

**E-LEARNING ET PROFESSIONNALISATION DES FORMATEURS
ET DES ACTEURS DE LA GOUVERNANCE VIA « PAPERS »**

**E-LEARNING AND PROFESSIONALIZATION OF TRAINERS
AND ACTORS IN GOVERNANCE VIA «PAPERS»**

Fatma-Fatiha FERHANI-MEGHRAOUI

Chercheure associée au CRASC d'Oran

Université de la Formation Continue, Alger

Résumé

La performativité de l'université implique une approche systémique du tryptique : EAD, professionnalisation des enseignants / gouvernance. Dans l'optique de faire correspondre les extrants de l'Université (diplômés performants) avec les intrants du secteur socioéconomique (professionnels opérationnels), le MESRS a signé avec l'Union européenne une convention de jumelage dont l'acronyme est PAPERS. L'objet de cet article est de montrer la jonction entre la visée ministérielle et ce projet d'envergure.

Mots-clés : EAD, professionnalisation des formateurs, gouvernance, Papers

Abstract

The performativity of the university implies a systemic approach of the triptych: EAD / professionalization of teachers / governance. In order to match the University outputs (successful

graduates) to the inputs from the socioeconomic sector (operational professionals), the MESRS has signed a twinning covenant with the European Union known by its acronym « PAPERS ». The purpose of this article is to show how this major project meets the goals of the ministry.

Keywords: EAD, professionalization of teacher trainers, governance, Papers

La professionnalisation des enseignants est incontournable dans un processus de performativité de l'université. Cependant, il ne saurait y avoir de saut qualitatif sans une approche systémique de professionnalisation de l'ensemble des acteurs de l'Enseignement Supérieur.

Viser l'atteinte de l'ODD 4 des Nations Unies à l'Horizon 2030 (*Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*) implique nécessairement la prise en compte des ODD connexes : 1,2, 3, 5, 8, 9, 10, 12, 16 et 17 et la prise en charge de toutes les composantes du système. Dans l'optique de faire correspondre les extrants de l'Université (diplômés performants) aux intrants du secteur socioéconomique (agents socioéconomiques opérationnels), le MESRS a ratifié avec l'Union européenne, une convention, le PROJET DE JUMELAGE (P3A) " PAPERS » portant « *Appui au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique pour le renforcement des compétences pédagogiques des enseignants chercheurs et des capacités de gouvernance des gestionnaires* »,

entamé en présentiel en octobre 2019 et continué en distanciel, suite à la Pandémie due au Covid 19. L'objet de cet article est de montrer l'enjeu du projet Papers et son impact à court, moyen et long termes sur la qualité de la formation et de la gouvernance universitaire et l'amélioration du classement de l'université algérienne dans les rankings internationaux. Après une brève genèse de l'EAD¹ nous présenterons PAPERS, ses objectifs et ses modalités pour la «professionnalisation» de l'enseignement supérieur.

1- L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE

Au plan chronologique, l'enseignement à distance (désormais EAD) en est à la 4ème génération. La première est celle des cours par correspondance, modalité d'enseignement / apprentissage inventée à Londres en 1840 par Isaac Pittman qui a réussi à développer un commerce florissant de l'apprentissage de la sténographie par correspondance avant de l'étendre au domaine de la comptabilité. La deuxième génération est celle de la diffusion hertzienne de l'enseignement consistant en l'utilisation de la radio, de la télévision et d'outils multimédias (CD-Rom, vidéos) dans l'enseignement. La troisième génération est caractérisée par la mise en place de cours multimédia assistés par ordinateur et de fichiers informatisés (didacticiels). La quatrième génération est celle des (nouvelles) technologies de l'information et de la communication pour l'Education (TICE), accroissant

¹Vu le contexte andragogique de l'article, FAD et EAD sont considérés comme des acronymes synonymes et interchangeables

l'utilisation d'Internet dans les dispositifs de formation et permettant ainsi la diffusion de cours interactifs sur le Web et l'intégration de documents numériques à des fins d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.

Cette étape a consacré l'avancée notoire vers l'autonomisation des apprentissages, permis l'entrée de l'apprenant dans une culture numérique, marqué la naissance d'universités bimodales ou carrément virtuelles et dessiné les contours d'une nouvelle mission de l'université, la formation permanente ou Long Life Learning (LLL).

Le courrier, support de l'EAD d'antan, n'a plus rien de comparable avec l'avènement du e-learning, mode d'apprentissage en ligne, issu de la combinaison de deux forces agissantes : la mondialisation et les TICE. Apparus dans les années 1990, les LMS (Learning Management Systems) forment des ensembles de logiciels à point d'entrée unique sur un réseau Internet ou Intranet, permettant d'optimiser la gestion outillée de l'ensemble des activités d'une formation à distance, de la gestion (inscription des participants, accès à la plateforme, traçabilité de leur présence et des interactions) à la délivrance des attestations de réussite en passant par l'organisation des parcours, la diffusion des contenus et des activités synchrones et asynchrones et le stockage des ressources, le tutorat (accompagnement par un tuteur chargé du suivi des apprenants et de l'animation de communautés d'apprentissage selon une gestion intégrée des interactions apprenant/formateur/pairs) et l'évaluation formative des

