

Questions
vives

Questions Vives

Recherches en éducation

Vol.7 n°14 | 2010

TIC et développement des compétences : quelles
réciprocités ?

Usage de plateformes d'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur marocain : avantages pédagogiques et difficultés d'appropriation

Mehdi Kaddouri et Abderrahmane Bouamri



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/642>

DOI : 10.4000/questionsvives.642

ISBN : 978-2-8218-1088-4

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2010

Pagination : 107-118

ISBN : 978-2-912643-38-4

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Mehdi Kaddouri et Abderrahmane Bouamri, « Usage de plateformes d'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur marocain : avantages pédagogiques et difficultés d'appropriation », *Questions Vives* [En ligne], Vol.7 n°14 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2011, consulté le 19 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/642> ; DOI : 10.4000/questionsvives.642



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Usage de plateformes d'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur marocain : avantages pédagogiques et difficultés d'appropriation

Mehdi KADDOURI¹, Abderrahmane BOUAMRI²

***Résumé :** L'objet de cette étude est de savoir comment les étudiants qui découvrent pour la 1^{ère} fois les TIC en formation dans une université marocaine, s'approprient les outils d'une plateforme d'enseignement à distance. L'étude a montré que les étudiants ayant utilisé le plus fréquemment la plateforme sont ceux qui avaient des difficultés à être présents sur le campus universitaire. La plateforme leur a permis de vaincre la distance qui sépare les étudiants des espaces institués de formation. Du point de vue du genre, les filles ont été plus nombreuses à se connecter et à manifester une plus grande motivation pour utiliser et s'approprier les outils de la plateforme en vue d'apprendre. Mais les étudiants ont mis l'accent sur l'absence d'un accompagnement pédagogique dans l'appropriation des différents outils et dans la réalisation de leurs projets. Les résultats sont significatifs et nous renseignent sur le type d'appropriation que se font les étudiants d'une plateforme, mais ils ne sauraient nous donner une image assez précise sans d'autres recherches tenant compte d'autres variables et acteurs.*

***Mots-clés :** Apprentissage en ligne, autonomie, communication, méthode, tutorat, TIC, université, usage*

***Abstract:** The purpose of this study is how students, who are discovering for the first time ICT training in a Moroccan university, they appropriated the tools of a platform E-Learning. This study showed that students who used the platform are more frequently those who had difficulty in being present on campus. The platform enabled them to overcome the distance that separates students from areas of training institutions. From the perspective of gender, females were more likely to connect and show greater motivation to use the appropriate tools of the platform to learn. But students have focused on the lack of tutorial system in the appropriation of different tools in their projects. The results are significant and tell us the type of ownership that are the students with a platform. However, they can't give us a fairly accurate vision without further research taking into account other variables and actors.*

***Keywords:** elearning, autonomy, communication, method, tutorial system, ICT, university, usage*

¹ Professeur à la Faculté de Lettres et de Sciences humaines de l'Université Mohamed Premier-Oujda.

² Docteur Chercheur au Centre de Documentation et d'Information de l'Ecole Nationale d'Agriculture de Meknès.

Medhi Kaddouri, Abderrahmane Bouamri

Usage de plateformes d'enseignement en ligne dans l'enseignement supérieur

Usage de plateformes d'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur : avantages pédagogique et difficultés d'appropriation³

1. Contexte

La réforme de l'enseignement universitaire⁴ au Maroc, introduite en 2003, et le programme d'urgence initié en 2009 ont, tous les deux, mis l'accent sur la nécessité de recentrer l'acte d'enseignement sur l'apprenant, sur les compétences à acquérir par ce dernier et sur l'intégration progressive des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement. Mais leur opérationnalisation n'a pas tenu compte des spécificités du contexte, ni du vécu des apprenants et des enseignants, ni de leurs représentations.

Les enseignants des universités marocaines continuent, dans leur majorité, à se représenter l'université comme un espace réservé exclusivement à la transmission des savoirs. L'instance de l'étudiant semble n'avoir d'existence à leurs yeux qu'en fonction de ce rapport triangulaire entre enseignant, savoir et étudiant. La fonction d'apprentissage n'est pas encore reconnue, et celle de l'apprenant non plus.

Cette situation règne dans une université qui accuse un retard important par rapport aux modes de communication quotidienne marqués par l'usage à grande échelle des technologies de l'information et de la communication. Ce retard ne concerne pas le niveau des équipements ou de l'encadrement technique, mais il se rapporte essentiellement à l'appropriation pédagogique de ces technologies et à leur adoption comme vecteur de formation et d'accès aux savoirs pour les étudiants.

