

La formation médiatisée, chimères conceptuelles et réalités complexes

E-learning, conceptual chimeras and complex realities

Jamal BENALI

Doctorant

Université Ibn Zohr, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Agadir

Mounia TOUIAQ

Professeur de l'Enseignement Supérieur

Université Ibn Zohr, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Agadir
Laboratoire de recherche sur les langues et la communication

Date de soumission : 22/10/2020

Date d'acceptation : 12/12/2020

Pour citer cet article:

BENALI J. & TOUIAQ M. (2020) « La formation médiatisée, chimères conceptuelles et réalités complexes », Revue Internationale du chercheur « Volume 1 : Numéro 4 » pp : 709 – 718.

Résumé

Avec la pandémie COVID-19 la formation à distance est devenue un palliatif plausible pour la continuité pédagogique. Sa mise en pratique hâtive traduit une dynamique réelle encourageant les différents acteurs pédagogiques. Sauf que ce changement brusque des méthodes d'enseignement/d'apprentissage affecte négativement la formation.

Peu importe le cycle concerné par les mesures adoptées par le ministère de tutelle, elles ont suscité plus de besoins que répondre à des attentes. En effet, les nouvelles pratiques d'apprentissage exigent des capacités d'autonomie et d'initiative très peu sollicitées chez nos apprenants. Les dispositifs imposés par le ministère ne semblent pas répondre aux spécificités de nos élèves et encore moins à celles de nos enseignants. Face aux différentes contraintes économiques, sociales et pédagogiques, des paradoxes énormes se font constater tout au long de ce confinement, des paradoxes intrinsèques à la formation qui ne peut se défaire des handicaps de la formation présentielle, plutôt traditionnelle. Le présent travail a pour objectif de mettre en relief les contraintes de la mise en place d'un dispositif de formation à distance prenant compte des handicaps rencontrés aussi bien par les apprenants que les enseignants.

Mots clés: Formation à distance; Formation présentielle; Apprenant; Enseignant; Confinement.

Abstract

With Covid19, E-learning became a plausible palliative for educational continuity. Its early implementation reflects a real dynamic encouraging the various pedagogical actor and operator. Expect that this sudden change in teaching/learning methods adversely affects training. Despite of the cycle involved in the measures adopted by the departement of national education, there was more need than expectations. New learning practices are generating some needed autonomy and initiative among our learners. The arrangements imposed by ministry do not seem to meet the specific needs of our students, let alone those of our teachers. In the face of various economic, social and educational constraints, enormous paradoxes are observed throught this confinement, paradoxes intrinsic the formation that cannot be overcome from the handicpas of the rather traditional presential formation. The objective of this work is to highlight the constraints of implementing a distance learning system that takes on the handicaps faced by both learners and teachers.

Keywords: E-learning; Presential formation; Learner; Teacher; Confinement.

Introduction

De nos jours, un intérêt croissant se porte aux développements des technologies éducatives. Un nombre conséquent de réflexions et de travaux tentent d'en dompter les usages et scénariser pédagogiquement certaines pratiques. Sauf, que supposer gérer le comportement des apprenants, n'est pas un exercice à prendre à la légère.

En effet, ni les enjeux, ni encore moins les besoins ne sont pas les mêmes. Avec les TICE¹, il ne s'agit plus de pallier des difficultés d'effectif ou de masse horaire, mais, il s'agit, aujourd'hui d'amorcer de façon exponentielle les pratiques pédagogiques sensées développer chez nos apprenants des compétences à la fois fondamentales et élémentaires d'abord à leur survie ensuite à leur réussite dans le milieu universitaire.

Par ailleurs, s'adapter à la société de communication et de connaissance dans laquelle nous vivons aujourd'hui requiert un profond travail d'adaptation et d'adaptabilité.

Souvent, l'on associe certaines difficultés aux possibilités d'autonomisation et d'autonomie des apprentissages, mais s'agit-il de l'unique contrainte ? Plutôt, qu'est ce qui freine l'opérationnalisation des dispositifs médiatisés abstraction faite des profils et des attentes du public cible ?