apprentissage (par le biais d'outils numériques intégrés au dispositif) et sommative (conception de tests et d'examens finaux et affichage des résultats accompagnés de feedbacks personnalisés). Ce mode d'apprentissage et de gestion de l'enseignement est appréhendé à travers le concept de « e-learning », défini comme un processus d'apprentissage à distance s'appuyant sur des ressources multimédias, permettant de se former à partir d'un ordinateur. Fondé sur des solutions multimédias interactives attractives, le e-learning stimule chez l'apprenant les facultés d'observation, de compréhension, d'analyse et de conceptualisation et l'amène ainsi à développer ses compétences. Ces solutions multimédias appartiennent à différents types : *audio* (échanges avec un interlocuteur, simulation, etc.), *visuel* (image, graphique, dessin, croquis, modèle, plan, etc.), *audiovisuel* (vidéo enregistrée, visioconférence, etc.), *imprimé* (proposant des liens hypertextes permettant à l'apprenant l'accès à des documents, des images, de la musique ou des vidéos pour renforcer son apprentissage et développer davantage ses compétences. Ces ressources multimédias induisent le recours à des méthodes pédagogiques plus ludiques que le cours magistral, comportant des simulations, des tests d'auto/coévaluation, des interactions synchrones/asynchrones qui concrétisent la centration sur l'apprenant, le placent au cœur de la formation et l'amènent à construire et coconstruire son apprentissage. Ainsi stimulé par les situations, il s'implique davantage qu'en situation de formation en présentiel.

L'e-learning présente de nombreux avantages tels que :

- la flexibilité donnant l'occasion à chacun d'apprendre selon son biorythme et ses envies,
- la disponibilité des ressources permettant d'apprendre où et quand on veut,
- la liberté induite par la levée de contraintes liées aux déplacements et à la présence.

Cependant, l'EAD présente également des inconvénients susceptibles d'entraver le bon déroulement de l'apprentissage mais auxquels on peut appliquer des antidotes :

- le sentiment d'isolement disparaît dès l'intégration de l'apprenant à un groupe de pairs (classe virtuelle) et grâce à l'accompagnement par un.e tuteur/trice en ligne.
- la procrastination s'amointrit progressivement avec les relances réitérées des tuteurs et la clôture des espaces de dépôt sur la plateforme. En effet, une fois dépassés les délais impartis pour la réalisation d'une tâche donnée, les retardataires n'ont plus la main pour déposer leurs travaux.
- le découragement de certains profils d'apprenants non autonomes peut, dans de nombreux cas, déboucher sur le décrochage, voire sur l'abandon de la formation. Néanmoins, la démotivation est souvent dépassée, grâce au soutien psychologique du tuteur et socioaffectif des pairs. L'attractivité des méthodes et la diversité des outils d'enseignement/apprentissage sont également des

accélérateurs de persévérance pertinents chez la plupart des apprenants à distance.

1.1. Les modèles de e-learning

L'e-learning induit la mise en place de dispositifs corrélés à des modèles pédagogiques et Depover (2012 :35-39) en identifie quatre :

- *le modèle industriel* correspond à une organisation managériale visant la réduction des coûts par la production de cours standardisés en vue d'une diffusion de masse. En 1967, Otto Peters, théoricien de cette approche, compare l'EAD à la production industrielle. En effet, le processus d'enseignement, fondé sur la division du travail réparti entre différents spécialistes, utilise du matériel destiné à une production de masse, rationalise l'organisation du travail, recourt à des technologies modernes, produit des cours conçus et testés préalablement et en mesure l'efficacité à l'aide de méthodes scientifiques. La conception de Peters est reprise en 1981 par Lê Thanh Koi qui préconise d'« appliquer l'analyse économique de l'éducation en la considérant comme une industrie » en vue de « maximiser sa contribution au développement économique et social ». Ainsi, la division du travail dans le cadre d'une chaîne de conception/production permet de partager la responsabilité de l'enseignement entre une équipe de spécialistes tout en rendant, *in fine*, l'ensemble de l'organisation responsables des résultats pédagogiques

enregistrés. Ce modèle se concrétise à travers les « *méga-universités* » comptant plus de 100.000 étudiants entièrement dédiées à la FAD, situées, pour la plupart, en Chine, Corée, Iran, Turquie, Afrique du Sud et Espagne..

- *Le modèle fondé sur les médias de diffusion* qui, grâce à la radio, à la télévision et l'imprimé, permet de toucher rapidement un vaste public, sans modifier les approches pédagogiques mises en œuvre en dépit des évolutions technologiques. Ce modèle est l'essence même de certains établissements tels l'*Open University* britannique qui privilégie l'imprimé, contrairement à l'*University of Air au Japon* et aux université chinoises, *Chinese and Television University* et *Shanghai Open University* . Cependant, ce modèle restreint de façon drastique, les possibilités d'interaction entre l'apprenant et le superviseur de son apprentissage, enseignant ou tuteur.

- *Le modèle artisanal*, correspond au développement de deux technologies : Internet et la visioconférence. Dans ce modèle, contrairement à l'industriel, l'enseignant conçoit et produit le matériel d'apprentissage, assume les fonctions de tuteur à distance et d'évaluateur, et, dans les dispositifs hybrides, assure les cours en présentiel. Le développement du réseau Internet a facilité la mise en œuvre de la visioconférence et offert une panoplie de moyens d'interaction à distance : messagerie instantanée, forum de discussion,, wiki,

téléphone sous IP, etc., permettant ainsi une interactivité plus grande entre pairs à travers le travail collaboratif et un suivi plus individualisé par le tuteur, en synchronie ou en asynchronie.

Mis en place dans de très nombreux pays, les dispositifs hybrides de formation, se référant au modèle artisanal, font partie du paysage universitaire algérien depuis le confinement subséquent à l'apparition du Covid 19 et de la pandémie qui s'en est suivie. En effet, hormis le cas particulier de l'Université de la Formation continue (UFC), créée par décret présidentiel en 1990 et jouissant d'un statut particulier, les établissements sous tutelle du MESRS fonctionnaient exclusivement en mode présentiel. Pour éviter la potentielle fracture pédagogique due à un confinement sanitaire de plusieurs mois, le ministère de tutelle a adopté le mode distanciel avant de revenir, une fois les conditions sanitaires normalisées, au mode hybride à présentiel réduit.

