

## **L'IMPLÉMENTATION D'UN DISPOSITIF DE FORMATION ACCESSIBLE EN PERMANENCE EN FORMATION INITIALE, PREMIERS EFFETS OBSERVÉS**

### **Introduction.**

Le dispositif analysé a pour cadre la formation initiale dans les Hautes Ecoles (H.E.) en Belgique francophone. Ces dernières organisées sur base d'un modèle scolaire ont des finalités qui sont à la fois académiques et professionnalisant (Perrenoud, 2005). C'est dans ce contexte qu'en 2002-2003 nous avons implémenté une plate-forme orientée vers l'apprentissage collaboratif en nous basant sur une dynamique de « transition » (Charlier, Peraya, 2003). Depuis lors, une dizaine de Hautes Ecole s'est ralliée au projet, une communauté de pratique se met progressivement en place et des recherches-actions sur les usages voient le jour.

Dès lors, dans un cadre institutionnel aussi « scolaire » qui semble à priori inapproprié à l'introduction des plate-formes d'EAD ; Quelles sont les raisons de cet engouement ? Sont-elles les objets d'un effet de mode ? Sont-elles une réponse à une nécessité ? Que font les étudiants de ce nouvel outil ? etc, ... Telles sont les questions auxquelles nous tentons actuellement de répondre.

### **Du côté des étudiants**

L'analyse d'une première enquête distribuée en juin 2005 à 110 étudiants, montre de manière qu'ils positionnent en premier lieu la permanence d'accès dans le temps et dans l'espace des contenus abordés en présentiel, ainsi que l'accès à des tâches d'évaluation formative en ligne. Plus, accessoirement ils annoncent un intérêt pour les outils « intégrés » de communication synchrone entre pairs ainsi que la possibilité de collaborer en dehors du cadre présentiel.

L'enquête anonyme était à questions fermées (Oui/Non/Abstention) et le taux de retour a été de 100%. Nous résumons dans le tableau ci dessous les pourcentages de Oui à certains des items pris en compte.

---

<sup>1</sup> Enseignant et responsable du projet ACOLAD@HEMES - Haute Ecole Mosane d'Enseignement Supérieur - Liège – Belgique. ([h.javaux@hemes.be](mailto:h.javaux@hemes.be)). Doctorant – Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education- Université Louis Pasteur - Strasbourg – France ([hubert.javaux@lse-ulp.u-strasbg.fr](mailto:hubert.javaux@lse-ulp.u-strasbg.fr))

Année d'études	1er	2me	3me
N=	52	36	22
<a href="mailto:Acolad@HEMES">Acolad@HEMES</a> , un dispositif intéressant ?	98%	100%	100%
<i>Intérêt au niveau organisationnel</i>			
- l'accès permanent aux ressources et aux activités	100%	100%	100%
- on n'est pas obligé d'aller aux cours	31%	14%	0%
- cela facilite l'organisation des travaux de groupe	81%	57%	67%
- c'est un gain de temps	67%	54%	67%
<i>Intérêt au niveau pédagogique et d'étude</i>			
- exercices, tests formatifs	93%	68%	33%
- la diversité des supports	66%	62%	56%
- la structure hypertexte	63%	72%	11%
- la métaphore spatiale	49%	31%	56 % / 98%*

\* Acolad 1 / Acolad 2

Un relevé des connexions aux activités proposées entre avril et juin 2005 confirme l'accès prioritaire aux ressources « traditionnelles » ainsi qu'aux activités relatives à l'évaluation.

Les outils de communication synchrone proposés par la plate-forme semblent avoir été très peu utilisés par contre les interactions en asynchrone autour de documents de travail ont été très élevées. Il apparaît également que les usages des filles sont assez différents de ceux des garçons, les temps de connexions sont significativement (p.05) plus élevés chez elles et elles semblent moins utiliser les outils synchrones que les garçons. De plus leurs connexions démarrent dès le début de l'activité proposée et se répartissent assez régulièrement dans le temps. Les garçons se connectent plus tardivement et la densité des connexions croît au fil du temps et devient très significativement plus importante à la fin du temps réservé à l'activité.

