

Les facteurs pédagogiques de la complétion des cours en ligne à l'université d'Abomey-Calavi

Raymond-Bernard AHOUCANDJINOU¹

ahouandjonoudr@gmail.com

Résumé

L'e-learning a longtemps été présenté comme la solution à un certain nombre de problèmes tels que l'accessibilité liée à l'éducation. Cependant, un certain nombre de facteurs de sa mise en œuvre demeurent toujours des défis. L'un d'entre eux a rapport au faible taux de complétion des formations en ligne. En s'intéressant à ce problème, cette recherche s'est donnée pour objectif d'analyser les facteurs pédagogiques de la complétion des cours en ligne dans le contexte béninois. À cet effet, elle s'est fondée sur le modèle de détermination des variables pédagogiques de Georges et al.. Au terme des travaux de terrain, il est ressorti l'importance non seulement des variables pédagogiques dans l'engagement. Il en va de même des facteurs des objets pédagogiques utilisables ou à utiliser, des communications et interactions comme des situations collaboratives à développer.

Mots-clés : Pédagogie, e-learning-taux de complétion

Abstract

E-learning has long been presented as the solution to a number of problems such as accessibility related to education. However, a number of factors in its implementation still remain challenges. One of these concerns the low completion rate of online courses. Focusing on this issue, this research aims to analyze the pedagogical factors influencing the completion of online courses in the Beninese context. To this end, it is based on the model for determining pedagogical variables by Georges et al. At the end of the fieldwork, the importance emerged not only of pedagogical variables in engagement. The same applies to the factors of educational objects that can be used or are to be used, communications, and interactions such as collaborative situations to be developed.

Keywords : Pedagogy, e-learning, completion rate

¹ Département des Sciences et Techniques des Activités Socio-éducatives (STASE), Centre d'études et de recherche en éducation et interventions sociales pour le développement (CEREID/INJEPS/UAC), Université d'Abomey-Calavi, Abomey-Calavi, Bénin

Introduction

L'émergence des technologies de l'information et de la communication à la fin du vingtième siècle n'a pas manqué de laisser des empreintes sur les différents domaines de la vie sociale. La société industrielle, témoin des révolutions telles que le moteur à vapeur, l'électricité et l'automobile, s'est progressivement muée en société de l'information avec des enjeux majeurs à tous les niveaux. Curien et Muet (2004 : 12) en identifient plusieurs :

« l'appariement de l'offre et de la demande..., l'organisation du système productif... l'innovation, la protection intellectuelle et les logiciels libres... l'administration en ligne... l'éducation et la formation... la fracture numérique... la santé... ».

Si dans leurs formes originelles, l'éducation et la formation laissent sous-tendre l'idée d'une pédagogie fondée sur les valeurs de l'école classique, les technologies de l'information et de la communication en font des domaines sans cesse questionnés. De l'enseignant à l'élève, en passant par les savoirs, les différents maillons du triangle pédagogique sont régulièrement mis à mal.

Entre autres pionniers de l'intelligence artificielle, Seymour Papert et Marvin Minsky (2012) se sont, très tôt, intéressés aux applications de l'informatique dans le domaine de l'éducation. À travers le langage informatique Logo, ils créèrent une interface de programmation pour l'apprentissage automatisé. À l'instar des différentes initiatives qui prennent vie dans l'univers des micromondes, Logo a permis d'explorer les possibilités de mettre en œuvre les théories constructivistes de Piaget (1964) sur l'apprentissage. En marge des micromondes, d'autres applications ont vu le jour. Synthétisées sous le concept d'Environnement informatique pour l'Apprentissage Humain (EIAH), celles-ci s'attèlent à trouver des usages utiles des technologies de l'information et de la communication à la facilitation de l'apprentissage. La ludification en est un exemple. Le principe de base de cette approche est de rendre les apprentissages amusants pour

susciter et renforcer l'intérêt des apprenants. L'e-learning fait également partie de ces nombreux « renouvellements de l'éducation ». Quoique précipitée du fait de ses multiples implications, l'idée de renouvellement de l'éducation traduit ici les défis qui constituent le quotidien des méthodes d'apprentissages en ligne. À quoi se résument désormais les relations entre l'élève et l'enseignant, l'enseignant et le savoir, l'élève et le savoir ? Dans un contexte continuellement éprouvé par l'amélioration des technologies de l'information et de la communication, comment peut-on apprendre sans trahir les objectifs de l'éducation et plus particulièrement de la formation, centrés sur l'acquisition de connaissances et de compétences ?