Afin de répondre à ces questions, notre travail tentera d'éclaircir ces points en détaillant dans un premier temps les difficultés conceptuelles de la FAD², ensuite décrire le dilemme pré-acquis et pré-requis pour une formation à distance ce qui permettra d'expliquer les répercussions de l'absence du présentiel sur la formation à distance. Ce travail permettra aussi de relater les pratiques apprenantes à la maison dans un contexte contraignant et enfin nous aboutirons aux apports et aux limites des échanges en lignes.

1. Difficulté conceptuelle de FAD

Evoquer la formation à distance à l'ère du COVID-19 semble l'apanage du ministère de tutelle depuis le 16 Mars 2020. Mais, disons-le dès maintenant, le concept est si arborescent qu'il semble assez déroutant à définir.

Une panoplie de définitions se rassemble, d'autres se ressemblent créant un brouillard assez dense mais aussi révélateur. Cette notion à elle seule semble rassembler une nomenclature assez biscornue ainsi on peut trouver : Formation à distance (FAD), Formation Ouverte (FO), Enseignement à Distance (EAD), Campus Virtuel (CV), E-learning, etc. Continuer à lister ce jargon n'est pas notre enjeu, mais, cet inventaire permet au lecteur de comprendre un peu

¹ TICE : Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

² FAD : Formation à distance

mieux la réticence générale dans laquelle nous plonge ce concept. Peu importe, ce que cela peut générer mais tant que ces « systèmes techniques développent des pratiques innovantes, animés par la croyance que les auxiliaires pédagogiques offrent de meilleures potentialités par rapport aux auxiliaires traditionnels. » (Pascal MARQUET n°12/2004 Formations ouvertes et à distance : actualité de la recherche) il devient assez encourageant de se positionner plus clairement avec une définition qui en dit assez :

« un dispositif souple de formation organisé en fonction des besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Il comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur. (p.3) »

Cette définition proposée par la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle en France (la DGEFP) le 20 juillet 2001 s'avère enrichissante surtout quand on la superpose à celle proposée par le collectif de Chasseneuil :

« un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective, et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et des ressources. (2001, p. 117). »

Notre première contribution dans cet article se concrétise par le fait de déceler, voire distinguer les notions que l'on pourrait exploiter en faveur de l'enseignement supérieur marocain :

- a) Tout d'abord la notion du dispositif qui touche un public défini,
- b) En plus, en prenant compte des contraintes institutionnelles, les cours peuvent être aussi bien collectifs ou individuels,
- c) En outre, la flexibilité de la formation en fonction des besoins et/ou de la disponibilité de l'apprenant,
- d) De surcroît, l'autonomisation de façon à responsabiliser l'apprenant vis-à-vis de ses apprentissages.

2. Le dilemme pré-acquis et pré-requis pour une formation à distance

Si l'on veut qu'un apprenant apprenne, il faudrait minimaliser les interventions de l'enseignant. Ces interventions sont réduites à un essentiel qui se définit par un ensemble de pré-requis.

Certainement, on oserait avancer que la flexibilité de la formation est encourageante à toutes démarches constructives et autonomisantes, mais reste encore à voir si l'apprenant dispose de tel ou tel pré-acquis assez basiques comme :

- Organiser son temps de travail,
- Définir le besoin le plus pressant,
- Délimiter sa progression,
- Relever l'essentiel d'un tel ou tel support,
- Valider une information,
- Solliciter de l'aide soit de son enseignant ou de son pair,
- Maintenir un rythme convenable,
- Etc.

Mais, est ce que l'étudiant est capable de : « se reconnaître comme apprenant, identifier ses forces et ses faiblesses. Il doit pour reléguer lui-même son apprentissage, effectuer un travail métacognitif et conscientiser son apprentissage. ? » (Brugvin, 2005, p.105). Sauf, qu'il est déconcertant de confesser qu'un nombre écrasant d'étudiant ne dispose pas de ces compétences, sinon, il dispose d'un minimum très faible.

D'ores et déjà, l'on constate l'ampleur de ce qui est attendu d'un étudiant au supérieur, une responsabilisation censée contribuer au développement de son autonomie, notamment l'esprit critique de ses propres pratiques.

