

**DEFIS DE LA FORMATION A DISTANCE A L'UNIVERSITE BLIDA  
2 : UNE EXPERIENCE SINGULIERE CONJUGUEE AU PLURIEL  
CHALLENGES OF DISTANCE EDUCATION AT BLIDA 2  
UNIVERSITY:  
A SINGULAR EXPERIENCE COMBINED WITH THE PLURAL**

**Houda AKMOUN<sup>\*1</sup>**

**Imane OUAHIB<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Université Blida 2, Algérie

<sup>2</sup>Université Blida 2, Algérie

### **Résumé**

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus vaste sur la pédagogie universitaire en contexte algérien à l'ère du numérique. Elle est scindée en grands volets qui rendent compte de l'expérience de l'Université Blida 2 dans le domaine de la formation à distance. La présente recherche poursuit donc un double objectif : il s'agit, d'une part, de décrire la formation à distance dispensée à l'université Blida 2 à travers l'expérience de la faculté des sciences humaines et sociales et à travers les deux projets Yabda et Inside dans lesquels notre université s'est engagée en 2017 et qui s'inscrivent dans le cadre de la coopération internationale et chapeautés par l'Union Européenne ; d'autre part, l'étude vise à identifier les interactions verbales dans ce genre de formation et à recueillir des données sur les perceptions quant aux échanges en ligne. D'un point de vue théorique, la présente recherche s'appuie sur les nouvelles formes du triangle pédagogique et didactique qui remettent en question la forme élaborée par Houssaye en 1982. Il s'agit du tétraèdre de Faerber (2002), du modèle de Poisson

---

\* Houda Akmoun

conçu en 2003, du tétraèdre de Lombard (2007) et de la synthèse de Kim (2008) qui montrent que l'acte pédagogique, avec l'avènement des médias et des nouvelles technologies de la communication, ne peut se réduire à la relation entre les trois pôles de la situation didactique telle que décrit dans le triangle de Houssaye. Par ailleurs, compte tenu de nos objectifs de recherche, l'étude s'appuie également sur les travaux d'Albero sur l'autoformation et l'usage des TIC (2003 et 2011) selon lesquels, la formation à distance favorise l'observation de ses propres méthodes de travail et permet d'enrichir la palette des stratégies de contrôle de l'action donc favorise le développement des processus métacognitifs qui occupent une place de plus en plus importante dans l'enseignement des langues et des cultures. D'un point de vue méthodologique, le protocole de recherche mis en place pour atteindre nos objectifs comprend un questionnaire destiné aux huit formateurs de la faculté des sciences humaines et sociales afin de vérifier leurs représentations et leurs pratiques déclarées vis-à-vis des échanges en ligne. En outre, en vue de vérifier les pratiques réelles relativement à la prise en charge des interactions verbales, nous avons recouru à une analyse de contenu des fils de discussion du cours de français.

**Mots-clés :** formation à distance, interactions en ligne, triangle pédagogique, représentations, processus métacognitifs

### **Abstract**

This study is part of a larger research on university pedagogy in the digital age in the Algerian context. It is divided into three main sections which reflect the experience of Blida 2 University in the field of distance education. The present research therefore pursues a double objective : on the one hand, it describes the distance education provided at Blida 2 University through the experience of the Faculty of Human and Social Sciences and through the two Yabda and Inside projects in which our

university engaged in 2017 and which are part of international cooperation and overseen by the European Union; on the other hand, the study aims to identify verbal interactions in this type of training and to collect data on perceptions of online exchanges. From a theoretical point of view, this research is based on the new forms of the pedagogical and didactic triangle which question the form developed by Houssaye in 1982. It is the tetrahedron of Faeber (2002), the model of Poisson conceived in 2003, from the Lombard tetrahedron (2007) and from the synthesis by Kim (2008) which show that the educational act, with the advent of the media and new communication technologies, cannot be reduced to relationships between the three poles of the didactic situation as described in the Houssaye triangle. In addition, given our research objectives, the study also draws on Alberio's work on self-training and the use of ICT (2003 and 2011), according to which distance learning promotes observation of its own working methods and enriches the range of action control strategies therefore promoting the development of metacognitive processes which occupy an increasingly important place in the teaching of languages and cultures. Methodologically, the research protocol set up to achieve our objectives includes a questionnaire intended for the eight trainers of the faculty of human and social sciences in order to verify their representations and their declared practices with regard to exchanges online. In addition, in order to verify the actual practices relating to the management of verbal interactions, we resorted to a content analysis of the discussion threads in the French course.

**Keywords:** distance learning, online interactions, educational triangle, representations, metacognitive processes

De nombreuses recherches en didactique des langues et des cultures ont montré que la pédagogie universitaire est

principalement orientée vers le développement de l'autonomie et qu'elle vise à former des citoyens capables de faire face aux problèmes de la vie quotidienne et professionnelle auxquels ils seraient confrontés.

Ceci dit, il semblerait que la formation à distance nécessite un degré d'autonomie plus élevé qu'en formation en présentiel même si celle-ci n'est pas propre à la formation à distance et qu'elle est aussi l'objet et l'objectif de la formation en présentiel surtout si on prend en compte les caractéristiques du public et des apprenants qui s'y inscrivent et qui la fréquentent tel que l'indiquent Françoise Thibault et Brigitte Albergo (2003) sur l'autoformation et les TIC au cœur de l'enseignement supérieur.

En effet, ces recherches ont montré que la formation à distance favorise l'observation de ses propres méthodes de travail et permet d'enrichir la palette des stratégies de contrôle de l'action donc favorise le développement des processus métacognitifs qui occupent une place de plus en plus importante dans l'enseignement des langues d'où l'intérêt qu'accorde cette étude à la formation à distance.