Au niveau des usages des outils synchrones lors d'activités en présentiel recourant à l'utilisation de la plate-forme nous avons constaté qu'ils utilisent les outils de messageries instantanées externes à la plate-forme pour ce type de communication et ce durant tout le temps de l'activité. Dès lors l'analyse des temps et contenus des chats devient peut pertinente.

Au niveau qualitatif nous avons donc pu observer que le taux des connexions:

- est lié au type de contenus et d'activités mises en ligne (tests, exercices, corrigés...). Plus les « contenus » sont liés à une activité d'évaluation (corrigés, prétests, exercices, ...) plus le taux des connexions est élevé ;
- est prioritairement lié à la mise à disposition des notes et des supports traditionnels de cours. Il tend à diminuer par la suite malgré la mise à disposition de nouveaux contenus. L'attachement aux supports traditionnels reste donc bien réel surtout chez les étudiants de première année (Mukamurera, 2002)
- est plus élevé chez les « bons étudiants » que chez les étudiants en échec aux différents tests partiels. Ce constat est identique à certaines études réalisées par ailleurs (Jaillet, 2004),

- il n'est pas lié au contexte « informatique » de l'étudiant.

La zone ouverte « commentaires complémentaires facultatifs » a été remplie par 40% des étudiants des deux premières années et 75% des étudiants de 3<sup>me</sup> année:

- 8% des commentaires (tous de 1<sup>re</sup> année) expliquent les problèmes de connexion
- 32% demandent la continuation de l'outil et 15% la généralisation à tous les cours.
- 2 % d'étudiants de première année qui trouvent le dispositif **non** intéressant motivent leur désintérêt par ;
  - des problèmes de connexion,
  - le fait des pertes de temps générées par l'utilisation d'ACOLAD,
  - la difficulté à travailler à l'écran,
  - le fait qu'ils impriment tout.

L'ensemble de ces résultats ne représente que le « perçu » des étudiants et est donc à prendre avec précaution. Il sera nécessaire de les croiser avec une analyse précise des accès au dispositif à savoir: la connexion aux contenus, la répartition des accès aux composantes des cours (exercices, pages,...), à l'utilisation des outils synchrones et asynchrones ,... le tout en regard des activités proposées par les enseignants

Un relevé tant quantitatif que qualitatif des connexions de 100 étudiants pris au hasard (N=2524) a été réalisé pour la période du 8 janvier 2006 au 31 mars 2006.

Cette nouvelle série de relevés nous indique, depuis juin 2005, une augmentation moyenne de plus de 45 % des temps de connexion aux cours et aux activités collaboratives. Le dépôt de documents de travail semble être l'activité ayant la plus haute fréquence. L'analyse en cours consiste donc à croiser le type d'activité proposée par les enseignants et réparties en fonction des paradigmes d'enseignement/apprentissage définis par Leclercq (Leclercq,1998) avec la nature de l'activité des étudiants (dépôt de documents, partage de documents, réalisation des exercices, forum, ....).

### **Du côté des enseignants**

Un premier relevé des activités proposées (N=40) effectué en mai 2005 nous montrait que ces dernières restaient majoritairement « transmissives » et/ou « informatives » (55 %) ainsi la mise à disposition de documents complémentaires, d'exercices, de corrigés,...(8%) étaient l'usage le plus fréquent. Néanmoins la présence d'activités collaboratives était en très nette augmentation depuis 2004 (de 15 à 32%), les 5% restant sont des usages de type organisationnels (horaires,...).

Depuis septembre 2005, nous avons constaté que les enseignants ayant une certaine expérience de la plate-forme proposent des activités plus médiatisées et plus collaboratives tels des études de cas, des situations problèmes, des projets de groupes alors que les enseignants utilisant pour la première fois l'outil cherchent prioritairement à mettre leurs documents écrits existants en ligne.