Une série de recherches menées, ces dernières années, sur l'utilisation des TIC dans l'université marocaine a montré d'une part, que si 83% des étudiants interrogés ont déjà fait usage de ces technologies à des fins de divertissement et/ou de communication interpersonnelle, ils les ont rarement utilisées comme outil d'apprentissage. D'autre part, les pratiques pédagogiques à l'université ne tiennent pas encore compte de cette situation ni de l'évolution des usages sociaux des TIC. Comme pour toute innovation et surtout dans un milieu universitaire, nous pensons qu'il s'agit d'un problème de représentations et d'appropriation de ces technologies par les différents acteurs, en premier lieu les étudiants.

Pour accompagner les réformes engagées au niveau de l'enseignement supérieur, créer une nouvelle dynamique et amener les étudiants à s'approprier les TIC comme outil d'apprentissage, il était nécessaire d'articuler les pratiques des enseignants avec les espaces et outils technologiques les plus porteurs de sens pour les apprenants. Ceci passe par un changement des représentations des acteurs de l'enseignement supérieur et des pratiques pédagogiques.

Pour y contribuer, nous avons mené une expérience d'intégration des TIC en formation au sein des universités d'Oujda et de Meknès. Notre souci principal était d'œuvrer pour

³ Cette étude est réalisée avec l'appui de l'AUF (Projet Res@tice 2008-2010).

⁴ Charte nationale d'éducation et de formation : [<http://www.ump.ma/CHARTE%20NATIONALE.pdf>].

TIC et développement des compétences : quelles réciprocités ?

établir une certaine continuité entre le vécu des apprenants et l'université, et arriver, ainsi, à modifier les représentations des acteurs quant à l'usage des TIC dans le contexte éducatif.

Cette initiative avait pour but aussi d'ouvrir un débat sur les représentations et attitudes quant aux rôles des différents acteurs et des outils mis en œuvre au sein de l'université. Il s'agissait, en d'autres termes, d'amener les enseignants et les responsables à s'interroger sur l'usage et l'appropriation pédagogique des TIC dans l'enseignement supérieur. En effet, l'introduction des TIC en formation et en éducation pourrait assurer le rôle de vecteur d'innovation, de modernisation des systèmes éducatifs et du développement humain et durable du Maroc et des pays du sud en général.

Pour mettre en évidence le bien-fondé de cette hypothèse, nous avons soumis à l'observation une série de modules de formation conçus selon une modalité hybride, de niveaux Licence et Master.

Ce travail prend sens par rapport à cette situation. Il porte sur l'analyse d'une expérience d'utilisation des plateformes dans l'enseignement supérieur. L'accent est mis sur les effets et les indices d'appropriation de ces outils technologiques par les étudiants. L'utilisation d'une plateforme comme espace d'apprentissage dans trois formations de l'université d'Oujda et de celle de Meknès, intervient dans ce contexte. Cette initiative avait une double visée : initier les acteurs de l'enseignement supérieur à une nouvelle perception et à de nouvelles fonctions de l'outil technologique, et développer une pédagogie active appropriée à ce contexte.

Dans cette étude exploratoire, nous ne procéderons pas à une analyse systématique de ces formations. Nous nous limiterons simplement à une série d'observations et d'hypothèses relatives aux perceptions et appropriations de la plateforme par les étudiants.

2. Expérimentation

L'expérience soumise à l'analyse a impliqué trois groupes d'étudiants, et concerné deux niveaux de formation en utilisant la plateforme Univ-R CT :

-deux formations du niveau Master (2006-2009): DESA en linguistique appliquée et TIC (Groupe I constitué de 20 étudiants). Master en Didactique et communication (2006-2010) (Groupe II qui comprend 16 étudiants) ;

-une formation du niveau licence : licence professionnelle en management du tourisme » (2006-2008) (Groupe III composé de 28 étudiants).

Après une mise à niveau technique consistant à initier les apprenants à l'informatique de base et à l'usage des différents outils de la plateforme, nous sommes passés à la phase de l'utilisation pédagogique en expérimentant trois modules relevant de la formation initiale. Nous avons opté pour le présentiel enrichi ou le mode hybride (Charlier, Deschryver & Peraya, 2006) en articulant des activités prévues à distance au travail réalisé en présentiel, en tenant compte des spécificités des étudiants, de leurs modes d'apprendre et du contexte d'insertion de la formation. Bien que le changement soit important aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant, ce mode n'est pas en totale rupture avec les pratiques pédagogiques en vigueur. Il permet, dans un souci d'innovation, d'articuler les activités pédagogiques en mode asynchrone et les activités réalisées en mode synchrone (à travers les séances de cours assurées en présentiel) de manière complémentaire (Garrison & Kanuka, 2004).