Par ailleurs, notre souhait d'intégrer la formation à distance dans les trois départements de la faculté des lettres et des langues a motivé notre choix (sachant que celle-ci a déjà été expérimentée dans la faculté des sciences humaines et sociales et que les résultats obtenus jusqu'ici semblent être assez satisfaisants). L'objectif est, d'une part, d'absorber la charge et le flux que connaît notre faculté depuis plusieurs années étant donné que le nombre d'étudiants et la demande dans les quatre départements de langues augmente chaque année et, d'autre part, de permettre à d'autres catégories, dont celle des travailleurs ou encore celle des personnes à mobilité réduite de poursuivre leurs études sans avoir à se déplacer. Cela permettra par la même occasion de

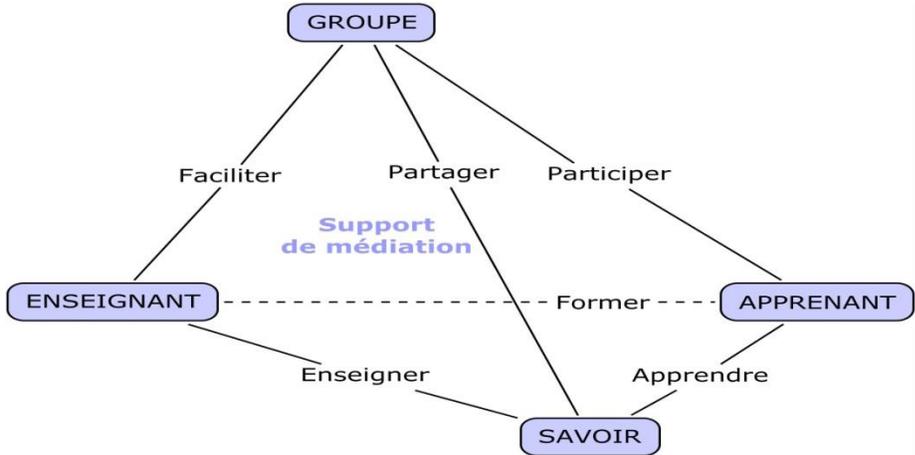
relever le défi et de promouvoir la politique de l'« enseignement accessible à tous ».

## 1. CONSTAT

L'idée de cette recherche et l'intérêt accordé à la formation à distance sont nés lors du séminaire « *Objets et méthodes de la recherche en didactique* » que nous avons assuré au profit des étudiants de Master 1/Didactique et dans lequel, il était question entre autres objectifs, d'aborder les différents objets de la recherche en didactique dont le triangle pédagogique et didactique. Dans notre quête d'informations, nous avons découvert de nouvelles formes du triangle pédagogique et didactique qui remettent en question la première forme de la relation didactique, celle élaborée par Jean Houssaye (1986) et constituée par les relations qui associent ses trois pôles : le professeur, le savoir et l'apprenant. En effet, Faerber a, en 2002, été l'un des premiers à remettre en question la forme que prend ce triangle dans le contexte qui caractérise la formation à distance. Il propose d'ajouter un quatrième pôle au triangle, le transformant de fait en tétraèdre<sup>1</sup>. Correspondant au « groupe ». Ce nouveau pôle renvoie à l'éparpillement géographique des « étudiants à distance » et des interactions qu'ils ont entre eux ainsi qu'à la personne chargée de les encadrer.

---

<sup>1</sup> Voir figure n° 1

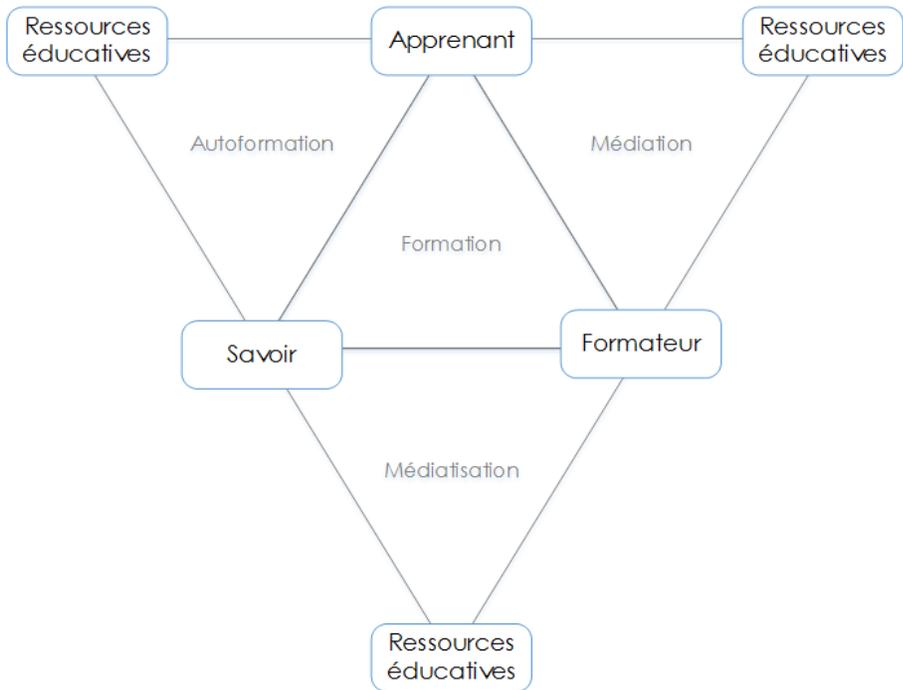
**Graphique 1 : Le tétraèdre de Faerber (2002)**

Le triangle de Poisson (2003)<sup>2</sup> propose, quant à lui, une autre pyramide composée cette fois-ci des pôles Savoir (S), Formateur (F), Apprenant (A) et Ressources éducatives (R) qu'il nommera biodiversité pédagogique. Dans ce modèle, les postures sont triadiques : Médiation (FRA), Formation (FSA), Médiatisation (FRS) et Autoformation (ARS).