Il existe donc de très nombreuses définitions de la FAD avec des spécificités selon le point focal: la séparation physique de l'étudiant et de l'enseignant, la séparation dans le temps des activités d'enseignement et du processus d'apprentissage ou les technologies utilisées. Dans le premier type, on identifie, en terme d'« absence » les caractéristiques de la FAD par rapport au présentiel. Dans le second, on dissocie le moment de l'apprentissage de celui de l'enseignement, or ce sont deux composantes imbriquées et inséparables du processus de formation. En mettant l'accent sur les médias, la troisième voie focalise sur une vision technologique de l'enseignement-

apprentissage qui prend difficilement en compte « *les questions d'accessibilité et de distance technologique* » (Jacquinot) ²et confond « *l'approche et les moyens* » (Clark, 1994).³ La littérature recensée sur ce thème définit l'EAD comme un logiciel qui orchestre les apprentissages à distance et propose les diverses ressources utiles aux trois acteurs concernés : les apprenants, les enseignants et les administrateurs.

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

Les tuteurs sont des enseignants qui accompagnent les étudiants dans leurs parcours de formation en intervenant de diverses manières : mailing, post sur le *chat*, appel via Skype, etc., dans le but de faciliter l'accès au savoir et pour relancer, encourager, remotiver, évaluer.

Les administrateurs sont des informaticiens ou des techniciens chargés d'assurer la maîtrise d'œuvre de tous les systèmes d'informations destinés aux activités pédagogiques des enseignants. Ils installent et exploitent techniquement et fonctionnellement la plateforme Moodle et ont également un rôle

² Jacquinot, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ou les défis de la formation à distance, *Revue française de pédagogie*, 102, p.55-67

³ Cité par Jacquinot, op.cit.

de veille concernant son fonctionnement et son adaptation aux besoins globaux de la formation.

1.2. Evolution des représentations sur le e-learning

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

- l'évolution des mentalités : à l'ère de la communication électronique, ce n'est pas une question de mode mais de nécessité ;

- la recherche prospective : on prévoit que le e-learning progressera dans les années à venir (40% des formations se font déjà en ligne, et 65% des universités en font une priorité à court terme) ;

- la formation en cours d'emploi : possibilité pour des travailleurs d'améliorer leurs compétences et d'évoluer dans leur carrière ;

- la résolution des problèmes d'espace et de temps : éloignement des lieux du savoir, isolement temporaire (résidence à l'étranger, hospitalisation, internement...) ou durable (handicap moteur) ;

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

- les situations sanitaires endémiques à l'instar de celle due au Covid 19.

Dans l'ouvrage qu'ils ont coécrit, Christian Depover et Louise Marchand⁴ ont recensé les avantages de la formation à distance que nous synthétisons et reformulons ci-dessous :

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

Ils ont également listé les contraintes et les limites suivantes :

- problèmes éventuels liés à la technologie,
- difficulté d'accès à la connexion à haut débit,
- possibilité de découragement, surtout en début de formation,
- mobilisation d'efforts, de temps, d'énergie et de fonds,

Ils montrent que « *les apprenants adultes sont étonnés de voir qu'il est possible de régler des problèmes par la communication électronique, négocier des éléments de contenu et prendre des décisions communes sans se rencontrer, malgré les divergences d'opinion et les domaines d'expertise différents.* » (Op.cit. p : 20)

⁴ Depover, C. & Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, Editions de Boeck Université, Bruxelles

La définition qui fait consensus est celle qui consiste à présenter la FAD comme une pratique éducative privilégiant une démarche d'apprentissage qui rapproche le savoir de l'apprenant, l'apprentissage étant compris comme « *une interaction entre un apprenant et un objet, conduisant à une représentation mentale qui constitue un outil pour comprendre le monde (la réalité), s'y adapter ou le modifier en intervenant.* » (Legendre-Bergeron)⁵ Pour réaliser l'apprentissage, la FAD utilise une démarche fondée sur l'accessibilité, la contextualisation, la flexibilité, la diversification des interactions et la désaffectation des savoirs.

- *L'accessibilité* : La FAD propose aux apprenants des situations d'enseignement-apprentissage qui prennent en considération les particularités individuelles, c'est-à-dire les « *distances spatiale, temporelle, technologique, psychosociale et socio-économique* » (Jacquinot, 1993) susceptibles rendre le savoir inaccessible.
- *La contextualisation* offre à l'apprenant la possibilité d'apprendre dans son contexte immédiat, celui où seront utilisés les apprentissages. Elle maintient ainsi « un contact direct, immédiat et permanent avec les différentes composantes de l'environnement, facilitant l'intégration des savoirs scientifiques aux savoirs pratiques et le transfert des connaissances. (Pépin, 1994)⁶

⁵ Legendre-Bergeron, M.-F. (1980). *Lexique de la psychologie du Développement de Jean Piaget*. Chicoutimi : Gaëtan Morin Editeur

⁶ Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-86

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

- *La diversification des interactions* : en rapprochant le savoir de l'enseigné, la FAD a permis de reconnaître que « *l'apprentissage ne résulte pas essentiellement de l'interaction entre le professeur et l'apprenant ou entre ce dernier et d'autres apprenants, mais aussi entre l'apprenant et l'ensemble des individus qui l'entourent : famille, communauté, travail, etc.* » (Wagner et Mc Combs, 1995)⁷.