Contrairement au contexte éducatif traditionnel, la majorité des apprenants qui décident de suivre un cursus en ligne partent de motivations personnelles. Dans leur recherche, sur l'analyse de la motivation des apprenants à suivre le MOOC, Schiffino et *al.*, (2015) ont identifié plusieurs raisons que sont le développement de connaissances et de compétences, l'intérêt pour le thème, le défi personnel, l'obtention d'un certificat de cours universitaire, le plaisir d'une nouvelle expérience, l'amélioration des opportunités d'emploi et de carrière et l'appartenance à une communauté d'apprentissage, avec une forte attente par rapport aux objectifs d'apprentissage. Quand on sait que le taux de complétion des modules de formation en ligne est de moins de 13 %, alors il devient primordial de repenser un modèle de formation qui est au fait des attentes des apprenants et qui les pousse à aller jusqu'au bout de leurs objectifs.

Dans une approche plus globale de l'e-learning, Damas et *al.* (2017) ont fait un état des lieux de l'engagement des apprenants lors du processus d'apprentissage et de sa mesure. Ils ont révélé que les facteurs de satisfaction des apprenants et de leur engagement constituent les principaux objets d'étude en ce qui concerne les méthodes pédagogiques de l'e-learning. Les facteurs de satisfaction comprennent :

- (a) l'état psychologique de l'apprenant, (b) la manière pour l'instructeur de piloter la relation avec l'apprenant, (c) le degré de flexibilité et la qualité des cours, (d) le degré de qualité de l'outil utilisé et l'usage d'Internet, (e) le design de l'outil utilisé en matière d'utilité perçue et de simplicité perçue, et

enfin (f) la relation aux autres en matière de diversité dans le processus d'évaluation et par la nature des interactions mises en œuvre. (p.42)

Les facteurs d'engagement sont quant à eux «(a) les processus comportementaux, (b) les processus cognitifs et (c) les processus émotionnels ». Ces différents facteurs liés aux aspects méthodologiques de la formation en ligne ne concernent pas que les MOOCs, mais bien sûr les différentes déclinaisons de l'e-learning.

Les pédagogies actives constituent une piste, au même titre que d'autres initiatives et paradigmes tels que l'apprentissage collaboratif (*online collaborative learning*). Il importe donc de comprendre la place de la pédagogie dans la complétion des cours en ligne, à travers l'analyse des facteurs pédagogiques.

1. Eléments de méthode

La présente recherche est de nature quantitative. L'objectif de la recherche étant d'analyser les facteurs pédagogiques de la complétion des cours en ligne, il est fait appel à l'enquête documentaire et au questionnaire. L'exploration documentaire a permis de faire l'état de l'art et estimer le taux d'utilisation des sites d'e-learning au niveau de la population cible. Le questionnaire a servi à la collecte des aspects quantitatifs en rapports aux facteurs pédagogiques. La population est constituée de trois groupes cibles à savoir : les apprenants en ligne ; les promoteurs de sites e-learning ; et les formateurs en ligne

Les apprenants en ligne sont ceux qui peuvent, le mieux, identifier les facteurs pédagogiques qui les empêchent, pour certains, d'aller au bout de leurs parcours en ligne. C'est pour ce faire qu'ils font partie de la population d'enquête. Les promoteurs de sites e-learning ont renseigné sur les approches et modes d'apprentissage en ligne. A posteriori, ce sont également eux qui détiennent les données capables de faciliter l'évaluation de ces approches, afin d'en initier de meilleures. Enfin, les formateurs en ligne ont fait part de leur pratique au niveau de la chaîne pédagogique. Etant des acteurs majeurs de la mise en application des concepts d'e-learning, ils ont été à même d'en exposer les difficultés et insuffisances. Les techniques d'échantillonnage utilisées sont la technique boule de neige et le choix