---

<sup>2</sup> Voir figure n° 2

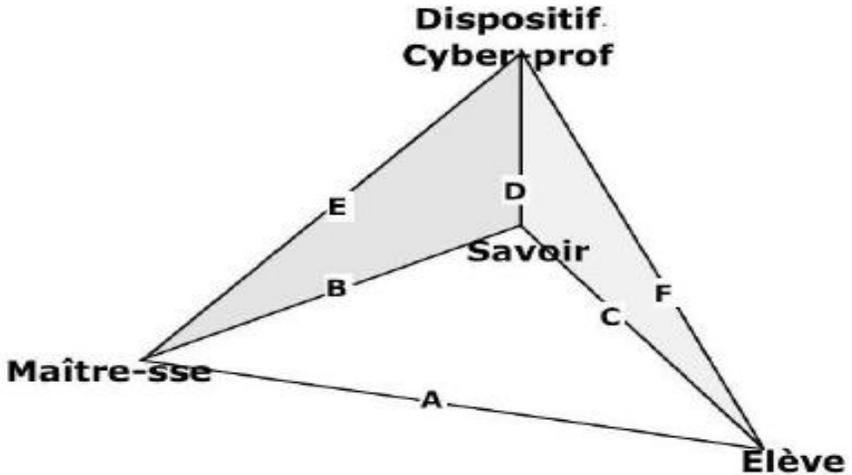
## Graphique 2: Triangle de Poisson (2003)



Dans la foulée de cette deuxième remise en question, Lombard (2007)<sup>3</sup> adjoint également un quatrième pôle au triangle de Houssaye, extrémité qu'il nomme, quant à lui, « dispositif cyber-prof ». La création de cette nouvelle figure vise à permettre à chacun de mieux rendre compte et d'« analyser les interactions entre les acteurs de la relation pédagogique : maître-élève-savoir et dispositif cyber-prof » (Lombard, 2007).

---

<sup>3</sup> Voir figure n°3

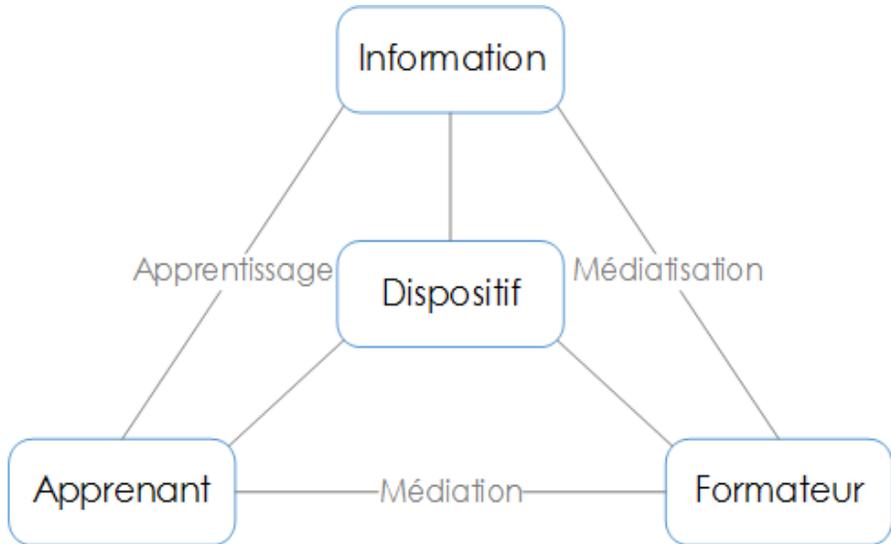
**Graphique 3 : Triangle de Lombard (2007)**

Le triangle pédagogique de Kim (2008)<sup>4</sup> reprend, quant à lui, le triangle de base de Houssaye (1982) avec les pôles Formateur, Apprenant et Information. Supposant l'accès au Savoir par les technologies, il renomme ce pôle en « Information ». En plus des postures issues des relations existantes entre les pôles deux à deux, il en propose une quatrième, basée sur la relation entre les trois pôles, et agrégée par ce qu'il appelle le « Dispositif » et ce afin de prouver que la situation didactique dans une formation en ligne ne se limite pas aux trois pôles présentés par Houssaye puisqu'avec l'arrivée et l'avènement des nouvelles technologies, un quatrième pôle s'y étant ajouté : les médias qui interviennent dans l'acte pédagogique.

---

<sup>4</sup> Voir figure n°4

**Graphique 4 : Triangle pédagogique de Kim (2008)**



## 2. CADRE CONCEPTUEL

Il a été constaté lors des différentes manifestations scientifiques et autres événements sur les TIC et le numérique de façon générale, que certains concepts relatifs aux technologies de l'information sont utilisés parfois sans définition préalable comme si cela était évident pour tous. Or, il est très souvent difficile de se retrouver dans l'ensemble des qualificatifs et des termes qui s'entrechoquent lorsqu'on parle d'un cours ou d'une formation qu'on ne suit pas de manière **présentielle** tels que : e-learning, formation en ligne, formation à distance... d'où la nécessité de les définir ici.

La première distinction qui nous a semblé nécessaire est celle qui concerne la formation à distance et la formation en ligne qui sont très souvent utilisées de façon interchangeable.

Ce qu'il faut retenir, c'est que contrairement au « e-learning » qui se réalise à travers une plateforme numérique, via un ordinateur connecté à Internet, la formation à distance peut ne pas forcément être en ligne (nous pouvons citer l'exemple de la formation par correspondance) et qu'elle symbolise l'éloignement géographique entre l'apprenant et le(s) professeurs ou cours ; qu'il s'agit d'une formation non-synchronisée puisque les apprenants ont la possibilité d'obtenir les cours et les activités au moment où ils le désirent (cette flexibilité est un grand atout) et qu'elle désigne une formation soit individuelle, soit collective.

Parmi les principales formes ou modalités de la formation à distance, nous avons : la formation en ligne et les MOOC.

Cette formation en ligne peut être ouverte ou fermée.