Medhi Kaddouri, Abderrahmane Bouamri

Usage de plateformes d'enseignement en ligne dans l'enseignement supérieur

Pour mener à bien cette première expérience d'intégration des TIC à la formation universitaire dans les universités d'Oujda et de Meknès, nous avons procédé en 4 étapes :

2.1 Formation des enseignants

Deux ateliers de formation de trois jours chacun, ont été organisés au profit d'un groupe de 14 enseignants. La formation a porté sur la valeur ajoutée des TIC en formation universitaire, les étapes de développement et d'utilisation d'un cours en ligne, les méthodes pédagogiques actives intégrant les TIC et d'autres aspects de l'intégration des TIC en milieu universitaire. Dans le cadre de ces ateliers, les enseignants ont été amenés à s'exercer en structurant et en implémentant une partie de leur cours sur la plateforme.

2.2 Préparation des modules

Trois modules ont été choisis à l'initiative des enseignants voulant expérimenter *in vivo* l'utilisation d'une plateforme comme espace de formation et d'apprentissage. Ces enseignants ont pris en charge eux-mêmes la structuration et l'implémentation de leurs cours et des exercices sur la plateforme.

2.3 Prise en main

Après inscription des étudiants des trois groupes (un groupe par module) sur la plateforme et constitution des équipes, les étudiants ont bénéficié de plusieurs séances de deux heures chacune, de prise en main de la plateforme et de l'explicitation des consignes du travail individuel et collaboratif à distance : huit séances pour le groupe I et deux séances pour les groupes II et III. A noter que les consignes de travail étaient déposées dans l'espace réservé à chaque équipe constituée de quatre étudiants et explicitées lors de la séance de démarrage de l'expérience.

2.4 Organisation de la formation

La formation a duré trois mois et a été planifiée avec des différences importantes entre le Groupe I et les deux autres groupes. Le Groupe I avait droit à une seule séance mensuelle en présentiel de deux heures. Le reste des activités s'est fait à distance. Les groupes II et III ont bénéficié d'une séance hebdomadaire de deux heures de cours, soit 4 séances par mois.

Du point de vue de l'encadrement, les enseignants impliqués dans l'expérience ont adopté un mode d'accompagnement réactif dans la mesure où aucune séance de tutorat n'a été programmée. Ils ont préféré répondre aux sollicitations des étudiants. Les trois groupes d'étudiants avaient reçu les mêmes consignes relatives à l'utilisation des outils de la plateforme. Comme les étudiants impliqués dans ces formations n'avaient aucune expérience dans le travail collaboratif, nous avons constitué les équipes sur la base de leurs affinités personnelles. Le but est d'assurer les meilleures chances de réussite au travail collaboratif qui demeure la valeur ajoutée la plus importante de l'utilisation d'une plateforme de formation.

3. Cadre théorique et méthodologique

Compte tenu de la complexité de la situation et des faits analysés, nous avons opté pour une approche plurielle traitant les réalités analysées selon trois points de vue complémentaires :

**TIC et développement des compétences :
quelles réciprocitys ?**

-
- une perspective déductive mettant en œuvre les acquis de la recherche en technologies éducatives⁵ ;
 - une perspective inductive qui permet de donner du sens aux données recueillies en fonction du contexte et du cadre conceptuel mobilisé dans cette étude ;
 - une perspective dite abductive (Balat, 1992) qui permet d'émettre des hypothèses explicatives des situations qui paraissent présenter un écart par rapport aux normes et aux pratiques habituelles.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre des études axées sur les usages des TIC, déterminés par les représentations et comportements des usagers (Breton & Proulx, 2002), et met l'accent sur les effets de l'appropriation⁶ des outils mis en œuvre. Ce choix théorique donne une place importante aux approches qualitatives à travers la méthode de l'entretien semi-directif qui permet de faire émerger les motivations, les valeurs et les représentations des acteurs reconnus comme position de référence. Analyser les usages et les phénomènes d'appropriation d'une plateforme d'enseignement à distance, c'est mettre en évidence ce que les apprenants font des outils de la plateforme dans leur processus d'apprentissage

Pour le recueil des données analysées dans cette étude, nous avons eu recours à deux outils complémentaires. D'abord les données de l'archive et les traces des activités d'apprentissage sur la plateforme. Il s'agit surtout des statistiques sur les connexions, l'historique des discussions, des activités d'apprentissage et des actions des étudiants et des enseignants sur la plateforme. Ensuite des entretiens semi-directifs avec les étudiants pour obtenir des informations complémentaires et comprendre certains faits, situations et attitudes relatifs à l'expérience.

