des étudiants (gains relatifs)

Dans le modèle A (conceptualisation), nous constatons que la puissance de la prédiction estimée à partir du R^2 est de .377. Dans ce modèle, cinq variables dont les effets se conjuguent permettent d'expliquer 37,7 % du développement de la compétence de conceptualisation. Il est intéressant tout d'abord d'observer que le nombre de messages est un prédicteur négatif ($B\grave{e}ta = -1.990$). On observe ainsi qu'une argumentation approfondie ($B\grave{e}ta = 3.271$) articulante les concepts du cours ($B\grave{e}ta = 2.558$) a un poids important dans la progression des étudiants. Cette observation montre bien que les indicateurs dédiés à la réflexion peuvent stimuler la participation des apprenants, mais n'augmentent pas nécessairement la qualité des contributions. On peut également observer que les étudiants qui privilégient un apprentissage distribué ($B\grave{e}ta = 1.839$) à un apprentissage massé progressent davantage dans la maîtrise de la compétence. Sur le plan motivationnel, on peut voir que ces progrès sont liés à un faible degré d'évitement des étudiants ($B\grave{e}ta = -2.497$). Ce résultat est cohérent avec le modèle de Decci & Ryan (2002) cités par Vezeau, Bouffard & Dubois (2004) qui indique que l'individu animé par des buts d'évitement a tendance à se désengager de la tâche, car il ne perçoit généralement aucun lien entre ses actions et les résultats qu'il obtient par la suite.

En ce qui concerne le modèle B (identification), trois variables expliquent plus de 38 % de la progression des apprenants. L'absence de la qualité de l'argumentation se révèle assez logique étant donné que l'évaluation ne mesure en aucune manière cette dimension. En termes de différenciation, on constate que l'activité collaborative dans le forum a permis de faire progresser les étudiants disposant de moins de connaissances initiales dans le domaine ($B\grave{e}ta = -4.862$). On observe également que l'assiduité dans la lecture du forum ($B\grave{e}ta = 2.762$) et la discussion autour des concepts ($B\grave{e}ta = 4.901$) interagissent positivement.

6. Conclusions et perspectives

D'un point de vue méthodologique, notre étude expérimentale montre que les traces se révèlent être précieuses pour mieux comprendre la progression des étudiants dans un dispositif médiatisé (Siemens & Long, 2011). Nos analyses mettent en évidence que le tableau de bord influence directement le processus d'apprentissage et partiellement la progression des apprenants. Si l'évaluation formative obtenue via une agrégation des données et la préparation visuelle de celles-ci sont des outils précieux pour favoriser l'autorégulation, nos analyses indiquent toutefois qu'il s'avère nécessaire de les adapter au scénario

pédagogique et de fournir aux apprenants des informations plus qualitatives en lien avec les tâches proposées. Nous pensons en particulier à la visualisation des traces d'argumentation et de la liste des concepts traités au sein du groupe. En ce qui concerne les rôles, aucune différence importante n'apparaît au niveau du processus et au niveau de la progression. Un effet d'interaction positif en termes de gain apparaît cependant entre les rôles plus sociaux et la disponibilité d'un outil de suivi. On peut émettre l'hypothèse qu'un rôle social, qui peut s'avérer moins mobilisateur pour un apprenant, peut être soutenu par la visualisation de l'activité collaborative. Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes centrés uniquement sur l'analyse de l'activité des forums collaboratifs. Il s'avère évidemment nécessaire de compléter celle-ci avec l'activité enregistrée dans le wiki afin d'évaluer l'interaction éventuelle entre l'outil de communication et de l'outil de structuration mis à disposition.