Par opposition à la formation ouverte en ligne qui est en libre accès, le cours fermé est destiné à un groupe d'apprenants inscrits et ayant donc acquitté des droits d'inscription, distribué sur une plateforme numérique, dispensé seul ou dans le cadre d'un parcours de formation, diplômant ou pas.

Dans la formation ouverte, il est possible d'avoir recours au Moco (Massive Open Online Course). Cette modalité a la particularité d'offrir de nombreuses ressources sur une plateforme et de donner donc les capacités aux internautes de se former gratuitement et en totale liberté.

Les MOOCs peuvent recourir à des cours fermés, limités par le temps et ayant une date de début et une date de fin.

Mode synchrone/asynchrone

Une formation à distance dite asynchrone relève du fait que les étudiants prennent connaissance du contenu à des moments différents selon leurs besoins et leur horaire personnel. Elle

s'oppose à la formation dite synchrone qui se déroule pour tous dans un même espace/temps.

### 3. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La présente étude vise un double objectif :

- il s'agit, d'une part, de décrire l'expérience de l'université de Blida dans le domaine de la formation à distance dans la faculté des sciences humaines et sociales et à travers, comme nous le verrons plus loin le projet YABDA et le projet InSide ;
- et, d'autre part, de décrire les interactions verbales dans ce type de formation ;

Pour ce faire, d'un point de vue méthodologique, nous avons mis en place un protocole de recherche qui se compose de deux outils d'investigation :

- le 1<sup>er</sup> est un questionnaire que nous avons destiné au responsable de la formation à distance au niveau de la faculté des sciences humaines et sociales et aux 8 formateurs ;
- le 2<sup>ème</sup> est une analyse de contenu des fils de discussion de différents forums de discussion dans le cadre de la même formation et ce afin de vérifier et d'identifier les interactions verbales<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Nous nous contentons dans cet article de présenter les résultats du 1<sup>er</sup> outil d'investigation. L'analyse de contenu sera présentée lors du prochain congrès de la FIPF qui aura lieu du 9 au 14 Juillet 2021 en Tunisie. Le congrès devait avoir lieu en juillet 2020 mais il a été reporté à l'instar de toutes les manifestations scientifiques dans le monde suite à la situation sanitaire actuelle.

#### **4. PREMIER VOLET**

##### **4.1. Description du questionnaire**

Le questionnaire comprend vingt-cinq questions qui ont été scindées en trois volets :

Le premier volet se compose de huit questions qui portent principalement sur les variables indépendantes telles que la date du lancement de la formation, le nombre d'inscrits, la durée de la formation, les objectifs de la formation, les matières et les spécialités concernées, les différentes ressources mises à la disposition des formateurs et les contenus d'enseignement.

Le deuxième volet s'intéresse, quant à lui à la formation des formateurs. Il comprend six questions qui portent sur le nombre de formateurs, les critères de sélection, la formation dont ils ont bénéficié, sa durée, ses objectifs et les difficultés rencontrées par ces derniers lors de la formation.

Le troisième volet se compose de onze questions qui portent sur : l'importance accordée aux interactions verbales dans le cadre de la formation à distance dispensée, les représentations vis-à-vis des échanges en ligne, les réactions et les consignes utilisées pour pousser les étudiants et les encourager à interagir ainsi que les types d'interaction et leurs buts.

Le projet de la formation à distance à l'université Blida 2 a été adopté suite aux directives de Monsieur le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique sur la nécessité de moderniser l'université algérienne par l'intégration de l'apprentissage en ligne dans la phase de master. L'administration de l'université adopte ce projet national et veille à l'incarner dans notre université aux côtés de l'université

d'Alger 1 et 3, de l'université d'Oran et de l'université de Constantine avec la contribution de l'université de la formation continue à partir de l'année académique 2016-2017.

## **4.2. Analyse des résultats**

### **• Résultats du 1<sup>er</sup> volet : les variables indépendantes**

La faculté des sciences humaines et sociales auprès de laquelle nous avons réalisé notre enquête a lancé la formation à distance suite à la Circulaire ministérielle n ° 535 du 29 octobre 2016 sur les inscriptions aux études de maîtrise en sociologie et au développement des ressources humaines durant l'année 2016-2017 et du procès-verbal de la réunion du Master en ligne n°697, tenue le 9 novembre 2016 au siège du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique. Une deuxième spécialité « psychologie scolaire » a été ouverte selon la circulaire no 01 du 30 janvier 2018 avec pour objectifs d'offrir une formation universitaire en ligne aux titulaires du baccalauréat afin de soutenir leurs connaissances et leurs réalisations scientifiques dans les domaines du développement des ressources humaines pour la première offre et de la santé mentale à l'école pour la seconde et d'initier les étudiants à la philosophie de la formation à distance, ses objectifs et son importance.

Former les étudiants à utiliser la plateforme Moodle et à interagir avec celle-ci est aussi l'un des principaux objectifs de la formation.

Nous avons toutefois constaté que le nombre de candidatures a considérablement baissé puisqu'en 2016, la faculté a compté 2200 candidats sur lesquels seuls 493 ont été retenus et donc se sont réellement inscrits contre 450 candidatures en 2017 et 212 inscrits.

Pour la variable sexe, nous avons remarqué que le nombre d'étudiants de sexe féminin représente le double de celui du sexe masculin inscrit et que le taux d'étudiants ayant une licence classique est nettement plus important puisqu'il représente 87,91% des inscrits.

Le nombre de diplômés recensés est de 298.

Dans cette formation, sept matières sont enseignées parmi lesquelles le cours de français. Le taux de réussite en français est le moins élevé en comparaison avec les autres matières : il est de 31,65% au 1<sup>er</sup> semestre de la première année de la formation et de 11,21 % au 2<sup>ème</sup> semestre. Cette baisse de niveau, pensons-nous, est liée à la nature des cours dispensés puisqu'il s'agit de notions basiques et générales le 1<sup>er</sup> semestre et d'un enseignement plus spécifique lié à la spécialité pour le 2<sup>ème</sup> semestre.