En éliminant la relation directe enseignant/enseigné, la FAD permet, grâce aux technologies, la mise en œuvre d'une situation d'enseignement-apprentissage excluant une médiation qui génère « *l'affectivation* » des contenus. On doit ce terme à Tochon⁸ (1992) qui l'utilise pour décrire la charge affective caractérisant la relation professeur/étudiant observée dans l'enseignement en face à face.

- *La désaffectivation* renvoie donc à l'absence de cette relation et de ses conséquences sur le savoir.

Des travaux de didactique liés au sujet ont fait ressortir trois aspects du constructivisme qui peuvent être utilisés dans un

⁷ cqfd.telug.quebec.ca/distances/D1_1_c.pdf

⁸ Op.cit.

modèle théorique pour la formation à distance : la construction des connaissances, la centration sur l'apprenant et le rôle du contexte.

2. LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS

La professionnalisation des enseignants suscite l'intérêt des chercheurs qui s'accordent autour d'une définition consensuelle résumée par « *l'être professionnel qui appelle conséquemment des pratiques pédagogiques davantage orientées vers la résolution de problèmes, la conduite de stratégies en fonction d'objectifs et une capacité d'autocritique et d'autorégulation* » (Lebel, 2002, p. 2).

La professionnalisation correspond donc à la transformation de la formation initiale et continue des enseignants en « *une formation plus réflexive qui devrait faire porter l'attention sur la construction d'une identité professionnelle de l'enseignant* » (Anadón, Bouchard, Gohier & Chevrier, 2001, p. 2).

En effet, elle constitue « un élément de complexité supplémentaire qui s'ajoute au rôle que doivent jouer les enseignants quotidiennement dans le cadre de leur travail (Tardif, 2013)

Apparu dans les années 2000, le concept d'identité professionnelle, a été étudié par de nombreux chercheurs dont Riopel (2006) qui a recensé cinq conceptions de l'identité professionnelle. Toutefois, en 1986 déjà, Lessard mettait en regard la culture professionnelle des enseignants et les savoirs professionnels. On doit le concept de « personnalité

professionnelle » à Baillauquès & Brense, 1993) et celui de « l'identité globale » à Gohier et al. (2001). Pour ces auteurs, l'identité professionnelle est «la représentation que l'enseignant ou le futur enseignant élabore de lui-même comme enseignant. Elle se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante » (Gohier et al., 2001, p. 13). Cette vision de l'identité professionnelle repose donc sur deux dimensions : l'identité personnelle (dimension psycho-individuelle) et l'identité interpersonnelle (dimension sociale). Ainsi, « l'identité professionnelle est donc tributaire à la fois de la représentation que l'enseignant a de lui comme personne (identisation) et de celle qu'il a des enseignants et de la profession (identification) et, évidemment, de la représentation de ses compétences ainsi que des références collectives des compétences associées à la profession. Ces représentations portent sur les rapports à soi-même, au travail, aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues et à la société» (Anadon⁹ et al., 2007, p. 15). La démarche réflexive s'ajoute à l'expérience, aux savoirs théoriques et savoir-faire pour constituer la compétence professionnelle.

Cette pratique réflexive fait intervenir trois enjeux principaux pour les enseignants : réussir à résoudre la complexité des situations d'enseignement-apprentissage, affirmer son identité professionnelle en l'adaptant aux contextes et «sortir de

⁹ Disponible sur <https://id.erudit.org/iderudit/1056316ar> . Consulté le 19 avril 2021

l'idiosyncrasie traditionnelle de la pratique de l'enseignement pour s'engager dans une démarche professionnelle collective fondée sur l'identification à une communauté de pratique» (Boutet¹⁰, 2004, p.1).

2.1 Méthodes et approches promouvant la professionnalisation

Nombreuses sont les méthodes et approches qui promeuvent la professionnalisation. Dans l'espace imparti à cet article, nous nous contenterons d'en faire l'inventaire, l'objectif visé étant de présenter le projet Papers, destiné justement à la professionnalisation des enseignants et des gestionnaires de l'Enseignement supérieur. Ainsi, pouvons-nous citer celles qui sont les plus récurrentes dans le domaine :

- L'approche constructiviste de la formation
- L'approche socioconstructiviste
- L'approche par compétences
- La pédagogie du projet
- Pédagogie différenciée
- la pédagogie par «résolution de problème»

¹⁰ La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques- Disponible sur <https://www.hes-so.ch/data/documents/pratique-reflexive-M-Boutet-11501.pdf>. Consulté le 10 mai 2021

- l'approche centrée sur l'interaction entre les participants
- l'approche centrée autonomie de l'apprenant
- l'approche axée autour de l'étude de cas.

« Papers » n'est pas le premier projet de grande envergure initié par le MESRS, loin s'en faut et l'UFC est impliquée dans au moins trois opérations de formation à distance destinées à des effectifs composés de dizaines, voire de centaines de milliers d'inscrits, ayant comme support des plateformes numériques dédiées.