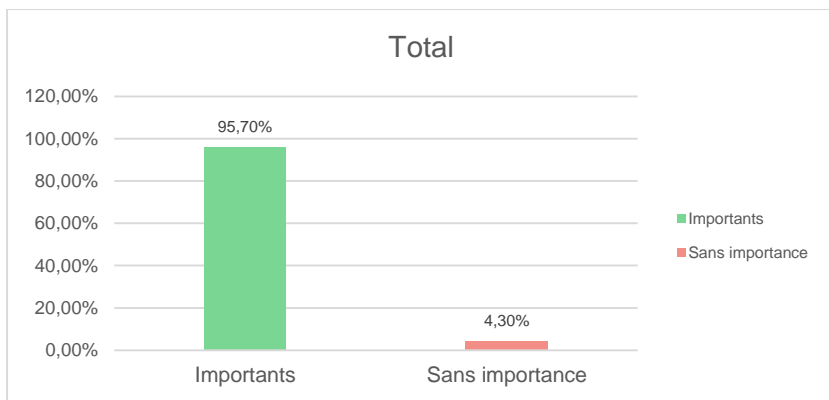
a été raisonné. La recherche documentaire l'enquête et l'entretien sont les techniques qui ont facilité la collecte des données. Une fois collectées, les données ont été traitées puis analysées à l'aide de l'approche des pédagogies actives couplée aux paradigmes de l'apprentissage collaboratif (*online collaborative learning*).

2. Schème de communications et interactions

Dans la relation qui lie l'apprenant, le formateur et les savoirs, il s'établit des schémas de communications et d'interactions. Si les variables liées à cette famille mettent l'accent sur comment les sites facilitent les relations entre ces différents pôles, il faut comprendre qu'elles ne sont pas une évidence. En effet, certains sites, par opposition à d'autres, intègrent des dispositifs ou fonctionnalités dans le but de faciliter les communications et interactions au niveau de la face de la formation avec ses trois principaux pôles. Ces dispositifs ou fonctionnalités sont, entre autres, résumés selon les variables : moyens techniques, médias, mode de communication, degré d'interactivité et degré de liberté. Le but est de déterminer ce que les apprenants en ligne en pensent et qu'elle est la place qu'ils leur taillent.

2.1. Moyens techniques

Quand on parle de moyens techniques, il est notamment question des outils tels que la messagerie, les chats, les forums, les news ou toutes fonctionnalités qui participent des communications et interactions sur les sites de formation en ligne.



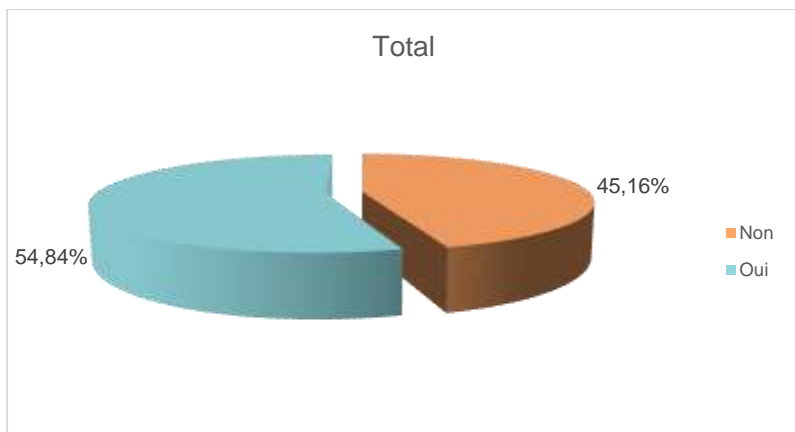
Graphique 1 : Importance des moyens techniques dans les formations en ligne pour les apprenants

Source : Données de terrain, 2024

Ce graphique montre que 95,70 % des enquêtés taillent une importance aux moyens techniques liés à la communication et aux interactions sur les sites d'e-learning. Il s'observe, de fait, un grand écart en ce qui concerne l'importance ou non des moyens techniques de communication qui ne laisse pas doute sur la question.

Ce qu'il apparaît de ce résultat, c'est que les moyens techniques occupent une place prépondérante en matière d'e-learning chez la quasi-totalité des apprenants en ligne.

Ces derniers ont par la suite été amenés à faire le point sur la présence de ces offres sur les sites d'e-learning. Leurs réponses ont permis d'obtenir les résultats suivants.



Graphique 2 : Présence de moyens techniques pour la communication et l'interaction sur les sites d'e-learning

Source : Données de terrain, 2024

Les données issues du graphique 2 montrent que : seuls 54,84 % des apprenants en ligne ont rencontré des sites qui proposent des moyens techniques de facilitation de la communication et des interactions contre 45,16 % qui n'en ont pas rencontré.

Si, aux vues de ces chiffres, la distribution n'est pas loin de 50 % pour les deux types de réponses, il faut tout de même noter que le nombre de sites ne proposant pas les moyens techniques nécessaires est important, surtout, si l'on prend en compte le fait que ceux-ci ont été précédemment (Graphique 1) identifiés comme important chez 95,70 % des enquêtés.