En effet, la difficulté de prendre en main son apprentissage est considérable. L'abandon constaté sur les dispositifs de formation à distance, le visionnage des vidéos assez faible, le téléchargement très médiocre, ou encore la carence des réactions manifestent pleinement la réticence à l'égard des FAD par nos étudiants aussi autonomes peuvent-ils être.

Les comportements de nos étudiants révèlent une posture paradoxale, il a à la fois besoin d'aide, mais aussi, il souhaite une certaine liberté. Souvent, les apprenants prennent de la distance vis-à-vis des enseignants mais ils sont loin de pouvoir s'autogérer. Qu'on le manifeste ou pas, les apprenants au supérieur sont continuellement encouragés, stimulés, ou même poussés à une autonomisation de leur pratique car le bachelier qu'il est traîne avec lui douze ans de passivité et de transmissivité.

La formation à distance se veut une activité où prédisposition, compétences cognitives, méthodologiques et techniques en sont les piliers, mais, elle impose également une mutation d'un statut d'apprenant au statut du co-auteur des apprentissages. Ici, la maladresse habituelle

de l'apprenant risque tout bonnement de le sanctionner en freinant toutes possibilités de progression.

D'ailleurs, la formation à distance, telle qu'elle a été imposée dans les circonstances du COVID-19 ne peut que paralyser l'apprenant.

L'enseignant conscient du défi à relever est censé mettre au point une formation susceptible de répondre aux besoins d'autogestion et de guidance. Sauf, qu'il est très contraignant de répondre à des carences que les apprenants refusent d'admettre, ou bien refusent d'y remédier. Toutefois, ici, l'enseignant est amené à revoir la structuration de son cours de façon à cerner les degrés de réticence et encourager l'adoption de la démarche pédagogique profitable à tous.

3. L'absence du présentiel et ses répercussions sur la formation à distance

Les modalités d'apprentissage ne sont pas les mêmes, le temps et l'espace ne sont pas vus de la même manière. Il s'agit d'un éclatement qu'il faudrait maîtriser, sauf, qu'ici l'apprenant est amené à organiser son temps de manière significative sous peine de se voir surpasser par ses pairs. Durant cette période de confinement nous tombons dans « une interpénétration des différents lieux, temps et relations sociales qui organisent la vie de l'apprenant » J.M EVERARD (2002, p.2). Certainement, le cours ne se fait pas dans un espace-temps conventionnel, l'apprenant l'est dans son espace personnel, face à son ordinateur, ou bien dans sa chambre, ou bien même, avec les téléphones entre les mains. Bref, l'apprenant risque à tout moment de tomber dans l'inévitable oublier qu'il est censé apprendre même chez lui, et dilapider ainsi une masse horaire conséquente. Un énorme travail pour optimiser la réalisation des activités pédagogiques et autonomisantes est à escompter, sauf que, le taux de réaction demeure assez faible.

Donc, harmoniser entre le temps d'apprentissage et le temps libre devient l'une des préoccupations de l'enseignant. En effet, puisque dans l'absence d'une régulation, celle-ci ruinerait la progression générale du cours et le rythme des apprentissages sera systématiquement trop lent.

Par ailleurs, le tâtonnement dans un environnement informatique génère des tensions ensuite de la dépression, il suffit d'observer les apprenants réticents à participer en classe, ils appellent cela de la fatigue mais en réalité il s'agit d'une forme assez avancée de la déprime. Un effet qui mènerait tout droit vers l'abandon.

4. Chez soi, on apprend ou on se relâche ?

Socialement, les apprenants sont de plus en plus passifs. Qu'en est-il des apprentissages médiatisés ?

Aboutir à des échanges entre enseignant et apprenants développerait des compétences complexes au niveau socio-cognitif et socio-affectif, sauf qu'à distance, c'est bien plus compliqué, en effet, les apprenants confinés ressentent de l'isolement. Certainement, puisque, la distance vis-à-vis de l'espace conventionnel d'enseignement/apprentissage et la présence d'un moniteur renvoient dans l'inconscient l'image des habitus. Par ailleurs, la diversité des ressources pédagogiques ne peut pas réencourager une prise en main saine de l'apprentissage. L'apprenant est amené à se débrouiller pour tirer profit de ce qui est proposé dans un moment défini, sinon, l'écart, dans une moindre mesure, entre le dépôt de la ressource et sa réaction risque d'engendrer un décrochage néfaste à son apprentissage.