7. Bibliographie

- Depover, C., De Lièvre, B., Quintin, J.J., Peraya, D. & Jaillet, A. (2011). *Le tutorat en formation à distance*, Bruxelles : De Boeck.
- Dillenbourg, P. & Fischer, F. (2007). Basics of Computer-Supported Collaborative Learning. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 21, pp. 111-130.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analysis relating to Achievement*. Routledge : Milton Park.
- Janssen, J., Erkens, G. & Kirschner, P. (2010). Group awareness tools : It's what you do with it that matters. *Computers in Human Behavior*, 27, pp. 1046-1058.
- Jelman, Y. (2010). Travail collaboratif et interactions dans les forums de discussion fermés. Cas d'élèves ingénieurs tunisiens, *Questions vives*, 7 (14), pp. 89-105.
- Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance, *ALSIC*, 6, 1, pp. 109-125.
- Michinov, N. & Primois, C. (2005), Improving productivity and creativity in online groups through social comparison process : New evidence for asynchronous electronic brainstorming”, *Computers in human behavior*, vol. 21, no. 1, pp.11-28.
- Moeglin P. (1998). *L'industrialisation de la formation. État de la question*, CNDP : Paris.
- Siemens, G & Long, P. (2011). Penetrating the Fog : Analytics in Learning and Education, *EDUCAUSE Review*, vol. 46 (5), pp. 31-40.
- Strijbos, J.W & De Laat, M. (2010). Developing the role concept for computer-supported collaborative learning: An explorative synthesis, *Computers in Human Behavior*, 26, pp. 495-505.
- Vezeau, C., Bouffard, T., & Dubois, V. (2004). Relation entre la conception de l'intelligence et les buts d'apprentissages, *Revue des Sciences de l'éducation*, 30 (1), pp. 9-25.

Un dispositif de formation à distance pour former des formateurs dans le domaine des besoins éducatifs particuliers

Serge **THOMAZET**

Clermont Université, Université Blaise Pascal, ACTé, Clermont-Ferrand
France

Idrissa **DIOP**

Clermont Université, Université Blaise Pascal, ACTé, Clermont-Ferrand
France

Contexte du projet

Différentes instances internationales (OCDE, 2004, 2005; ONU, 1993; UNESCO, 2000) affirment la nécessité de scolariser les élèves à besoins éducatifs particuliers dans un cadre qui soit le plus ordinaire possible. Ce qui est, pour de nombreux pays, une nouvelle modalité de scolarisation des élèves handicapés, en difficulté ou malades a des conséquences très importantes en termes de formation. En effet, alors qu'auparavant, le projet était de former quelques enseignants spécialisés qui avaient pour mission de scolariser ces enfants dans des dispositifs spécialisés, il s'agit maintenant de former tous les enseignants à l'accueil de la différence en milieu ordinaire. La formation des enseignants et professionnels d'accompagnement peut se faire, au Nord comme au Sud, par un dispositif minimal en formation initiale, puis par un accompagnement de terrain apporté sous forme de conseil pédagogique ou en formation continue. Encore faut-il disposer des formateurs susceptibles d'assurer cette formation et cet accompagnement. C'est de ce constat d'un besoin de formation de formateurs qu'est né le projet que nous présentons ici de masters « scolarisation et besoins éducatifs particuliers » qui visent la formation d'experts susceptibles d'assurer des missions de formation, de conseil et d'accompagnement.

L'école inclusive, une priorité au Nord comme au Sud

Cette approche de la scolarité des enfants⁷⁹ handicapés, en grande difficulté scolaire, décrocheurs, enfants des rues, ou encore présentant de problèmes de comportement est connue sous le nom d'école inclusive (Thomazet, 2006, 2009a, 2009b). L'école inclusive est avant tout un principe (Meyer, 2010) qui affirme, pour les enfants à besoins éducatifs particuliers, le droit à l'école. Le principe de l'école inclusive a été adopté par la plupart des pays du monde, lors du forum mondial organisé par l'UNESCO à Dakar, chaque pays s'engageant à « *faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants, en particulier les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme* » et à « *l'accueil des enfants qui ont des besoins spéciaux, issus de minorités ethniques défavorisées, de populations migrantes, de communautés éloignées et isolées ou qui viennent de taudis urbains et d'autres enfants exclus de l'éducation doit faire partie intégrante des stratégies pour atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel en 2015* » (UNESCO, 2000).