Il apparaît, de fait, un certain déséquilibre entre les offres des sites de formation en ligne et les préférences des apprenants quand il s'agit des moyens techniques liés à la communication et aux interactions, Mangenot, F. (2015).

Bien qu'elle s'arrête au cadre de la formation en entreprise et qu'elle s'intéresse à l'environnement technologique dans un sens global, une recherche conjointe de Baudoin et Tahssain-gay (2013) a montré que l'environnement technologique, au même titre que les environnements

spatial, social et temporel, avait une influence sur l'engagement des apprenants. Il en profite pour notifier que

« le rapport des salariés à l'environnement technologique d'un parcours e-learning peut être caractérisé par trois notions : la perception de l'utilité, de la facilité d'utilisation et de la qualité » (p.11).

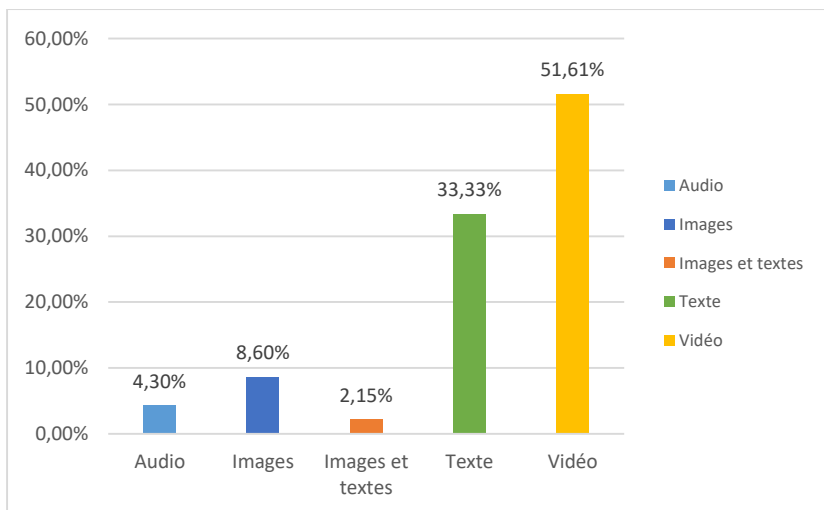
Outre le fait qu'ils peuvent donc être orientés spécifiquement vers la communication et l'interaction, les moyens techniques sont de façon générale déterminants dans l'engagement des apprenants.

À la suite des moyens techniques, les médias peuvent également jouer un rôle dans le pôle de la formation.

2.2. Médias

Qu'il s'agisse des ressources vidéo, des textes, des audios, des ressources 3D ou d'autres types de ressources, il est essentiel de comprendre que les supports de formation sont divers en fonction des sites web. Là où certains sites de formation comme *Udemy* priorisent les supports vidéo, d'autres sites tels que *Openclassrooms* proposent un mélange, notamment vidéo et texte dans le cas évoqué. Comme la plupart des éléments qui entrent en jeu, il s'agit là de facteurs d'appréciation sur lesquels les apprenants ont leurs propres avis.

Afin d'identifier quels médias étaient les plus en vue dans les offres d'e-learning, les apprenants ont été soumis à une question qui a permis de relever les données suivantes.

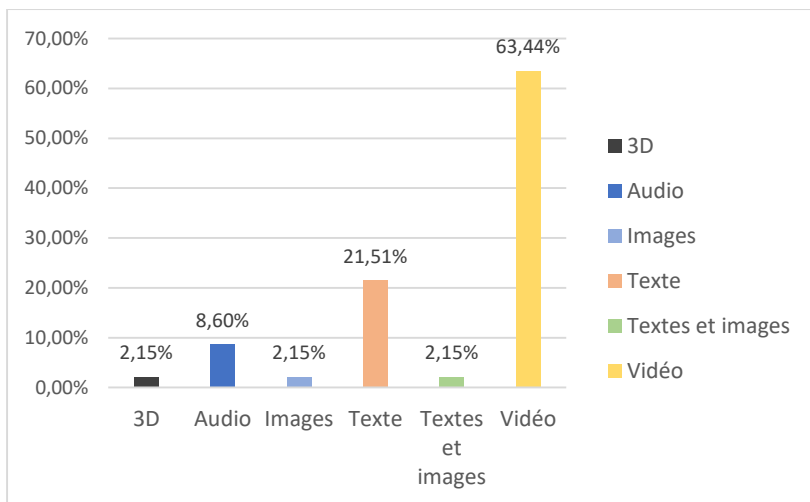


Graphique 3 : Ordre de priorisation des médias au niveau des sites d'e-learning

Source : Données de terrain, 2024

De ce graphique, il est possible de noter que 4,30 % des sites proposent des médias audios. 8,60 % des sites proposent des images. 2,15 % des sites proposent à la fois des images et des textes. 33,33 % des sites proposent des textes et pour finir, 51,61 % des sites proposent des vidéos.