Se pose alors la question du positionnement du chercheur par rapport aux faits et aux sujets observés. Certes, la scientificité est souvent associée dans une vision positiviste à l'objectivité qu'assure le rapport d'extériorité adopté par le chercheur, et à l'outillage méthodologique et scientifique qui balisent les frontières entre le sujet-chercheur et les sujets de l'observation.

Dans le cas étudié ici, l'association de la formation à la recherche nécessite une implication plus ou moins directe du chercheur-formateur à travers le contact à distance et en présentiel avec les étudiants, à travers les choix opérés au niveau conceptuel et méthodologique, et à travers le processus de collecte des données et de l'analyse des résultats. Pour en atténuer les effets subjectifs, l'implication du chercheur est encadrée par l'usage d'outils permettant de recueillir des données objectives tout en étant impliqués dans l'expérience comme acteur de formation, en vue d'avoir un regard de l'intérieur sur les faits étudiés.

⁵ Cette approche est inspirée de l'analyse catégorielle et des modes d'inférence développés par C. S. Peirce (1895/1976).

⁶ « L'appropriation est un procès, elle est l'acte de se constituer un soi... Quel que soit le type d'usage, l'appropriation se construit dans la relation avec l'objet de communication et l'usage comporte donc de facto une dimension cognitive et empirique. Sa construction met en jeu des processus d'acquisition de savoirs (découverte de la logique et des fonctionnalités de l'objet), de savoir-faire (apprentissage des codes et du mode opératoire de la machine), et d'habiletés pratiques. » (Jouët, 2000).

Medhi Kaddouri, Abderrahmane Bouamri

Usage de plateformes d'enseignement en ligne dans l'enseignement supérieur

4. Résultats

L'observation des données recueillies permet d'avancer les constats suivants :

En partant du nombre de connexions, de fréquence d'accès et d'actions réalisées sur la plateforme, nous remarquons que le groupe I manifeste un plus grand intérêt pour l'utilisation de la plateforme en étant plus présent sur la plateforme. L'implication des deux autres groupes est moins importante. Les étudiants des deux derniers groupes se sont limités à la phase de découverte avec un nombre limité de connexions.

Du point de vue de l'intensité de l'activité d'apprentissage sur la plateforme, les étudiants du groupe I arrivent en tête avec une moyenne de 20 connexions par étudiant par mois contre 14 connexions pour le groupe II et une moyenne de 2 connexions pour le groupe III. La majorité des étudiants de ce dernier groupe semble accéder à la plateforme plus par curiosité que pour apprendre.

En termes de catégories, les étudiants ayant utilisé le plus fréquemment la plateforme pour réaliser leurs tâches ou communiquer avec leurs pairs sont ceux qui avaient des difficultés à être présents sur le campus universitaire. La plateforme a permis, dans ce cas, à vaincre la distance qui sépare les étudiants des espaces institués de transmission et de production des savoirs.

Du point de vue du genre, les filles⁷ sont plus nombreuses à se connecter et à manifester une plus grande motivation pour utiliser et s'approprier les différents outils de communication de la plateforme en vue d'apprendre.

4.1 Appropriation des outils de la plateforme

En termes du type d'usages, la plateforme a été utilisée essentiellement comme outil et espace de communication avec l'enseignant. Les échanges ont porté sur :

- les problèmes techniques rencontrés par les étudiants (problèmes de connexion, accessibilité des outils, etc.) ;
- les difficultés relatives aux consignes de travail ;
- les problèmes relationnels au sein du groupe ;
- les difficultés de compréhension relatives au contenu de la formation ;
- les dates de remise des travaux.

Cette centration sur la relation enseignant/étudiants et les aspects transmissifs de la communication s'est faite au détriment du travail de collaboration et d'échange de productions au sein du groupe d'étudiants ayant participé à l'expérimentation.

Quant à l'activité des apprenants sur la plateforme, elle n'est pas de la même intensité qu'on l'aurait souhaité. Mais, elle offre de nombreux indices permettant aux chercheurs de proposer une évaluation plus ou moins objective de l'expérimentation des formations mises en ligne. Nous pourrions ainsi y relever :

- l'absence de traces dans l'historique des réunions synchrones, comme indicateur des difficultés des apprenants à communiquer entre eux, sur les questions relatives au cours et à développer un travail collaboratif conséquent ;

⁷ Ceci n'est pas une exception, cette observation confirme la forte présence des filles dans les écoles et les universités marocaines tant au niveau du nombre qu'au niveau des résultats scolaires obtenus.