- **Résultats du 2<sup>ème</sup> volet : La formation des formateurs**

L'équipe de formation est constituée de six enseignants (2 de Blida/ 1 de Mostaganem/1 de Bouira/ 1 du Canada et 1 de l'UFC) et de deux ingénieurs (1 de Mostaganem et 1 de l'UFC). Le seul critère de sélection demeure la disponibilité et la volonté personnelle de rejoindre l'équipe de formation.

Cours de formation : Depuis le lancement du projet, des cours de formation sont organisés pour le corps professoral et le personnel d'accompagnement (Tuteurs) en accueillant un groupe d'experts spécialistes dans la formation en ligne.

Cette formation consiste à expliquer le travail des formateurs de chaque discipline. Il s'agit de leur apprendre à placer les leçons sur la plate-forme en fonction du programme de présentation de la formation et de leur expliquer le mode de fonctionnement des forums de discussion puisqu'ils sont appelés, avec l'aide de leurs

assistants, à programmer une série de forums et de classes pour discuter avec les étudiants afin de répondre aux questions des étudiants sur le sujet de la leçon.

L'équipe technique et les ingénieurs tiennent à ce que le modèle de l'Université Blida 2 soit de grande qualité en termes de connectivité Internet, de sorte qu'il soit facile à utiliser par les professeurs, les accompagnateurs et les étudiants, à tout moment et sans interruption.

Parmi les problèmes et les difficultés auxquels font face les formateurs, ces derniers ont cité :

- l'absence de formulaires standards pour les offres de formation à distance ;
- l'absence de textes et de décisions (donc un cadre législatif) déterminant les modalités d'entraînement à la formation à distance ;
- le manque de formations en master à distance dans toutes les universités du pays ;
- la difficulté d'organiser les examens en présentiel puisque la majorité des étudiants viennent de l'extérieur et ne peuvent rester longtemps à l'université, surtout en l'absence de lois leur garantissant la prise en charge pendant la période des examens ;
- la non-rémunération des administrateurs, des professeurs et des ingénieurs supervisant ce type de formation en raison de l'absence d'un cadre juridique qui régit la formation en ligne ;
- enfin, le manque de formations de professeurs et de formateurs experts internationaux dans le domaine de la formation à distance afin de bénéficier de leur expérience dans ce type d'enseignement.

● **Résultats du 3<sup>ème</sup> volet : Analyse des interactions**

Compte tenu de nos objectifs particuliers relatifs à la prise en charge des interactions dans le cadre de la formation à distance, nous nous sommes appuyées sur les travaux de Daniel Peraya (2005) et Patricia Dumont (2003) qui retiennent une grille d'analyse<sup>1</sup> simplifiée comportant trois catégories fondamentales ou dimensions caractérisant les interactions, à savoir :

- la dimension référentielle qui renvoie à l'interaction entre l'apprenant et le contenu de l'enseignement ;
- la dimension relationnelle qui regroupe tous les actes de socialité ;
- la dimension régulatrice qui s'intéresse à la régulation des mécanismes conversationnels.

Les résultats obtenus à travers l'analyse de ce 3<sup>ème</sup> volet indiquent que les perceptions des formateurs relativement aux échanges en ligne sont très favorables et que les enseignants formateurs et tuteurs accordent une grande importance aux interactions, ils trouvent même que l'interactivité est un facteur clé de l'apprentissage efficace. Pour ces formateurs, le travail collaboratif avec l'intention explicite d'ajouter de la valeur et de partager des buts afin de créer quelque chose de nouveau permet de réduire le sentiment d'isolement des apprenants dans le cadre de la formation en ligne et surtout la formation asynchrone.

Par ailleurs, à la question qui concerne le nombre de consignes qui poussent et obligent les apprenants à interagir, les répondants disent inciter les formés à interagir avant le début du cours, pendant et après en les incitant à demander de l'aide à

---

<sup>1</sup>Cette grille, rappelons-le, sera utilisée de façon plus efficace dans l'analyse des fils de discussion extraits des différents forums de discussion. Nous tenons juste à préciser que pour l'analyse de fils de discussion, nous n'avons retenu que le cours de français.

leurs pairs et à leurs enseignants, à s'aider mutuellement ou encore à réaliser un travail à plusieurs.

Toutefois, nous avons constaté que les consignes proposées favorisent davantage la dimension référentielle que la dimension relationnelle ou encore la dimension régulatrice qui permet de revenir sur ses stratégies et ses styles d'apprentissage. Ceci, pensons-nous est dû à la formation des formateurs qui, comme nous l'avons précisé auparavant, ne vise que l'usage des technologies et la conception des cours et leur mise en ligne.

Enfin, pour ce qui est des types d'interactions effectives, les déclarations montrent que cela dépend du mode de formation. En effet, dans le mode synchrone, très rarement utilisé dans la plate-forme MOODLE, une dominance de l'interaction étudiant/tuteur avec 93% des réponses obtenues, contre seulement 3% pour les échanges « étudiant/étudiant » et 12% « étudiant/groupe ». Celle qui domine dans le mode asynchrone est plutôt « étudiant/groupe » ou encore « étudiant/étudiant ».

## **5. DEUXIEME VOLET**

Dans cette deuxième partie de notre article, nous nous proposons de dresser un état des lieux des initiatives et des projets en matière d'enseignement à distance au sein de l'université Blida 2. Cet essor de nouveaux modes de formation dans le paysage de l'enseignement universitaire algérien se manifeste à travers la mise en place de projets de renforcement des capacités universitaires CBHE qui se caractérisent principalement par :

- un recours plus fréquent à des activités de formation à distance, tant par les universités que par les étudiants ;
- un attrait grandissant que revêt la formation à distance, y compris pour des universités, des unités d'enseignement

ainsi que des membres du corps enseignants qui ont peu ou qui n'ont pas d'expertise en la matière ;

- une diversification des modalités de formation à distance, eu égard notamment à la nature des activités d'enseignement et d'apprentissage privilégiées ;
- une émergence du phénomène fortement médiatisé des Massive Open Online Courses (MOOC).