Il apparaît que le média dominant est la vidéo, suivie par ordre décroissant du texte, des images, de l'audio et des images et textes. Il y a donc énormément de sites qui se tournent en priorité vers les vidéos, les textes et les images, pour ne mettre en avant que les trois premiers, pour proposer leurs contenus de formation. Dans une certaine mesure, ces offres rejoignent les attentes des apprenants. En effet, face à la question de savoir quels médias sont les plus susceptibles de répondre à leurs besoins, ils ont donné les réponses qui suivent.



Graphique 4 : Ordre de priorisation des médias chez les apprenants

Source : Données de terrain, 2024

De ce graphique, il est noté nous notons que 2,15 % des apprenants en ligne optent pour la 3D contre, 8,60 % pour les audios, 2,15 % pour les images, 21,51 % pour les textes, 2,15 % pour les textes et images cumulés et 63,44 % pour les vidéos. En partant du média le plus priorisé à celui le moins, nous obtenons les vidéos, les textes, les audios et la 3D, les images et le cumul des textes et images partagent le dernier pallier.

Bien qu'il apparaisse une différence sur les chiffres lors de la comparaison des graphiques 3 et 4 respectivement (51,61 % contre 63,44 % au niveau de la vidéo, 33,33 % contre 21,51 % au niveau du texte, 4,30 % contre 8,60 % pour l'audio, 8,60 % contre 2,15 % pour les images, 2,15 % contre 2,15 % pour les images et texte cumulé et un nouvel élément, la 3D à 2,15 %), ceux-ci entretiennent pratiquement le même ordre d'importance. Il n'y a que les images et l'audio dont les positions sont interverties et la 3D qui apparaisse comme moyen apprécié de 2,15 % des apprenants. Les sites d'e-learning tiennent donc relativement le pari de proposer aux apprenants

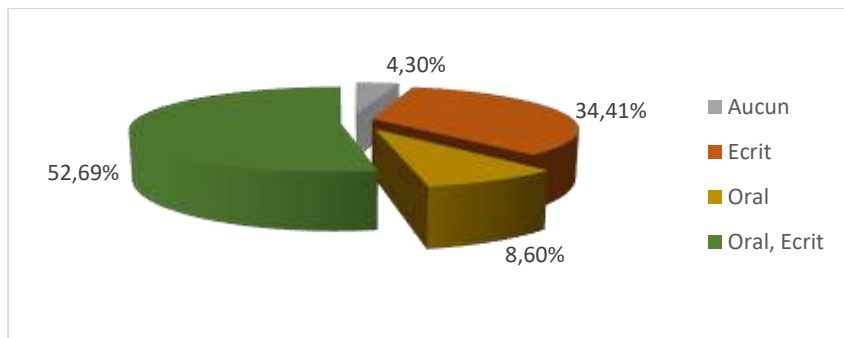
des médias qui leur conviennent, médias qu'il est nécessaire de rappeler, ont été jugés importants par ceux-ci.

En dehors des médias, l'une des variables pédagogiques qui entrent en jeu quand il est question des communications et interactions est le mode de communication.

2.3. Mode de communication

À la suite des médias avec lesquels ils peuvent entretenir une certaine relation, les modes de communication font allusion à la façon dont le message est donné. Cette variable peut prendre en compte plusieurs valeurs, dont l'oral et l'écrit en priorité, mais aussi la communication non verbale en fonction des circonstances. À ce niveau également, entrent en jeu les préférences des apprenants qui peuvent être surtout déterminantes pour la suite de leur parcours. Pour en avoir le cœur net, il leur a été demandé les modes de communication qu'ils appréciaient le plus sur une liste à choix multiples.

Le graphique suivant présente l'ordre de priorisation des modes de communication au niveau des sites de formation.