**TIC et développement des compétences :
quelles réciprocités ?**

-les fonctions de dépôt et de consultation ont été utilisées dans une certaine mesure, mais le versionnage et le commentaire des documents dans les espaces collectifs n'ont pas été exploités comme prévu ;

-les espaces de dépôt des travaux n'ont pas été utilisés pour la remise des travaux exigés par les enseignants. Les étudiants du groupe I ont envoyé leurs travaux par e-mail, ceux du groupe II ont opté pour la version papier, alors que les étudiants appartenant au groupe III ont remis leurs travaux sur CD-ROM ;

-la messagerie intégrée à la plateforme n'a pas été utilisée, non plus.

4.2 Outils de communication et de collaboration

En analysant les données de l'expérience du point de vue communicatif, il s'est avéré que la communication verticale entre enseignants et étudiants a relativement bien fonctionné, en particulier pour les apprenants du groupe I. Ces derniers ont communiqué avec l'enseignant grâce à la plateforme autour des consignes et des questions techniques en prenant l'initiative de solliciter l'enseignant autant que faire se peut. Par contre, la communication au sein du groupe II était très limitée, mis à part quelques mails échangés par des étudiants qui habitaient éloignés les uns des autres.

Si la communication entre les membres du groupe I a porté sur le contenu de la formation, les modalités de réalisation de l'activité et sur le projet qui leur est demandé à réaliser, les apprenants des groupes II et III se sont limités à des questions techniques se rapportant aux problèmes de connexion, d'inscription ou d'accès aux différents espaces de la plateforme.

En ce qui concerne la communication synchrone, elle s'est limitée à la messagerie instantanée qui avait pour objectif de supporter des échanges en aparté entre apprenant et enseignant et rarement entre apprenants. Aucune réunion synchrone n'a eu lieu. Les étudiants interrogés justifient cette absence par :

-des problèmes d'accès à l'internet. En effet, seuls 21% des étudiants⁸ concernés ont une connexion internet à domicile,

-des problèmes de connexion : certains étudiants n'ont pas acquis les compétences techniques requises pour accéder à la plateforme ;

-l'incompatibilité des emplois du temps ;

-l'absence d'initiatives contraignantes de la part du tuteur ;

-les séances du présentiel qui leur suffisaient pour communiquer directement avec l'enseignant.

En termes de collaboration, les trois groupes ont certes été initiés au travail collaboratif en présentiel, mais cette initiation n'a pas été mise à profit pour mener des travaux à distance mettant en œuvre les différents outils de la plateforme en vue de réaliser les tâches communes.

⁸ Selon une enquête réalisée en 2008 auprès des étudiants de l'université Mohamed Premier Oujda dans le cadre d'un projet de fin d'étude de Master en Didactique des langues et Communication (2006-2010).

Medhi Kaddouri, Abderrahmane Bouamri

Usage de plateformes d'enseignement en ligne dans l'enseignement supérieur

4.3 Tutorat

L'encadrement des étudiants est l'une des conditions clés de la réussite des formations hybrides ou à distance. Etant isolés spatialement et socialement, les étudiants ont besoin d'un accompagnement approprié pour vaincre les différentes distances. En ce sens, le tuteur est présenté comme « une personne ressource ». Lebel et Michaud (1989) conçoivent le tutorat comme « une fonction d'encadrement, de nature professionnelle inscrite dans une perspective pédagogique et revêtant, en raison de son rapport individualisé, un caractère privilégié qui tient compte de l'expérience très diversifiée de chacun des étudiants » (Lebel et Michaud, 1989). Pour B. Olivier, le tutorat serait « une réponse à la dispersion géographique, une réponse aux échecs et aux abandons et de manière moins courante comme une nouvelle définition de la professionnalité enseignante » (Ollivier, 1992).

Dans l'expérience analysée dans ce travail, le tutorat ne semble pas occuper une place de choix dans le dispositif de formation mis en place. En effet, la mise en ligne du contenu et des ressources pédagogiques a été réalisée en fonction d'un scénario d'apprentissage de type hybride. Le scénario d'encadrement a été limité aux séances présentielles.

Interrogés sur ce point, les étudiants ont mis l'accent sur l'absence d'un encadrement explicite qui aurait pu les assister dans la prise en main technique de la plateforme et dans la réalisation de leurs travaux. Il en ressort que l'outil technologique et l'encadrement présentiel n'ont pas pu compenser l'absence d'un tutorat à distance.

En effet, l'expérience a tenté de mettre en place un scénario d'encadrement proactif, mais les attentes des étudiants étaient autres, ils avaient exprimés le souhait d'être accompagnée régulièrement sur la plateforme.