La mise en place de l'école inclusive pose des problèmes aussi bien aux pays du Nord, dont l'orientation « inclusive », quelquefois entreprise depuis plusieurs décennies comme en Italie ou au Canada est encore loin d'être finalisée que pour les pays du Sud, confrontés, entre autres, à un manque de moyens et d'expertise dans ce domaine. Cependant, concernant les pays du Sud, les progrès actuels de la scolarisation de tous les élèves, même si tous les problèmes ne sont pas réglés, amènent à concevoir comme réaliste un investissement dans le domaine de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

L'école inclusive suppose la mise en place d'une scolarité, dans les écoles ordinaires, pour tous les enfants. Cette approche ne remet évidemment pas en cause l'existence de structures pour les soins ou la rééducation, par contre, elle pose l'école ordinaire comme le lieu de scolarisation, et en cela, contredit l'idée très courante qu'il faudrait ouvrir des établissements spécialisés pour ces enfants. Prenons quelques exemples pour montrer que l'école inclusive n'est pas une utopie aussi bien pour les pays du Nord que pour ceux du Sud!

79 Afin de simplifier l'écriture, nous utiliserons « enfant » pour enfant, adolescent ou jeune adulte et « école » pour désigner toutes les structures scolaires ordinaires

- Ali a 12 ans. Aveugle de naissance, il est en dernière année d'école primaire. Il écoute les professeurs, et lorsqu'un document écrit doit être fait (évaluation, devoir, examen...) un autre élève ou un professeur copie sous sa dictée. En première année d'école primaire, Ali n'a pas assisté à l'enseignement de lecture, il en a profité pour apprendre le braille avec un professionnel spécialisé qui lui a donné quelques cours. Il peut maintenant lire les livres en braille et il espère surtout disposer l'an prochain d'un ordinateur portable avec un logiciel spécialisé qui lui permettra de « lire » l'écran grâce à des écouteurs. Cet ordinateur devrait lui permettre de faire sa scolarité secondaire sans difficulté et en étant autonome : il pourra même rendre seul des documents écrits en branchant son ordinateur sur une imprimante. Finalement, le plus difficile va être de convaincre les enseignants... qu'ils auront juste à faire leur travail d'enseignant!
- Esi est sourde. À 19 ans, elle espère rentrer l'an prochain à l'université. Comme pour Ali, le plus difficile tout au long de sa scolarité a été de convaincre les enseignants que sa présence ne posait pas de problèmes particuliers. Chaque début d'année, un conseiller est venu aider les professeurs pour trouver la meilleure place pour Esi : pas trop loin du tableau pour qu'elle puisse bien voir, mais aussi dans une position qui lui permette de voir les autres élèves sans avoir trop à se retourner. Les professeurs doivent suivre quelques règles simples : ne pas parler en lui tournant le dos! ou encore écrire au tableau les mots nouveaux ou importants... parions que ces règles sont susceptibles d'aider bien d'autres élèves qu'Esi.
- Rafi a conservé les séquelles d'un accouchement difficile : son cerveau a manqué d'oxygène et plusieurs zones sont lésées. Rafi marche mal, mais surtout présente de grosses difficultés d'apprentissage. Âgé de 7 ans, Rafi est cependant capable d'apprendre, à son rythme et dans un cadre adapté (il peut difficilement rester assis pendant de longues heures). Lors d'une réunion rassemblant l'inspecteur de l'éducation, le maire de la commune, les parents, le directeur de l'école, il a été décidé d'ouvrir dans l'école du quartier où habite Rafi un dispositif spécialisé qui pourrait lui permettre ainsi qu'à 5 autres enfants d'être scolarisé. Une enseignante volontaire a été nommée sur cette classe après avoir bénéficié d'une formation. Rafi partagera son temps entre une scolarisation dans le dispositif spécialisé, pour l'apprentissage du français et des mathématiques notamment, une classe ordinaire pour le chant et les arts, et des temps de rééducation avec un kinésithérapeute.