Pour élaborer une formation à la mise en ligne d'activités d'enseignement pour des collègues du département Economique (sections comptabilité et commerce extérieur) nous avons souhaité qu'ils nous transmettent préalablement leurs projets de « cours » afin que nous construisions cette formation à partir de ces supports.

Les projets qui nous ont été rentrés s'articulent autour des intentions et attentes suivantes :

- 5 souhaitaient proposer des activités individuelles de remédiation et d'exercisation complémentaires aux cours en présentiel
- 3 avaient pour objectif de mettre tous le cours en ligne et l'enrichir grâce à une plus grande utilisation des outils multimédia et de simulation (Statistique, langues)
- 3 désiraient construire un cours commun basé sur la résolution de situations problèmes (commerce extérieur)
- 2 voulaient améliorer les contenus et activités collaboratives déjà en ligne mais aussi améliorer la médiatisation de leurs contenus (audio pour cours de langues)
- 2 désiraient s'informer concrètement de ce qu'est « l'e-learning » afin d'en cerner les potentialités et n'avaient pas de projet immédiat à proposer.

Deux projets de ces projets ont été proposés par des groupes d'enseignants qui désirent travailler en collégialité sur des contenus proches et bénéficier des caractéristique de la plate-forme pour collaborer entre eux.

Plusieurs (5) espèrent par l'utilisation de la plate-forme diminuer/ pallier un absentéisme grandissant aux cours en présentiel.

Globalement et dans le cadre des nombreuses formations assurées auprès des collègues un cheminement pédagogique semble se détacher des différentes demandes qui nous sont faites depuis plus de trois ans et que nous pourrions résumer comme suit ;

- Les enseignants débutant en FAP désirent, d'abord, mettre des contenus existants à disposition des étudiants (présentations de type Powerpoint, des syllabus, site web informatif à accès contrôlé).
- Pour ceux qui ont franchi cette première étape, vient le souhait de mettre à disposition des corrigés d'examens, des questions types, des résultats de tests,...
- Ensuite et très rapidement les demandes s'orientent vers la mise en ligne d'exercices, de tests formatifs,... d'activités complémentaires à celles proposées en présentiel. Cette demande est surtout issue des enseignants devant donner cours à des grands groupes (100 à 150 étudiants).
- Un certain nombre (environ 15%), désirent organiser et proposer des activités collaboratives en ligne en lieu et place d'une partie de leur cours en présentiel.

Beaucoup de demandes vont aussi dans le sens d'une utilisation de la plate-forme pour l'encadrement des stages et des Travaux de fin d'étude. Une minorité de collègues n'utilisent l'outil que pour ces activités.

En conclusion, du fait de l'obligation de présence au cours des étudiants l'utilisation de plate-formes d'EAD semble a priori totalement inutile. L'expérience et les projets actuels montrent que ces « nouveaux » outils répondent à des attentes à la fois diverses et multiples tant de la part des enseignants que celle des étudiants. Il faut maintenant aller plus avant dans l'analyse de ce qui se met en place afin d'en maîtriser les effets à court et à moyen terme et ci nécessaire faire reconnaître son usage comme totalement légal.

**Bibliographie.**

CHARLIER, B., PERAYA, D. (2003). *Technologie et innovation pédagogique*, Bruxelles, De Boeck

JAILLET, A., (2004) *L'école à l'ère numérique. Des espaces numériques pour l'éducation à l'enseignement à distance.*, Paris, L'Harmattan

LECLERCQ, D., (1998), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Liège, Mardaga

MUKAMURERA (2002) in Larose, F., Karsenti, T., (2002). *La place des TIC en formation initiale et continue*. Ed. du CRP

PERRENOUD . (2005) « Les Hautes Ecoles Pédagogiques suisses entre la forme scolaire et la forme universitaire », in TARDIF, M. & LESSARD, C., (dir.) *La profession d'enseignant aujourd'hui*. (pp. 113-138), Bruxelles, De Boeck