L'enseignant, en fonction de tuteur, ne semble pas avoir assumé les fonctions de conseiller méthodologique, de médiateur, d'incitateur et de catalyseur qui devraient favoriser le travail collaboratif pour de meilleures performances. Celui-ci, contrairement à ce qui était prévu dans le scénario d'encadrement, avait choisi la modalité réactive comme stratégie d'accompagnement à distance des étudiants en s'attendant à ce que les étudiants le sollicitent. Cette décision semble partir de l'hypothèse selon laquelle les étudiants des niveaux avancés seraient suffisamment autonomes pour se prendre en charge sans une présence continue d'un tuteur.

5. Discussion et perspectives

La question de départ était de savoir comment les étudiants qui découvrent pour la première fois les technologies de l'information et de la communication comme vecteurs de formation, s'approprient-ils les outils d'une plateforme d'enseignement à distance. Cette question qui renvoie à une problématique plus générale : dans quelle mesure, les outils technologiques pourraient-ils être sources d'innovation pédagogique et facilitateurs d'accès aux savoirs ?

Les résultats de cette étude sont certes des indicateurs intéressants qui nous informent sur le type d'appropriation que se font les étudiants d'une plateforme dans un dispositif hybride, mais ils ne sauraient nous donner une image assez précise de la situation sans d'autres recherches menées avec d'autres catégories d'étudiants et dans d'autres contextes, en ayant recours à d'autres modes d'enquête et de recueil de données.

**TIC et développement des compétences :
quelles réciprocitys ?**

Notons toutefois que l'appropriation des outils de la plateforme, prise dans son sens général, ne s'est pas faite en fonction des possibilités qu'elle offre, ou en fonction des scénarios pédagogiques standards de la formation à distance. Mais, elle a pris forme en fonction de l'expérience collatérale (Peirce, 1978) des étudiants, c'est-à-dire en partant de leur vécu, de leur histoire et de leurs habitudes d'apprentissage.

La différence significative entre les trois groupes, en termes d'appropriation de la plateforme s'explique par plusieurs facteurs concernant, en particulier, le contexte d'apprentissage et les scénarios pédagogiques mis en œuvre.

Si les étudiants du Groupe I ont utilisé massivement la plateforme, c'est parce la formation subie met l'accent sur les activités d'apprentissage et l'enseignant s'est mis en retrait en n'assurant qu'une séance mensuelle en présentiel. D'autre part, les étudiants se sentaient plus autonomes quant à l'usage des outils de la plateforme. Chez ces étudiants, la plateforme semble cesser de fonctionner comme écran, pour permettre un meilleur accès aux contenus et fonctions de communication qu'elle est censée assurer aux usagers.

Le groupe I avait bénéficié de plusieurs séances de prise en main et de familiarisation avec la plateforme, étalées sur quelques semaines. Ce travail préparatif leur a facilité l'appropriation des outils du dispositif, mais il leur a permis aussi de s'imprégner de la rationalité propre à l'usage des technologies de l'information et de la communication en enseignement. La réflexion et le questionnement sur les outils de formation qui accompagnent l'usage des TIC ont permis aux étudiants de ce même groupe de profiter au maximum du dispositif de formation offert à travers la plateforme.

Les étudiants, membres des groupe II et groupe III qui paraissaient moins enthousiastes pour un travail à distance, bénéficiaient d'une séance de présentiel hebdomadaire, un face à face avec l'enseignant qui leur assure une communication directe et interactive. Ainsi, les besoins en communication semblent satisfaits dans l'immédiateté de la rencontre avec l'enseignant. Ces étudiants semblent réduire le dispositif d'enseignement mis à leur disposition à sa seule dimension transmissive leur facilitant l'accès aux savoirs mis à leur disposition sur la plateforme. La valeur ajoutée du dispositif techno-pédagogique en termes de travail collaboratif, d'organisation/planification et d'individualisation du processus d'apprentissage est minorée, voire ignorée.

Du point de vue de l'encadrement des étudiants à distance, les enseignants avaient opté pour une modalité réactive laissant l'occasion aux étudiants d'exprimer leurs besoins. Cette modalité aurait été plus efficace, si le travail collaboratif avait été initié correctement et si le scénario pédagogique avait été conçu sur la base d'une méthode pédagogique active et collaborative.

Les espaces du groupe et des équipes n'ont pas été exploités convenablement. La socialité régissant le groupe classe ne semble pas avoir d'effet sur le parcours d'apprentissage des étudiants concernés. Une modalité d'encadrement proactive, soutenue d'une activité interactive sur la plateforme, aurait permis aux étudiants de développer des compétences sociales et vivre la formation en communauté d'apprentissage.