Les trois plateformes des dispositifs de FAD les plus importants mis en œuvre à l'UFC sont :

- SAATAR (www.ecampus.ufc.dz), dédiée à la formation des de 587.000 stagiaires appartenant à 15 grades de la Fonction publique (Convention-cadre de 2011 entre l'UFC et la DGFP).
- eFAD (www.efad.ufc.dz), dédiée à la formation de 78.000 PEM (convention- cadre du 12 septembre 2005, entre le MESRS et le MEN, complétée le 08 juillet 2007) pour laquelle ont été développés plus de 500 cours en ligne, spécifiques aux sept filières concernées.
- FLE (www.fle.ufc.dz), dédiée à la formation continue de 45.000 enseignants de français des trois cycles. Cette plateforme

est la résultante du Projet¹¹ N° 2006-37 inscrit dans le cadre de la Coopération bilatérale algéro-française et du Fonds de solidarité Prioritaire «*Appui à l'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de français en Algérie*», d'un montant global de 2.000 000 d'euros, le projet a démarré en septembre 2006 et sur une durée de 24 mois, ont été formés 450 enseignants et inspecteurs du MEN et 48 experts des ENS et de l'UFC pour assurer l'essaimage sur le terrain.

3. PRESENTATION DE PAPERS

3.1. Intitulé, bénéficiaire, budget et supports du projet

« Appui au Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique pour le renforcement des compétences pédagogiques des enseignants chercheurs et des capacités de gouvernance des gestionnaires. »

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) Le bénéficiaire du projet Papers est le

Le budget financé par l'UE est de : 1,6millions d'euros.

Code -Projet : **DZ 16 ENI OT 01 18**

Le projet a pour supports :

- le site Web : <https://proyectpapers.org/fr/home/>

¹¹ Sources : Rapport de présentation, G. Claès (attaché de Coopération à l'ambassade de France à Alger) Mars 2006

- la plateforme Moodle hébergée par l'UFC :
<http://papers-mesrs.ufc.dz/>

3.2. Contexte

Ce Jumelage institutionnel a pour cadre le programme d'Appui à la mise en œuvre de l'Accord d'Association P3A, entre l'Algérie et l'Union européenne. Il répond aux attentes du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique en matière de renforcement des compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs et des capacités de gouvernance des gestionnaires. Il ambitionne d'apporter un soutien significatif, tant sur le plan organisationnel que méthodologique, afin que le Ministère puisse assurer pleinement son rôle, piloter la Réforme du secteur et contribuer à la réussite de la nouvelle vision pour l'Éducation, la Formation et la Recherche.

Ce projet qui s'inscrit dans la démarche de modernisation engagée par le MESRS, vise à l'accompagner dans la révision du système d'Enseignement supérieur en vue d'assurer une meilleure gouvernance du système et une meilleure employabilité des diplômés. Le Conseil de l'Éducation de Castille et Léon, partenaire principal de ce jumelage, mobilise une équipe d'experts qui mettra son expérience dans les domaines de l'enseignement, de la gouvernance et de l'innovation pour aider à doter le Ministère, de techniques et outils de pilotage de la réforme de l'Enseignement supérieur. De son côté, le MESRS, apporte un support logistique et technologique aux participants algériens lors des activités organisées en Algérie.

3.3. Partenaires

- Conseil de l'éducation de Castille-Léon
- Unité de Gestion du Programme d'Appui à la mise en œuvre de l'Accord d'Association P3A
- Fondation internationale et pour l'Ibéro-Amérique d'administration et de politiques publiques, FIIAPP M.
- MESRS (DGEFS, DCEIU, DGRSDT, DRDN, DPP, Direction des finances)

3.4. Cibles de Papers

- Direction Générale des Enseignements et de la Formation Supérieur (DGFES) avec ses 4 directions et ses 12 sous- directions.
- Établissements d'Enseignement Supérieur (106) y compris l'université de la formation continue (UFC) et 02 Centres de Recherche (CERIST et CRASC).
- Les commissions nationales : (CNAPPED, CIAQES, CPND, CPNE)
- Sites pilotes (32) : 18 Établissements universitaires et 02 centres de recherche de la région Centre : Alger 1, Alger 2, Alger 3, USTHB, Bejaia, Blida 1, Blida 2, Boumerdès, UFC, Tamanrasset, ENSA, ENP, EPAU, ESSAIA, ESI Oued Smar, ENS-Kouba, CERIST.

E-learning et professionnalisation des formateurs et des acteurs...

- 08 Établissements universitaires de la région Est : Constantine 1, Constantine 2, Constantine 3, Sétif 1, Sétif 2, Batna 2, M'sila, Ouargla.
- 06 Établissements universitaires et 01 centre de recherche de la région Ouest : Oran1, Oran2, USTO, Mostaganem, Sidi Belabbès, Adrar, CRASC

3.5. Le Jumelage en chiffres

- Démarrage : Juillet 2019
- Durée : 30 mois
- Budget 1 600 000 Euros
- Missions d'expertise : 110
- Experts UE mobilisés : 50
- Nombre de missions déjà effectuées : 33 (9 en présentiel et 24 à distance)
- Nombre de missions programmées jusqu'en mars 2022 : 18

3.6. Coopération scientifique, technique et technologique

Dans le contexte général du projet, il s'agit de :

- favoriser l'établissement de liens permanents entre les communautés scientifiques des deux Parties, à travers notamment:
- l'accès de l'Algérie aux programmes communautaires de recherche et de développement technologique en conformité avec

les dispositions communautaires relatives à la participation des pays tiers à ces programmes ;

- la participation de l'Algérie aux réseaux de coopération décentralisée ;

- la promotion des synergies entre la formation et la recherche ;

- renforcer la capacité de recherche de l'Algérie ;

- stimuler l'innovation technologique, le transfert de technologies nouvelles et de savoir-faire, la mise en œuvre de projets de recherche et de développement technologique, ainsi que la valorisation des résultats de la recherche scientifique et technique ;

- encourager toutes les actions visant à créer des synergies d'impact régional.