Former des experts, susceptibles d'assurer des missions de formation, de conseil et d'accompagnement

La mise en place de l'école inclusive nécessite de former tous les enseignants, de la maternelle à l'université, ainsi que les professionnels chargés de leur accompagnement médico-éducatif. Pour ce faire, nous nous proposons de former des formateurs susceptibles d'intervenir à la fois en formation initiale, en formation continue et pour le montage de projets individualisés sur le terrain. En d'autres termes, c'est la formation de conseillers-experts que nous proposons de mettre en place, au niveau master par un dispositif innovant sur plusieurs points :

- L'objectif habituel des formations spécialisées est de former des enseignants spécialisés qui auront pour mission de scolariser les enfants à besoins éducatifs particuliers. La formation que nous ouvrons vise à former des professionnels susceptibles d'accompagner un établissement ou un dispositif dans ses évolutions vers des pratiques inclusives. L'avantage, pour les pays du Nord comme pour ceux du Sud, est de permettre l'accès à l'école ordinaire de tous les enfants et adolescents plutôt que de former quelques spécialistes en charge de ces enfants dans des structures spécialisées. Cette priorité donnée à la formation des enseignants est conforme aux recommandations de l'UNESCO (2009), de l'OCDE (2007) et de la communauté européenne (EADSNE, 2011);
- Là où la formation est habituellement massivement positionnée en psychologie, médecine ou sociologie, nous proposons une formation en science de l'éducation, ancrée sur les pratiques de terrain, utilisant les savoirs fondamentaux des sciences de référence en appui (psychologie clinique, psychologie cognitive, sociologie de la décision...). L'avantage est ici d'aider très concrètement les professionnels à agir dans des situations liées à l'éducation.
- Là où la formation est habituellement partitionnée dans différents secteurs (éducation, santé, social...), nous proposons une formation ouverte à tous les professionnels concernés, avec le but affiché de leur apprendre à travailler ensemble.
- La formation universitaire de haut niveau exclut le plus souvent des professionnels chevronnés, aux compétences reconnues, mais ne possédant pas de cursus universitaire. Nous souhaitons pouvoir proposer à ces personnes la possibilité d'accéder à la formation sans condition de

diplôme. Le dispositif de recrutement des étudiants devra cependant se charger de s'assurer de la capacité des étudiants à suivre un cursus de niveau master ou équivalent.

- Enfin, dans le domaine complexe des besoins particuliers et de l'école inclusive, il serait important de disposer d'un cadre international permettant de croiser les théories et les pratiques. Notre objectif sera de construire une formation construite, mise en œuvre et évaluée avec des logiques plurielles.

Un master a ouvert à la rentrée 2011 en France

Le master « Scolarisation et besoins éducatifs particuliers » a ouvert à la rentrée 2011 à l'Université Blaise Pascal. Il propose un public d'enseignants, d'éducateurs, de médecins, de conseillers pédagogiques, de cadres de l'éducation nationale ou du secteur médico-social ou d'autres personnes souhaitant acquérir une connaissance approfondie de l'école et de ses pratiques en direction des élèves à besoins éducatifs particuliers et souhaitant se qualifier au niveau master 2.

Son objectif est de former des spécialistes de l'accueil des publics à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire. Les étudiants ainsi formés sont capables d'occuper des emplois de formateurs, conseillers ou cadres susceptibles d'exercer :

- Une fonction de formateur ou de conseiller dans les écoles de formations d'enseignants, d'infirmières, d'éducateurs...
- Une fonction de spécialiste de la pédagogie, susceptible d'aider les enseignants pour la mise en œuvre d'enseignements adaptés (différenciation pédagogique, didactique, etc.).
- Une fonction de conseiller en formation continue pour aider tous les professionnels (enseignants, éducateurs) à agir dans une logique d'école inclusive.
- Une fonction de conseiller ou de cadre permettant d'aider un établissement (école, collège, lycée...), une zone administrative (circonscription...) à mettre en place une politique inclusive.