Il ressort de ce qui précède que l'initiation des étudiants à l'utilisation de la plateforme est déterminante dans l'appropriation de ses outils en situation de formation. Mais elle demeure insuffisante sans un accompagnement technique, méthodologique et pédagogique tenant compte des vrais besoins des étudiants, tout au long de la réalisation des modules implémentés sur une plateforme d'enseignement à distance.

Medhi Kaddouri, Abderrahmane Bouamri

Usage de plateformes d'enseignement en ligne dans l'enseignement supérieur

Le scénario d'apprentissage constitue l'épine dorsale d'un environnement de formation (Depover, Quintin & De Lièvre, 2003) et constitue un fil conducteur pour les apprenants et les enseignants. L'absence d'un scénario d'apprentissage et d'un scénario d'accompagnement explicites a limité l'usage des outils de communication sur la plateforme que ce soit entre l'enseignant et les étudiants ou entre ces derniers. Ce qui s'est traduit par l'absence d'un cadre commun et d'un espace formatif (Bourdet, 2007) entre apprenants et formateurs, et, donc, d'une véritable collaboration au sein des équipes d'étudiants. En effet, « la formation à distance n'est certainement pas qu'une "mise en ligne" de contenus, mais bien la conception d'une nouvelle forme d'apprentissage utilisant des outils innovants, certes, mais nécessitant aussi une nouvelle conception des interactions entre formateurs, apprenants, outils, contenus... » (Merle & Yerlès, 2002).

La conception d'un scénario d'apprentissage, en prenant en considération les caractéristiques individuelles des étudiants et leur manière de réagir aux scénarios proposés et en tenant compte de leurs représentations, peut guider efficacement la conception des activités d'apprentissage (Brassard & Daele, 2003) et guider les apprenants dans la réalisation des activités en conséquence. Ceci faciliterait non seulement l'accompagnement des étudiants via la plateforme mais aussi les aiderait à utiliser et à s'approprier efficacement les outils mis à leur disposition.

Comme le notent Demaizière et Courd-Monoury (2003), ces outils ou les médias ne sont pas de simples véhiculaires des savoirs, mais ils en déterminent l'appropriation par les apprenants. Comme l'affirme Jacquinet (2002) « les systèmes de communication éducative médiatisée articulent du technique, du social et du symbolique et ces interrelations obligent à repenser la relation pédagogique et, en conséquence, la formation de ceux qui auront à la maîtriser ».

Il est ainsi possible d'améliorer la qualité de la formation en transformant les distances, perçues comme des inconvénients, en moteur de changement des attitudes et des habitudes d'apprentissage. Il serait possible d'utiliser une plateforme comme espace structurant des rapports existant entre l'enseignant et l'apprenant et des performances de l'enseignant et de l'apprenant. Les deux protagonistes sont ainsi appelés à interagir en fonction d'une rationalité déterminée qui fait défaut dans les formations classiques déterminées par les aspects individuels caractérisant chaque situation de communication.

L'autre aspect concerne l'effet équilibrant de la plateforme entre les trois instances : enseignant, savoir, apprenant. Une véritable intégration de l'outil en question comme dispositif de communication et de formation nécessite une prise de conscience de ces dimensions qui sont en rapport avec les modalités de constitution du sujet dans un espace virtuel.

6. Conclusion

Cette expérience réalisée dans un contexte marocain a, certes, permis de prendre conscience des limites et des difficultés techniques, matérielles et institutionnelles qui empêchent la généralisation de l'intégration des TIC à l'enseignement et à la formation dans les universités marocaines. Mais elle a aussi mis en évidence le potentiel non négligeable de ces outils à inscrire l'action des acteurs universitaires sous le signe de l'innovation.

TIC et développement des compétences : quelles réciprocitys ?

Il est sans intérêt de rappeler tous les aspects innovants de ce projet, mais il convient d'en retenir ceux qui transforment fondamentalement les pratiques pédagogiques en vigueur.

En effet, en mettant en œuvre un dispositif de formation partiellement à distance, on accepte de reconnaître l'étudiant dans son individualité, de valoriser son travail en autonomie et de l'assister à construire ses propres apprentissages.

Si l'usage des technologies de l'information et de la communication n'est pas nouveau dans ces universités, il n'en reste pas moins vrai que cette expérience en propose une nouvelle appropriation qui pourrait affecter en profondeur les pratiques pédagogiques en cours en redéfinissant les rôles des différents acteurs impliqués dans le processus de formation, en exigeant une analyse préalable des besoins en formation, en explicitant les objectifs, en instaurant le système du tutorat pour soutenir les étudiants dans le processus de leur autonomisation. S'ajoute à cela une grande transparence au niveau de la formation qui se manifeste à travers une structuration pédagogique des activités et une intégration d'une évaluation formative aux scénarios pédagogiques.