Reste à savoir, si en définissant des groupes de travail on pourrait éviter un scénario si sinistre ?

Admettons-le, cette situation est stressante aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. Sauf que dans les cas pratiques, l'apprenant est forcé de trouver des réponses, à chercher l'information, à explorer au moins ce que font les autres. C'est un minimum afin d'assurer un rôle élémentaire qui serait en mesure d'encourager l'enseignant à continuer dans sa démarche co-constructive.

En effet, cette forme de manipulation crée une dynamique capable de permettre un passage du passif, au collaborateur et enfin du meneur ou de l'acteur intentionnel.

Pris ainsi, la formation à distance devrait aider à exploiter les potentialités que l'apprenant s'ignorait.

En pensant en termes de micro-tâche, et en veillant à l'asynchronie, l'enseignant serait en mesure de développer la réflexion approfondie, sauf qu'ici, il est assez contraignant et fastidieux d'assurer une scénarisation complète et satisfaisante de la part d'un seul enseignant. D'où l'intérêt de penser à une équipe de pilotage avec des tâches définies pour chaque membre.

5. Les échanges en ligne, enrichissement ou déperdition des efforts ?

On ne peut pas prétendre enseigner sans interaction, on ne peut pas apprendre non plus sans échange. Le processus de formation requiert toute la motivation et le soutien que peut fournir un enseignant, les plus actifs comme ceux qui le sont moins ont besoin que l'on minimise l'impact de leurs carences en leur permettant de s'exprimer, de s'interroger, de confronter leurs opinions, de critiquer certains résultats. Bref, de quoi amorcer l'autonomie.

Prenant compte des différentes expériences des formations à distance au Maroc ou en Europe, on peut avancer que :

Les interactions entre enseignant et apprenants sont assez remarquables tant par :

- Les habitudes de dépendance au transmissif, freinant les initiatives courageuses d'apprentissage,
- La timidité, la peur, et les différents handicaps psychosomatics inhérents à l'apprenant qui s'apparentent aux handicaps technologiques, tant que les usages de certains outils ne sont pas ancrés dans les pratiques apprenantes des élèves.
- La mutation des usages qui font du virtuel un champ d'affirmation pour une minorité qui manquait d'entrain en présentiel.

Pour les interactions entre apprenant et pairs on se rend compte que :

- L'apprenant se méfie de l'interaction avec son pair, donc, il minimise ses changes d'élargir ses compétences et son savoir,
- L'apprenant refuse de s'afficher, si l'on le sollicite, il préfère répondre en privé, privilégiant ainsi le travail en binôme, au lieu d'un travail plus collaboratif et probablement plus profitable.
- Les procédés de négociation, d'affirmation ou de contestation sont relativement bas, vu qu'une impression de sous-estime se fait sentir chez la majorité des apprenants.
- Les apprenants sont plus rigoureux les uns contre les autres en ligne, ceci est dû à un sentiment de sureté.

Constatant les limites de l'interaction entre les pairs, il devient judicieux d'encourager des activités collaboratives de façon à encourager les échanges constructifs et par conséquent espérer conscientiser sur une démarche encourageant une méthode saine de travail. En effet, en répartissant les étudiants par des équipes de travail en binôme ou en triade, l'enseignant saura réduire le taux d'abandon et de décrochage, toutefois, en offrant la possibilité de souligner les contraintes de réalisation, l'enseignant saurait remédier à telle ou telle lacune en fonction de la progression et en fonction des objectifs de la formation dispensée. Petit à petit, l'ensemble des activités sous-jacentes au dispositif sauraient amener l'apprenant à instaurer une posture de sujet apprenant.

Conclusion

D'après nos lectures et observations, on peut prétendre à un descriptif du motif à l'abandon d'une formation à distance aussi obligatoire soit-elle :

- Une difficulté étroitement liée à la situation d'apprentissage,
- Une contrainte relative aux dispositions de l'apprenant à l'épistémologie des contenus,

- Un obstacle vis-à-vis de la morphologie du support d'accompagnement,
- Un paradoxe espace-temps pour l'apprentissage suite à la longueur de la période du confinement.