A cet effet, le développement et la diffusion des cours en formation à distance (FAD) sont des processus balisés par une Politique de la formation à distance, qui définit ce mode comme un système de formation permettant à l'étudiant d'apprendre seul ou en situation de collaboration, à l'aide de matériel didactique approprié par différents moyens de communication et avec le soutien à distance de l'enseignant et de personnes-ressources. Cette formation offre ainsi, comme nous l'avons précisé précédemment, une flexibilité d'horaire à l'intérieur du calendrier universitaire et n'exige aucun déplacement, à l'exception de ceux requis pour les évaluations sommatives des apprentissages, c'est-à-dire ceux qui s'inscrivent dans le cadre de formations hybrides.

L'université Blida 2 est donc investie dans trois programmes différents d'enseignement à distance :

- le master à distance dans deux spécialités différentes, et qui rentre dans le cadre d'un projet pilote regroupant 03 autres universités en plus de l'université Bida 2 : l'université Alger 1 et 3, l'université d'Oran, de Constantine et celle de la formation continue ;
- un programme de recherche scientifique international qui vise à renforcer les relations entre l'université et l'environnement économique et social nommé « YABDA »,

- un programme de recherche international qui a pour objectif de permettre l'accès à la formation à distance des personnes à mobilité réduite nommé « InSIDE ».

### **5.1.Présentation des projets « YABDA » et « InSIDE »**

- **Le projet YABDA « Renforcement des relations entre l'enseignement supérieur et le monde socioéconomique »**

Dans le cadre du projet Erasmus+ YABDA intitulé : « Renforcement des relations entre l'enseignement supérieur et le monde socioéconomique » et conformément au planning des différentes actions consenties dans le programme qui visent à développer un écosystème économique complet favorisant l'esprit d'entreprise et l'innovation dans les établissements d'enseignement supérieur et au de-là, une formation à distance des formateurs a été initiée pour renforcer le niveau de compétences des enseignants afin de mobiliser toutes les ressources humaines universitaires (Personnel académique et administratif).

Les thématiques développées tout au long de cette formation visent l'acquisition de compétences transversales nécessaires à la mise en place de stratégies pédagogiques pour transformer l'université en plates-formes de start-up efficaces et diffuser des idées et des compétences entrepreneuriales au sein de la communauté estudiantine, à travers l'interaction avec les entreprises, les décideurs et la société.

Ce projet a comme objectifs :

- 1- promouvoir les Spin-off qui s'adapteront au potentiel de recherche et de développement dans les pays partenaires ;

- 2- développer un Ecosystème qui encouragera la promotion de l'entrepreneuriat dans le domaine d'innovation ;
- 3- assurer l'employabilité pour les jeunes diplômés ;
- 4- Développer des softs skills et plateformes entrepreneuriales dans le domaine de l'énergie verte et de la technologie.

- **Le projet « InSIDE » L'accès à la formation à distance des personnes à mobilité réduite**

Dans le cadre de ce projet, l'enseignement à distance permet d'élargir le spectre des possibilités d'enseignement offerts aux personnes à mobilité réduite et de leur permettre d'y participer grâce à sa flexibilité inhérente.

Afin de fournir une telle perspective, un programme de formation à distance entièrement accessible en ligne est en cours de développement à l'université Blida 2.

Contrairement à ce qui est disponible actuellement en matière de formation à distance proposé aux personnes à mobilité réduite en Algérie, où la formation à distance incluait simplement les étudiants handicapés fournissant des aspects non récurrents de l'éducation accessible (par exemple, matériel, plate-forme en ligne), le projet « InSIDE » développe des programmes de formation à distance accessibles et complets pour les étudiants ayant une déficience visuelle, auditive ou motrice.

L'objectif initial est de développer et de fournir du matériel éducatif adapté pour couvrir les besoins de différents domaines scientifiques. Le matériel consiste en textes, images, audio et multimédia.

De cette manière, la méthodologie sera développée pour :

- a) des textes numériques et des livres numériques entièrement accessibles et utilisables ;

- b) des images tactiles, des modèles haptiques et du matériel numérique accessible répondant aux graphiques pour les malvoyants ;
- c) du matériel audio adapté et des alternatives aux informations sonores pour les personnes malentendantes ;
- d) du matériel multimédia adapté avec des alternatives accessibles pour les personnes à mobilité réduite ;
- e) des tests pilotes continus visant à évaluer l'intelligibilité de chaque matériel adapté.

Ainsi, le matériel pédagogique associé à la méthodologie de développement relative sera personnalisé par le centre utilisateur. Des manuels comprenant les normes, selon lesquelles chaque format de matériel pédagogique devrait être développé, seront conçus pour servir de guides de référence aux parties prenantes sur le terrain.

A la lumière de toutes ces données, il nous apparaît pertinent de réfléchir sur les choix à effectuer des outils et approches appropriés à la mise en place d'une telle offre de formation. Autrement dit, quel modèle pédagogique pour la formation à distance préconiser dans les deux projets de recherche « YABDA » et « InSIDE » ?

## **6. AUTOUR DE LA SCENARISATION PEDAGOGIQUE**

Scénario, scénarisation, design et ingénierie pédagogiques, autant de termes qui témoignent d'une osmose entre des domaines auparavant très cloisonnés, celui des médias, des technologies et de l'enseignement-apprentissage. Dans le contexte des industries du savoir, l'activité de conception que recouvrent ces termes se voit aujourd'hui soumise à une normalisation.