L'organisation de la formation est pensée pour des personnes en formation continue.

Organisation de la modalité « présentiel » :

- 175 heures de cours en présentiel pour le M1 et 180 heures de cours en présentiel pour le M2 sous la forme de 6 semaines de formation en présentiel pour chaque année, réparties sur l'année scolaire.
- Une formation à distance de 40 heures en M1 et 219 heures en M2 avec l'aide d'une plateforme innovante.
- Un stage d'une durée de 100 heures minimum, sur le lieu d'exercice, dans un établissement scolaire, un service spécialisé en France ou à l'étranger.

La formation devrait ouvrir en 2012, sous un régime de formation ouverte et à distance (FOAD) et s'insérer dans le consortium que nous présentons ci-après.

Tableau 1 : Enseignements du M1

S1		S2	
UE 1	Connaissance des institutions	UE 7	Méthodologie de la recherche
UE 2	Formation et apprentissage : les sciences de référence	UE 8	Francophonie et perspectives internationales
UE 3	Éduquer et former : sciences de l'éducation, didactiques professionnelle et disciplinaire	UE 9	Analyse de l'activité professionnelle : enseignement et accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers
UE 4	Analyse des besoins particuliers des élèves	UE 10	Pratiques professionnelles, stage, recherche
UE 5	Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers : quels métiers ?	UE 11	Option de spécialité obligatoire
UE 6	Option de spécialité obligatoire		

Tableau 2 : Enseignements du M2

Semestre 3		Semestre 4	
UE 1	Scolarisation des élèves à BEP, approches plurielles	UE 7	Les élèves en difficulté à l'école et au collège
UE 2	Processus d'apprentissages, troubles spécifiques des apprentissages.	UE 8	Motivation et estime de soi, pistes d'action
UE 3	Partenariats et conseil	UE 9	Projets, accompagnement et autonomie
UE 4	Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers	UE 10	Travaux d'étude et de recherche, Mémoire
UE 5	Travaux d'étude et de recherche	UE 11	Option de spécialité obligatoire
UE 6	Option de spécialité obligatoire		

Au Sénégal : un projet similaire

Le Sénégal est signataire du cadre d'action rédigé dans le cadre de l'UNESCO à Dakar en 2000. La prise en compte des enfants à besoins éducatifs particuliers devient donc incontournable et prend une forme particulière du fait de la nécessaire prise en compte d'enfants des rues et d'enfants talibés présents en grand nombre notamment à Dakar. L'éducation de ces enfants est un droit fondamental, un préalable surtout pour tous les pays en voie de développement, en vue de répondre aux nombreux défis auxquels ils font face. Elle est un investissement indispensable au progrès économique et un facteur important des changements familiaux et sociaux.

Le Sénégal reconnaît l'importance de la formation des enfants à besoins éducatifs particuliers, en proclamant en 2001 dans sa Constitution le droit à l'Éducation Pour Tous, après que l'Assemblée nationale ait ratifié la Convention relative aux Droits de l'Enfant le 30 juillet 1990. Il est également important ici de rappeler que le Sénégal a participé à la Conférence mondiale sur l'éducation à Jomteim (1990) et à la Conférence de Salamanque (1994). C'est ce qui explique aujourd'hui le fait que beaucoup d'ONG et d'associations

communautaires interviennent au Sénégal dans le domaine du handicap, nous pouvons citer : UNICEF, Save the Children Suède, Plan/Sénégal, Aide et Action et handicap international. Ce dernier intervient plus à Ziguinchor avec les victimes des mines, en matière de réadaptation, qu'ailleurs dans le pays. Pour ce qui est des associations communautaires, nous avons l'Association des handicapés moteurs du Sénégal, l'Association des déficients visuels, le Conseil pour la réintégration et l'intégration des personnes handicapées (CORIPH).