Cette recherche qui avait pour objet l'une des premières expériences d'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'université marocaine n'est qu'une ébauche d'un programme global visant à réaliser une série d'études portant sur les logiques d'usage et d'appropriation des outils technologiques dans les situations d'apprentissage. Elle a pour objectif d'accompagner ces grands changements que vivent l'université et la société marocaines et les grandes mutations que subissent les acteurs éducatifs dont le vécu est de plus en plus médiatisé.

Cette contribution conçoit l'intégration des TIC dans l'enseignement et la formation à l'université comme un vecteur du changement dans l'enseignement supérieur au Maroc et dans les pays du Sud pour amener les praticiens à s'intéresser davantage aux questions pédagogiques absentes de leurs préoccupations et à s'approprier ces innovations en vue d'assurer à nos universités une plus grande transparence, quant à la nature des contenus mis en forme, la relation avec les apprenants et les modalités d'évaluation.

Références bibliographiques

- Balat, M. (1992). Assumer l'abduction. In Balat, M. et al., *L'homme et ses signes*, Berlin-New York : Mouton-de-Gruyter.
- Bourdet, J.-F. (2007). Tutorat en ligne et création d'un espace formatif. *Alsic*, 10(1), 23-32.
- Brassard, C., & Daele, A. (2003). Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC. *Actes de la conférence EIAH, Avril 2003* (pp. 437-444), Strasbourg, France [<http://archive.eiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/Pdf/n042-72.pdf>]
- Breton, P., & Proulx, S. (2002). *L'Explosion de la communication à l'aube du XXIe siècle*. Paris : La Découverte
- Chanier, T., & Vetter, A. (2006) Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plate-forme audio-synchrone. *Alsic*, 9, 61-101.
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- Decamps, S. (2007). Analyse des pratiques du tutorat au sein des formations ouvertes et à distance. *Rapport pour l'Agence Universitaire de la Francophonie* [http://foad.refer.org/IMG/pdf/Rapport_pratiques_tutorat_UTE_AUF.pdf].

Medhi Kaddouri, Abderrahmane Bouamri

Usage de plateformes d'enseignement en ligne dans l'enseignement supérieur

-
- De Lièvre, B. (2007). *La qualité du tutorat : la complémentarité de la rigueur et de la diversité, Rapport pour l'Agence Universitaire de la Francophonie*. [http://foad.refer.org/IMG/pdf/Rapport_pratiques_tutorat_UTE_AUF.pdf]
- Demaizière, F., & Courd-Monoury, B. (2003). Penser une formation aux TIC. Une professionnalisation des acteurs de la formation : formateurs et chefs de projet. *Distances et savoirs*, 1(4), 533-550.
- Depover, C., Quintin, J.-J., & De Lièvre, B. (2003) Un outil de scénarisation de formations basées sur la collaboration. *Actes de la conférence EIAH* (pp. 469-476), Avril 2003, Strasbourg, France.
- Ecoutin, E. et al. (2000). Etude comparative technique et pédagogique des plates formes pour la formation ouverte et à distance. *Etude de l'Oravep*. [<http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/12/PDF/synt08.pdf>].
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- Jacquinet, G (2002). Absence et présence de la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence. In R. Guir. (Ed.), *Pratiquer les TICE*. Bruxelles : De Boeck.
- Jouët, J., (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 100, 487-521.
- Lebel, C., & Michaud, B. (1989). Le tuteur et le support à l'étudiant en enseignement à distance. In Sweet, R. (Ed.), *Post-secondary Distance Education in Canada: Policies, Practices and Priorities*.
- Merle, T., & Yerlès, M. (2003). *Formation à distance : introduction*. Site web TMC. [http://www.tmc.fr/index.php?option=com_content&task=view&id=45&Itemid=79]
- Ollivier, B. (1992). *Le tutorat dans l'enseignement à distance : Perspectives et pistes de réflexion*. Paris, Document INRP-TECNE, 93-014.
- Peirce, C. S. (1978). *Ecrits sur le signe (traduction et commentaire de G. Deledalle)*. Paris : Seuil (1^{ère} édition 1895).
- Peraya, D.(2001). *Réalisation d'un dispositif entièrement ou partiellement à distance*. Cours STAF17. [http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/FFL/Textes/Textes_obligatoires/miel_dipositif_fepad.pdf]
- Peraya, D., & Champion, B. (2007). L'analyse des dispositifs hybrides : les effets d'un changement d'environnement virtuel de travail. D'un site Web à la plateforme Claroline. In M. Frenay, B., Raucant & P. Wouters (Eds.), *Actes du 4ème colloque « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur »* (pp. 447-456), Louvain-la-Neuve, Belgique.