Ainsi, il devient essentiel d'envisager une planification des activités d'apprentissage et d'évaluation de façon à réattacher l'apprenant à son processus tout en assurant :

- des moments de soutien psychologiques,
- des périodes de soutien cognitifs,
- d'autres pauses permettant de revoir la méthodologie
- et enfin, des interventions assouplissant l'aspect organisationnel de l'apprentissage en autonomie et à distance.

Il est admis que les apprenants manifestent une aisance considérable vis-à-vis des outils numériques, sauf que cette qualité ne se marie pas au dévouement qui se doit à l'égard de leurs apprentissages médiatisés. Il serait très souhaitable de revoir ses usages en mettant sur pied une ingénierie susceptible de conscientiser le corps professoral sur le choix des outils les plus efficaces en adéquation avec les besoins et les enjeux de la formation.

En effet, l'usage pédagogique efficace est l'objectif principal à assigner à une formation médiatisée peu importe le cycle concerné. En dépit des contraintes recensées, et les spécificités propres à chaque apprenant et contexte, la formation à distance peut aussi bien accompagner que changer certains habits entravant nos apprenants, reste à améliorer les représentations sociales vis-à-vis de l'enseignant et de la vocation des technologies.

Ce travail constitue une ébauche théorique à une étude pratique plus élargie s'intéressant aux réponses des apprenants et des enseignants à des questionnaires préétablis pour dégager les principaux handicaps rencontrés durant la formation à distance.

Ceci nous amène à nous interroger sur la pertinence d'institutionnaliser la formation à distance en tant qu'auxiliaire de renforcement et de soutien aux cours présentiels même en dehors de la période de la crise sanitaire.

BIBLIOGRAPHIE

Bouthry, A. et Jourdain, C. (2003). Construire son projet de formation en ligne. Paris : Editions d'Organisation.

Brugvin, M. (2005). Formations ouvertes et à distance : développer les compétences à l'autoformation. Paris : l'Harmattan.



Collectif de Chasseneuil. Conférence de consensus. (2001). Accompagner des formations ouvertes. Paris : l'Harmattan.

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

Knowles, M. (1973/1990). L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation (F. Paban, trad.). Paris : Editions d'Organisation.

MARQUET, P. n°12/2004 Formations ouvertes et à distance : actualité de la recherche

Références sitographiques

République de la France. Ministère de l'emploi et de la solidarité.

Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle.

(2001). Circulaire DGEFP n°2001/22 du 20 juillet 2001 relative aux formations ouvertes et/ou à distance «FOAD». [En ligne] : http://circulaires.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_1465.pdf

Consulté le 31 mai 2020.

FRANCHET, L. <https://siecledigital.fr/2019/07/16/une-etude-prouve-leffet-depressif-des-reseaux-sociaux-sur-les-adolescents/> . Consulté le 17 mars 2020 à 23h45

Hugues Choplin, H. et Everard, J-M. (2002). L'idée d'un " méta-dispositif " spécifique : vers une approche systématique de la formation à distance ?. In Carré, P. et Moisan, A. La formation autodirigée, aspects psychologiques et pédagogiques.[En ligne]: <http://www.editions-harmattan.fr/index.asp>. Consulté le 14 avril 2020 à 21h30

MOREL, A. [https://www.francetvinfo.fr/sante/maladie/coronavirus/confinement-seuls-10-eleves-m-ont-repondu-les-professeurs-inquiets-de-voir-des-eleves-decrocher_3881527.html?Fbclid=IwAR2X4NN8HT2I4UiqKqqlU6Gt5sXN_hcFxOL1geWZ7UP6uGa8iFFLFE6zFLc#xtor=CS2-765-\[twitter\]](https://www.francetvinfo.fr/sante/maladie/coronavirus/confinement-seuls-10-eleves-m-ont-repondu-les-professeurs-inquiets-de-voir-des-eleves-decrocher_3881527.html?Fbclid=IwAR2X4NN8HT2I4UiqKqqlU6Gt5sXN_hcFxOL1geWZ7UP6uGa8iFFLFE6zFLc#xtor=CS2-765-[twitter]). Consulté le 01 avril 2020 à 22h50