3.7. Organigramme

Partie espagnole		Partie algérienne
Cheffe de projet Pr. Pilar GARCÉS		Cheffe de projet Pr Mériem BEDJAOUI
Conseiller Résident de Jumelage Antonio BUENO GARCÍA		Conseillère Résidente de Jumelage homologue Fatiha FERHANI- MEGHRAOUI
Bartolomé RUBIA AVI	Volet 1 : Méthodologie éducative	Zoubir GACI

Alfredo CORELL	Volet 2 : Formation des enseignants- chercheurs	: F- Fatiha FERHANI
Teresa PARRA	Volet 3 : Gouvernance des universités	Ali Zinedine BOUMEHIRA

4.OBJECTIFS DE PAPERS

4.1 Objectif général

Offrir une formation supérieure de qualité de façon à contribuer au développement de l'économie algérienne et favoriser la création d'un espace compétitif à l'échelle mondialisée de l'économie de la connaissance.

4.2 Objectifs spécifiques

Renforcer les capacités du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) pour :

- ✓ diversifier les offres de formation,
- ✓ adapter des méthodes pédagogiques à l'approche par compétences.

5. OBJECTIFS GENERAUX ET SPECIFIQUES DES 3 VOLETS DE PAPERS

Volet 1	Objectifs spécifiques
Assurer une formation professionnelle dans le domaine des média audiovisuels pour la gestion, la recherche et l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - Fournir au MESRS des contenus sur l'éducation aux médias et des solutions audiovisuelles. - Elaborer du matériel didactique dans les 3 langues : français -arabe- espagnol - Apporter des solutions audiovisuelles aux personnes handicapées
<p style="text-align: center;">Volet 2</p> <p>Favoriser le développement professionnel des enseignants chercheurs</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Former les enseignants-chercheurs dans les nouvelles compétences des plans d'études. - Former les responsables des unités de soutien pédagogique pour les nouveaux enseignants. - Montrer les possibilités et avantages d'une formation en ligne.
<p style="text-align: center;">Volet 3</p> <p>Améliorer la gouvernance pédagogique et management didactique</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Développer les supports techniques de l'administration universitaire, de l'enseignement et de la recherche - Renforcer l'accompagnement des chefs d'établissements, des gestionnaires, des équipes de formation et des responsables des comités pédagogiques, dans l'élaboration des projets de développement des établissements universitaires - Mettre en place des stratégies d'ajustement

6. METHODOLOGIE

La structure des sessions de formation et la méthodologie appliquée sont restées constantes tout au long des différentes sessions. Les experts-intervenants ont ainsi utilisé :

- la méthode expositive dans le but de conceptualiser des contenus et de présenter des savoirs et des savoir-faire ;
- l'interaction participants/intervenants à travers le *chat* ;
- l'interaction participants/participants à travers le forum ;
- la collaboration entre pairs via le travail en groupe en classe virtuelle spécifique à chaque session ;
- Le feedback des experts aux différentes tâches réalisées par les participants sur le forum ;
- Le mailing pour l'évaluation des activités individuelles complexes clôturant les sessions ;

La situation engendrée par la pandémie due au COVID 19 a induit une suspension du projet durant les mois d'avril, mai et juin avant le basculement vers un dispositif totalement à distance. Cette pause a été mise à profit par la partie espagnole pour améliorer la formation, l'évaluation et les ressources technologiques et affiner les aspects inhérents à la prise en charge des groupes dispersés ou considérés comme ayant des besoins spécifiques.

Outre les différentes adaptations aux différents secteurs du contexte universitaire, le dispositif distanciel post-pandémique a

également permis la mise en évidence les possibilités offertes par la virtualisation des diplômes dans des situations « normales ».

7. RESULTATS ATTENDUS

A l'issue du jumelage, les trois résultats suivants devraient obligatoirement être atteints :

- Résultat 1 : conception d'une méthodologie de montage d'offres de formation nouvelles (LMD) s'appuyant sur la méthodologie d'élaboration de l'offre de formation adoptée dans le cadre du « PAPS-ESRS ».
- Résultat 2 : adoption d'une méthode d'ingénierie pédagogique renforcée par l'accompagnement des enseignants dans le développement de leur pratique pédagogique et la conception du changement.
- Résultat 3 : renforcement de la gouvernance pédagogique et du management didactique par l'accompagnement des chefs d'établissements, des gestionnaires, des équipes de formation et des responsables des comités pédagogiques, dans l'élaboration des projets de développement des établissements universitaires et la mise en place d'une stratégie d'ajustement.

8. LIVRABLES

Le contenu du projet définit les produits qui seront livrés au cours du projet :

1. Campus virtuel du projet structuré : présentations en Powerpoint, ressources, activités transversales de groupe questionnaires, tâches individuelles à déposer sur la plateforme, feedback des experts, interactions sur le forum participants/pairs, participants/experts.
2. Sélection de documents en anglais et en espagnol, en source ouverte (REL) :
 - 2.1. Articles et chapitres de livres.
 - 2.2. Glossaire des concepts de base de l'évaluation en tant qu'apprentissage.
 - 2.3. Conseils sur la conception de procédés d'évaluation dans l'Enseignement supérieur.
3. Sélection des Technologies qui améliorent l'évaluation (TEA), test de leurs pages web et adaptation pour un bon fonctionnement pendant les missions.
4. Prévision d'option B en cas de problèmes de connectivité et d'inaccessibilité des sites Web
5. Questionnaires.
6. Conception d'activités individuelles et collectives pour l'ensemble des missions.
7. La totalité des contenus et des ressources produites au cours du projet sera stockée dans un espace technologique (clé USB ou disque dur externe) et mise à disposition des enseignants, des gestionnaires et des étudiants par l'intermédiaire des bibliothèques universitaires.