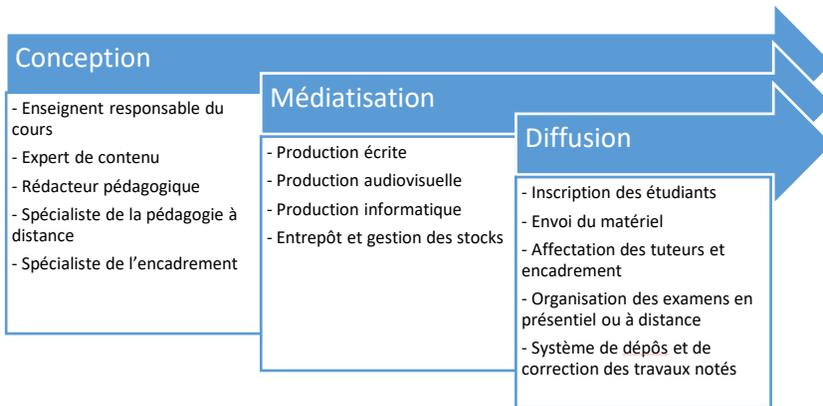
La scénarisation illustre bien les enjeux et la problématique de la formation et des pratiques pédagogiques. En effet, cette activité

se développe dans le champ de l'éducation et de la formation, en particulier en lien avec la diffusion croissante des nouvelles technologies de l'information et de la communication (Dessus, Schneider, 2006 ; Nodenot, 2006 ; Trouche, Guin, 2006). Les enjeux sont importants, puisqu'il s'agit de mettre à la disposition des apprenants des ressources pédagogiques dans le cadre du développement de la formation ouverte et à distance (FOAD), mais aussi de favoriser la transmission des savoir-faire entre enseignants ou formateurs.

Le modèle de scénarisation développé dans la formation à distance dans le cadre des deux projets de recherches « YABDA » et « InSIDE » est tributaire d'un travail continu sur les ressources fournies et produites. La collaboration et les interactions entre apprenants sont très importantes. Le matériel pédagogique occupe aussi une place centrale dans la formation à distance : il est porteur à la fois du processus de formation et de son contenu. C'est par lui que se joue la médiation entre ceux qui apprennent et les connaissances à apprendre. C'est par lui qu'on pallie l'éloignement, l'absence de contacts présents et les interactions réduites dans l'enseignement et dans l'apprentissage.

A cet effet, une classification des activités selon les trois moments de la formation a été effectuée :

### **Graphique 5 : Système de formation à distance**



Cette scénarisation pédagogique est inconditionnellement tributaire de l'ingénierie pédagogique qui devient un passage obligé à travers la mise en place d'un design (Dessous, 2010) qui concerne l'élaboration de solutions d'apprentissage.

Le vocable « design pédagogique » est très souvent associé à une approche behavioriste de planification de l'enseignement. En effet, s'il est vrai que le domaine du design pédagogique a émergé pendant l'essor de ce courant, il a suivi l'évolution des connaissances sur les théories de l'apprentissage, tout comme cela a été fait dans d'autres disciplines sans pour autant que celles-ci traînent l'étiquette du behaviorisme (pensons à la discipline de la psychologie par exemple).

Depuis les années 1980, différentes méthodes de design pédagogique ont été développées sur la base d'un cadre théorique s'inspirant de divers autres courants théoriques, tels que le cognitivisme (ex. : Brien, 1997; Di Vesta et Riber, 1987; West, Farmer et Wolff, 1991), le constructivisme (ex. : Willis, 1995) et la théorie de l'activité (ex. : Jonassen et Rohrer-Murphy, 1999). De ce fait la planification systématique, l'approche par procédure, la recherche d'efficacité sont des constantes qui, associées au développement de l'informatique dans l'enseignement, vont naturellement rapprocher le design

pédagogique des méthodes d'ingénierie. Mettant en lumière ce lien, Paquette (2005) propose une définition pertinente à nos yeux du design pédagogique : « Le design pédagogique se présente aujourd'hui comme l'ensemble des théories et des modèles permettant de comprendre, d'améliorer et d'appliquer des méthodes d'enseignement favorisant l'apprentissage. Par rapport aux théories élaborées en psychologie de l'apprentissage, le design pédagogique peut être vu comme une forme d'ingénierie visant à améliorer les pratiques éducatives. Sa relation à la pédagogie est analogue à celle des méthodes de l'ingénieur par rapport aux sciences physiques, ou à celle de la médecine par rapport aux sciences de la vie.» (p.111)

Dans le cadre de la mise en place de design pédagogique pour l'implémentation et la diffusion des deux offres de formation InSIDE et Yabda, il est clair que le cheminement pédagogique a été la résultante d'une réflexion exponentielle mettant en évidence l'articulation des processus des trois disciplines, à savoir : l'ingénierie cognitive, l'ingénierie des systèmes d'information et du design pédagogique (Paquette, 2005). Nous positionnons l'activité comme l'unité fondamentale de la conception d'un scénario pédagogique dont la dynamique et l'enchaînement des actions individuelles et collectives découlent d'une approche pédagogique orientée vers un objectif d'apprentissage, une compétence à développer chez l'apprenant. L'approche que nous proposons positionne l'apprentissage dans un flux d'actions sociales et médiatisées dont la dynamique est l'essence du système. La scénarisation pédagogique devrait dès lors pouvoir décrire un « processus », un « flux ».

Notre approche centrée sur les processus ne peut être soutenue ni par des technologies simplement orientées sur la description standardisée de contenus d'apprentissage, ni par des technologies concevant l'activité comme une séquence linéaire

de tâches à effectuer. Au contraire, les technologies devraient, selon nous, permettre au concepteur pédagogique de modéliser et partager des scénarios rendant compte des enchaînements complexes et des cheminements divers qu'une situation d'apprentissage comporte, afin de retranscrire au mieux la dynamique des processus d'acquisition de connaissances. Modéliser et implémenter de telles intentions pédagogiques devient dès lors une tâche complexe pour un concepteur et un défi technologique pour les outils de support et d'exécution. La résolution de cet enjeu nécessite le soutien de méthodes normalisées d'ingénierie pédagogique.