Mais cette éducation adaptée, même si elle est un droit pour l'enfant à besoins éducatifs particuliers et un devoir pour l'école, n'est ni simple ni courante. Car, il a été constaté au Sénégal que l'un des obstacles majeurs de cette éducation est le professionnel, qui la trouve difficile, voire inquiétante, et avance souvent un manque de formation et d'information pour justifier son refus d'accueillir des enfants différents. Aujourd'hui, il existe de véritables carences en la matière au Sénégal. Et pour reprendre Gardou : « *C'est une aberration de croire que tout cela relève de la génération spontanée et du bon cœur... Non, cela se prépare* » (Gardou, 2005). Il faut préparer tous les enseignants en amont (EFI, FASTEF) à l'accueil des enfants à besoins éducatifs particuliers, mais aussi des professionnels (psychologues, éducateurs spécialisés, assistantes sociales, accompagnants, médecins...) qui interviennent dans ce domaine d'où l'importance de ce master.

... et ailleurs!

À la suite du 4^e colloque du RIFEFF, de nombreux établissements universitaires ont fait état de projets similaires ou montré leur intérêt pour l'ouverture d'un tel master : l'Algérie, le Canada (Québec), la Côte d'Ivoire, le Liban, le Niger.

Un consortium, pour un cursus mutualisé

La présence d'un tel master dans l'offre de formation de nos universités nous semble un atout majeur pour répondre aux demandes des étudiants et aux besoins de nos systèmes éducatifs et sociaux. Cependant, il est difficile pour une université de disposer des compétences pour offrir seule une formation qui prenne en compte les besoins de catégories d'enfants très différents, de difficultés de comportement (plutôt visibles au Nord) aux enfants des rues

ou talibés (présents au Sud). Aussi nous proposons de fédérer les universités qui souhaitent ouvrir une telle formation dans un consortium permettant à la fois une mutualisation des moyens et un transfert de compétences.

Nos objectifs prioritaires seraient :

- **Monter un programme pédagogique commun.** Ce programme pourrait comprendre des enseignements communs (par exemple sur les compensations des troubles de la vision : comment placer les enfants dans la classe, comment écrire au tableau pour faciliter la lecture de ces enfants, comment gérer une classe hétérogène...) et spécifiques aux différents pays (par exemple : la situation des enfants talibé au Sénégal).
- **Construire une structure commune,** par la mise en place d'une forme similaire (temps de présentiel, organisation des UE) facilitant la mobilité des étudiants et la collaboration des formateurs.
- **Construire une plateforme pédagogique commune,** permettant la mutualisation des ressources.

Le master déjà existant en France peut être une base de travail pour l'élaboration de ce projet commun, mais il n'est en aucun cas un modèle. Le premier travail du consortium sera de se mettre d'accord sur un projet réellement commun puis de bâtir une formation qui corresponde aux besoins de tous. Dans le nouveau contexte de la mondialisation en général et dans le cadre du LMD en particulier, les arguments sont nombreux à l'appui de ce projet :

- Mutualisation des compétences pédagogiques et d'ingénierie induisant une réduction de durée et de coût pour la réalisation de l'entrée dans le LMD;
- Accroissement de la mobilité des titulaires du master, des étudiants et des enseignants-chercheurs;
- Pour les pays du Sud, une meilleure intégration régionale et internationale surtout sur un domaine comme « les besoins éducatifs particuliers » qui nécessite une expertise et n'apparaît pas toujours comme une priorité politique et sociale, face à beaucoup d'autres domaines;
- Mise en commun des ressources et élaboration d'un programme et d'un diplôme communs avec une garantie de qualité liée à la présence d'une communauté très conséquente d'experts;
- Développement de synergies en études et recherches sur les métiers de la formation, car le niveau master est un passage obligatoire;

- Réponse francophone, totalement mutualisée, à des besoins ressentis dans tous les pays confrontés aux exigences de la société du savoir.