9. ORGANISATION D'ÉVÉNEMENTS SCIENTIFIQUES

9.1. Séminaire de mi-parcours

Prévu à mi-parcours du projet ayant démarré en septembre 2019, le Séminaire didactique a été reporté suite au confinement sanitaire.

Il se tiendra les 13 et 14 novembre 2021, en mode hybride : en ligne et en présentiel au siège du Rectorat de l'UFC à Dély-Brahim, Alger. Les axes autour desquels porteront les débats scientifiques correspondent aux différentes actions de formation précédentes :

- Management didactique
- Gouvernance pédagogique et administrative
- Evaluation et qualité
- Environnement et internationalisation.

Les nombreuses propositions envoyées à l'adresse affichée sur l'appel à communication (seminaire.didactique.mesrs@gmail.com) sont en cours d'évaluation en double aveugle et les résultats seront notifiés à la date prévue, le 10 octobre 2021.

9.2. Congrès international

Dans le prolongement des activités de PAPERS, le MESRS initie l'organisation d'un Congrès international sur l'ingénierie pédagogique sous le slogan « *Teaching for the future* ». Initialement programmé au mois de janvier 2022 et reporté au mois de mars suite au prolongement du projet ratifié par un avenant comportant dix sessions de formation planifiées selon un

chronogramme entre janvier et juin 2022, le Congrès ambitionne un retentissement international. En effet, cet événement scientifique clôturera Papers, en tant que creuset de partage des idées novatrices de la communauté universitaire, permettra également de pérenniser et de visualiser l'action de partenariat inhérente au projet, dans le contexte international.

9.2.1. Objectifs du Congrès

- Promouvoir la diffusion des avancées dans le domaine de l'ingénierie pédagogique auprès des enseignants, des chercheurs, des institutions, des administrations et des responsables, en charge des domaines d'intervention.
- Offrir une vision actuelle et future sur le thème de l'ingénierie pédagogique, dans le monde universitaire.
- Présenter une perspective d'enseignement supérieur de qualité afin de contribuer au développement de l'économie et de promouvoir la création d'un espace concurrentiel, à l'échelle mondiale de l'économie de la connaissance.
- Partager et promouvoir les connaissances orientées vers la création et l'utilisation des techniques d'apprentissage et des ressources didactiques, dans l'optique de la formation des enseignants, de la gouvernance universitaire et de la recherche pédagogique.
- Renforcer la visibilité de l'impact du projet Papers sur les actions d'essaimage et de démultiplication par les participants bénéficiaires des sessions de formation.

-

9.2.2. Publications post-Congrès

Les participants aux différentes actions menées dans le cadre de Papers sont invités à proposer des contributions en rapport avec les thématiques traitées dans les 3 volets. Les contributions sélectionnées après une expertise en double aveugle seront publiées dans des revues à impact en Espagne et à l'Office des presses Universitaires (OPU) en Algérie.

10. PERSPECTIVES

Papers consiste à préparer les établissements d'enseignement supérieur à introduire la dimension professionnelle dans ses offres de formation, en partenariat avec l'entreprise et ce dans l'objectif de rapprochement université- entreprise, de valorisation des diplômes et d'employabilité des diplômés en intégrant davantage de matières transversales, de découverte et de stages. Plusieurs actions ont été menées en ce sens :

- Assainissement des intitulés des filières et spécialités par la mise en place d'une nomenclature des filières et d'un référentiel pour les licences ;
- Visibilité des diplômes par intégration des diplômes du système LMD dans la nomenclature des métiers et les différents corps de la fonction publique. L'employabilité des diplômés est l'indicateur principal de la qualité, de la pertinence, de la lisibilité et de l'adéquation de la formation avec les besoins socioéconomiques et environnementaux.

La professionnalisation des enseignements est une préoccupation qui appelle :

- De nouvelles pratiques pédagogiques centrées sur le devenir des diplômés dans la vie active ;
- Le développement de nouveaux types d'enseignement : licences et masters répondant aux attentes du secteur socioéconomique et de l'entreprise ;
- La mobilité des étudiants avec un système national de crédits ;
- La création d'espaces universitaires dédiés à la création et à l'innovation : instituts de technologie, plateformes technologiques, pépinières d'entreprises ;
- Le développement de pôles d'excellence est l'autre stratégie mise en œuvre pour l'émergence d'un système de formation de haut niveau et pour répondre au défi de la compétence et de la formation.

Enfin, pour mieux intégrer les établissements d'enseignement supérieur à leur environnement, le MESRS a proposé l'institutionnalisation de cette relation Etablissements d'Enseignement Supérieur (EES) avec le secteur Socioéconomique (SSE), il encourage la généralisation des Bureaux de liaison entreprises / Universités (BLEU), des centres de carrières, des maisons d'entrepreneuriat, des observatoires, etc., afin d'initier et pérenniser un partenariat avec les acteurs du secteur économique, réfléchir et construire collectivement les

actions concrètes à mettre en œuvre pour développer ce partenariat.

11. EVALUATION INTERNE ET EXTERNE

L'enjeu principal reste toutefois l'essaimage et l'évaluation. La démultiplication auprès de leurs collègues des savoirs, savoir-faire et compétences acquises ou développées par les bénéficiaires des sessions de formations permettra la mutualisation des connaissances et le partage, par l'ensemble de la communauté universitaire, des pratiques inspirantes.

Une évaluation interne (menée par des intervenants intra-muros) et externe (menée par des experts hors-université) permettra de mesurer l'impact de Papers sur les pratiques des enseignants et sur la gouvernance des gestionnaires de l'Université algérienne.