Nous avons évoqué plus haut les aspects innovateurs de la formation à distance en tentant de distinguer l'innovation instrumentale, qui se résume à faire à distance ce que les systèmes traditionnels accomplissent en face à face, et l'innovation fondamentale, qui vise à transformer le processus d'apprentissage.

Si nous nous en tenons à une innovation de surface, elle se résumera à l'utilisation de médias non interactifs, à la production de matériel pédagogique transmissif et à l'adoption d'une stratégie de formation centrée sur les connaissances à apprendre. Si par contre nous recherchons un changement en profondeur, des projets éducatifs innovateurs comme « YABDA » et « InSIDE » s'inspireront d'une conception de l'éducation centrée sur l'étudiant. Dans ce cas, le matériel pédagogique devra être conçu comme une ressource à utiliser pour planifier, gérer ses apprentissages, et pour travailler à la construction des connaissances. Dans une telle stratégie, l'exploitation du matériel pédagogique par des groupes ne pourra être écartée. On aura recours à des technologies interactives pour faciliter les échanges et favoriser l'appropriation dynamique des connaissances.

## **BIBLIOGRAPHIE**

Albero Brigitte, Autoformation et enseignement supérieur, Paris, Hermès, 2003.

Ardourel Yves, « Rôles et enjeux de la formation à distance dans la lutte contre l'illettrisme. Le droit à l'éducation pour un public spécifique », *Distances et savoir*, 6 (4), 2008.

Bachelet R., La scénarisation pédagogique des MOOCs. Rencontres nationales sur la e-formation, 2014.

Beziat Jacques, Supports numériques, diversité culturelle et formation en langues. Vers de nouvelles coexistences, 2010.

Brassard, C. et Daele A., Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC, 2003.

Coco, Myriam., « Campus numérique et représentations des futurs enseignants de langues étrangères », *Distances et savoir*, 4 (3), 2006, p.397- 431.

Depover Christian et coll., Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007.

Deschenes André-Jacques et coll., « Le tutorat à distance : qu'en pensent les étudiants, les tuteurs et les concepteurs ? Une étude de cas ». *Distances et savoir*, 2, 2004, (2-3), pp.233-254.

Henri F., Compte, C., et Charlier, B., « La scénarisation pédagogique dans tous ses débats », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2007, 14-24

Karsenti Thierry et Larose, François., Les TIC au cœur des pédagogies universitaires : diversité des enjeux pédagogiques et administratifs, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2001.

Paquette G. L'ingénierie pédagogique, pour construire l'apprentissage en réseau. Sainte-Foy, Presse de l'Université du Québec, 2005.

Peraya Daniel et VIENS, Jacques. TIC et innovations pédagogiques : y a-t-il un pilote... après Dieu, bien sûr, dans KARSENTI, Thierry, *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant. Recherches et pratiques*. Actes du symposium du CRIFPE, Université de Montréal, 2003.

Peter Y., Villasclaras-Fernández E. D., Scénarisation des activités dans les MOOC-Une proposition pour augmenter la participation. Atelier MOOC. Conférence EIAH, 2013.

## Questionnaire

Dans le cadre d'une recherche sur la formation à distance, je vous prie de répondre aux questions suivantes en inscrivant l'information à l'endroit approprié. Les réponses que je cherche sont personnelles, il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

1. En quelle année la formation à distance a-t-elle été lancée ?

.....  
.....

2. Quels sont ses objectifs ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....

3. Quelles sont les spécialités concernées par la formation ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4. Et quelles sont les matières concernées ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

5. Comment la sélection des spécialités et celle des matières a-t-elle été faite ?

.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....  
.....

6. Les contenus de ces matières sont-ils les mêmes que ceux de l'enseignement en présentiel ?

- OUI
- NON

7. En quoi diffèrent-ils ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

8. Sur quels critères les enseignants chargés de la formation ont-ils été choisis ?

.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

9. Ont-ils bénéficié d'une formation pour pouvoir assurer les modules qui leur sont assignés en ligne ?

- OUI NON

10. En quoi celle-ci a-t-elle consisté ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

11. Quelle était sa durée ?

.....  
.....

12. Quelles sont les difficultés éprouvées par les formateurs dans la réalisation de leurs tâches ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

13. Quelles sont les différentes ressources mises à la disposition des formateurs pour l'accomplissement de leurs tâches ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....



**16. Que faites-vous lorsque vous constatez un travail non-présentiel insuffisant ou insatisfaisant ?**

- Rien, c'est le problème de l'étudiant
- Régulations en présentiel
- Sollicitation individuelle par courriel ou autre
- Commentaire dans fonction "évaluation"
- Vous lui téléphonez
- Bilan collectif intermédiaire par courriel ou forum ou "tableau d'affichage"...
- Convocation pour un entretien individuel
- Autre                    Précisez

**17. La consigne d'interagir en ligne est-elle donnée explicitement dans votre formation dès le départ ?**

**OUI**

**NON**

**18. Combien de fois cette consigne est-elle donnée ?**

- Une seule fois
- plusieurs fois
- quelquefois
- 

**19. Avec qui incitez-vous les étudiants à interagir ?**

- Avec le tuteur/l'enseignant
- Avec les autres étudiants
- Avec une personne externe à la formation

20. Pourquoi ?

- Demander de l'aide
- Soumettre une production
- S'aider mutuellement
- Réaliser un travail à plusieurs
- Pratiquer la communication en langue étrangère

21. **Quelle interaction a effectivement lieu pendant la formation ?**

- **Etudiant/tuteur**
- **Etudiant/étudiant**
- **Etudiant/groupe**

22. **Donnez-vous des consignes supplémentaires à celles données au départ pour pousser les apprenants à interagir ?**

**OUI**

**NON**

23. **Quelles sont ces consignes ?**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....  
.....

24. Dans quels buts intervenez-vous ?

- pour motiver
- pour relancer
- pour recadrer (tendance hors sujet)
- pour modérer (freiner dérives)
- pour organiser (définir le travail, distribuer sous-tâches, fixer dates...)

**Merci de votre collaboration**