Un dispositif de formation à distance

La formation à distance est centrale dans le projet que nous souhaitons monter.

D'une part, elle facilite l'accès à la formation aux professionnels en exercice, qui n'ont qu'exceptionnellement la possibilité de disposer d'un congé pour se former. Les professionnels sont, de notre point de vue, un public privilégié de la formation que nous souhaitons ouvrir, ils ont une bonne connaissance de leur métier, nous leur offrons la possibilité d'une spécialisation dans le domaine des besoins éducatifs particuliers.

D'autre part, elle facilite la formation des étudiants résidant loin des centres de formation. Permettre l'accès à la formation des étudiants résidant dans toutes les régions est nécessaire pour disposer d'experts sur l'ensemble d'un territoire.

La distance permet aussi une mise en synergie des dispositifs de formation, notamment, tel que prévu dans notre projet, lorsqu'un cadre commun facilite la mutualisation de contenus et d'enseignements entre universités. La mutualisation de certains contenus est nécessaire dans le domaine des besoins éducatifs particuliers, car les champs d'expertise sont particulièrement vastes.

Par ailleurs, la mutualisation des enseignements va permettre aux étudiants de disposer d'une offre de formation élargie, notamment par le partage des UE optionnelles et des terrains de stage. Mais le cadre commun que nous pensons construire devrait aussi permettre d'aller plus loin par la mise en place de travaux collaboratifs engageant des étudiants issus de différentes universités et d'échanges sur les contenus par l'intermédiaire d'outils asynchrones (blogues, wiki, forums).

De plus, la mise en place d'un dispositif de formation à distance conséquent va s'avérer déterminante pour le fonctionnement du consortium, il va faciliter les échanges entre formateurs, par exemple en permettant le travail sur des outils mutualisés ou encore les échanges entre responsables d'une même unité d'enseignements dans les différentes universités.

Enfin, la conception d'un réel dispositif de formation à distance, mettant en synergie les dispositifs élaborés par les différentes universités participantes doit permettre le pilotage des dispositifs de formation par un collectif d'experts internationaux qui seront garants de la qualité des formations et des diplômes.

Conclusion

La mise en place du consortium que nous avons présenté doit relever trois défis. Un défi légal, en permettant à des universités contraintes par des cadres administratifs différents de collaborer; un défi pédagogique, car il faudra construire un cadre et un référentiel commun de formation et enfin un défi technique, car il nous faut construire un dispositif de formation à distance permettant la cohabitation et la collaboration des différentes formations. Le projet est donc ambitieux, mais à la mesure des enjeux, de nombreux enfants et adolescents handicapés ou en grande difficulté sont exclus de l'école et donc de la société alors que des dispositifs qui ont montré leur efficacité devraient leur permettre une scolarité en milieu ordinaire.

Bibliographie

- EADSNE. (2011). *Teacher Education for Inclusion*. Document consulté de <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>.
- Gardou, C. (2005). Le handicap en milieu scolaire. *PortailHandicap*.
- Meyer, H. D. (2010). Culture and Disability: Advancing Comparative Research. *Comparative sociology*, 9 (2), 157-164.
- OCDE. (2004). *Équité dans l'enseignement. Elèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2005). *Elèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris : OECD.
- ONU. (1993). *Règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées*. New York : United Nations.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le Français Aujourd'hui* (152), 19-27.
- Thomazet, S. (2009a). *De l'intégration à l'école inclusive*. Communication présentée au Deuxième université d'été, Trisomie France, Agen.

- Thomazet, S. (2009b). From integration to inclusive education : does changing the terms improve practice? The situation in France and Québec. *International Journal of Inclusive education*, 13 (5), 1-11.
- UNESCO. (2000). *L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. Cadre d'action de Dakar*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris : UNESCO.