A court et moyen terme, un audit devra être mis en œuvre pour mettre en exergue les résultats obtenus dans les établissements - pilotes ayant bénéficié de l'expertise dans le cadre du projet, et ainsi, définir si les objectifs visés par Papers et présentés supra ont été atteints.

Pour répondre à une demande sociétale, la professionnalisation des enseignants, des chercheurs et des acteurs de la gouvernance universitaire passe par le renforcement de la formation initiale pour aller vers une formation permanente. En effet, les défis de l'adéquation entre le savoir produit par l'université et les attentes du secteur socioéconomique sont majeurs, particulièrement dans un contexte globalisé et concurrentiel. La recherche scientifique doit embrasser tous les aspects de la vie estudiantine : offres de

formation orientées vers l'employabilité, parcours diversifiés incluant la formation en alternance, révision des curricula, intégration effective des TIC à l'enseignement/apprentissage, internationalisation, mobilité interne et externe, inclusion des personnes à besoins spécifiques, mentorat.

Les dispositifs hybrides sont compatibles avec les formations de qualité, l'EAD n'est plus un fait conjoncturel mais une alternative aux problèmes de massification des effectifs, à condition de garantir une connectivité performante pour tous, la réussite des formations distancielles étant tributaire du volume de la bande passante.

Papers est la preuve que la coopération Nord/Sud est réalisable et que le partage solidaire du Savoir permet « l'humanisation » du progrès scientifique. La démultiplication intra établissement menée par les participants aux différentes sessions du projet et l'essaimage à l'échelle locale, régionale et nationale, sont garantes de la mutualisation des compétences acquises et de leur consolidation par le débat scientifique lors des colloques, journées d'études et congrès ainsi qu'à travers les publications des résultats des recherches dans des revues indexées. L'impact de Papers sur le rendement des universités par la production du savoir pourrait être évalué dans les trois prochaines années au moyen d'outils adéquats et par le classement des établissements du Supérieur dans les *rankings* internationaux.

BIBLIOGRAPHIE

DALLE, J.-M. (2017) Encourager la création de communautés d'apprentissage parmi les enseignants, OCDE, vol.65, pp.86-89.

DE KETELE, J.-M. (2020) « Réformer l'éducation », in Revue internationale d'éducation de Sèvres . Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/ries.9272> , consulté le 25 mai 2021.

DEPOVER, C., *et al* (2011) *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. Collection Perspectives en éducation et formation.

DEPOVER, C., ORIVEL, F. (2012) *Les pays en voie de développement à l'ère de l'e-learning*. UNESCO : Institut international de planification de l'éducation. Paris.

GALICHET, F. (2007) *Concepts de base pour l'enseignement en ligne. Vers une approche constructiviste de la formation à distance*, De Boeck.

GIRARDET, C. (2020) *Origines et évolutions des croyances et pratiques des enseignant(e)s de la formation professionnelle en Suisse*, Revue internationale d'éducation de Sèvres. pp.135-143. Disponible sur <https://doi.org/10.4000/ries.9633> Consulté le 23 mars 2021

Gohier, Ch., *et al* (2002) La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif , in Revue des sciences de l'éducation, Volume 27, Numéro 1, 2001, p. 3–32.

GUICHON, N. (2012) Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues. Didier, édition Broché.

JOUBAIRE, C. (2019) Commencer à se former pour enseigner. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 131, septembre. Lyon : ENS de Lyon. Disponible sur : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=131&lang=fr> Consulté le 05 avril 2021.

KLEIN, C. (2013) Les usages du numérique pour l'enseignement du FLE/FLS/FLSCO, l'école numérique. La revue du numérique pour l'éducation, vol.16, pp.8-11.

LEBEL, D. (2002). *Rapport d'évaluation du Programme de soutien financier à l'alternance travail-études, de 1998-1999 à 2000-2001*. Québec, Ministère

de l'éducation, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue, Octobre.

LEBOUVIER B., OUITRE F. & BRIAUD P. (2016). Aider les enseignants débutants à problématiser la conception de situations d'enseignement-apprentissage. *Recherche en éducation, hors-série n°9*, 85-99.

LE THANH KOI (1981) L'éducation comparée. Armand Colin, collection U. Paris.

LEWANDOWSKI, J.-C. (2003) *Les nouvelles façons de former : le e-learning, enjeux et outils*. Paris : Ed. D'organisation (Regards croisés), 373 p.

MANDERSCHIED, J.-C. et al. (2007) *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles*, Chapitre 7. De Boeck.

MEIRIEU, Ph. ; Wagnon, S. (2018) Pédagogie : la fin de la naïveté !, Tréma, vol.106, issue.50, p.161 . <https://doi.org/10.4000/trema.422> consulté le 21 février 2021

MIELNIKOFF, M. (2005) *Qu'est-ce que le E-Learning?* CRITT-TTI.

MINGASSON, M.(2002) *Le guide du e-learning*, Editions d'Organisation, Paris.

MOEGLIN, P. (2010) *Les industries éducatives*. Paris : PUF.

MORIN, E. (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Le Seuil.

ROBERT, D. ; CARRAUD, F. (2018) *Professeurs des écoles au XXIe siècle. Portraits socioprofessionnels*, Paris, PUF, coll. « Education et société », 231 p.

RIEUNIER, A. (2014) *Concevoir un projet de formation*. ESF éditeur, collection Pédagogies, dirigée par Meirieu

THEMINES, J-F. , TAVIGNOT, P. (dir.) (2019) *Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes. Un modèle de professionnalisation en question*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Disponible sur
: <http://www.septentrion.com/fr/livre/?GCOI=27574100754200> Consulté le 26 mars 2021.