Graphique 5 : Ordre de priorisation des modes de communication sur les sites d'e-learning

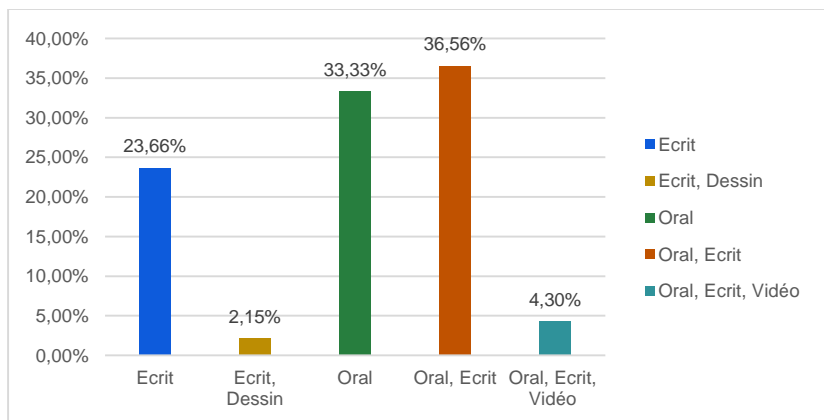
Source : Données de terrain, 2024

Les données du graphique 5 montrent que 4,30 % des sites d'e-learning optent un mode de communication différent de l'oral et de

l'écrit, 34,41 % pour l'écrit, 8,60 % pour l'oral et 52,69 % pour un cumul de l'oral et de l'écrit.

Par ordre d'importance, il s'agit des offres qui cumulent oral et écrit, ensuite l'écrit uniquement, suivi de l'oral et enfin des offres différentes. Il y a de fait beaucoup plus de sites qui proposent à la fois oral et écrit par rapport aux autres modalités.

Cette classification n'est pas nécessairement ce à quoi s'attendent les apprenants. En donnant leurs avis, ils ont montré des tendances qu'il convient de prendre en compte et qui se trouvent dans le graphique suivant.



Graphique 6 : Ordre de priorisation des modes de communication chez les apprenants

Source : Données de terrain, 2024

Selon les données issues du graphique 6, 23,66 % des enquêtés préfèrent l'écrit, 2,15 % y ajoutent le dessin, 33,33 % préfèrent l'oral, 36,56 % cumulent oral et écrit, 4,30 % y ajoutent la vidéo. Il convient de notifier que le dessin fait partie du mode écrit et que la vidéo fait partie du mode oral. De fait, il est possible de retenir une distribution de 25,81 % pour l'écrit, 33,33 % pour l'oral et 40,86 pour l'oral et l'écrit à la fois.

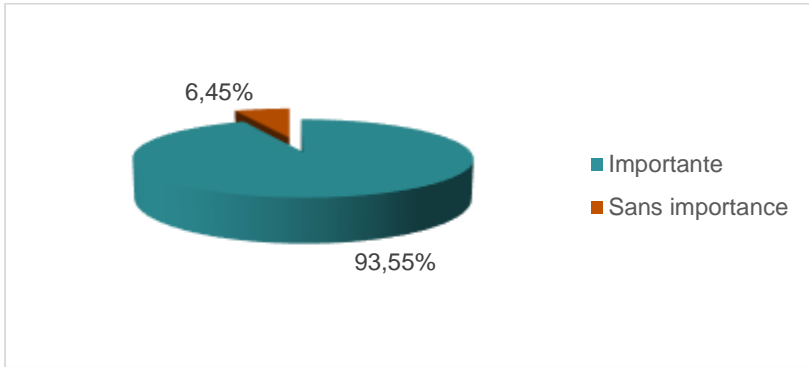
Ce qu'il en ressort et qui semble essentiel, c'est que le choix le plus populaire chez les apprenants cumule oral et écrit, ensuite il y a séparément l'oral et l'écrit. Cette tendance vient confirmer celle des médias qui entretiennent avec les modes une relation étroite. En fonction des données du graphique 4, les médias prioritaires y sont en effet la vidéo et le texte. Il est donc possible de retenir que les apprenants taillent également une grande importance aux modes de communication et que ceux qui leur sont proposés répondent à leurs attentes, Schiffino (2015).

Le point suivant aborde l'aspect de l'interactivité et de l'importance qu'il peut avoir auprès des apprenants.

3. Degré d'interactivité

Le degré d'interactivité est une variable associée au pôle de formation. Il fait allusion au dispositif d'accès à l'information et à son accessibilité sous la lanterne des échanges entre l'apprenant et les ressources éducatives. C'est le degré d'interactivité qui rend par exemple la prise en main d'un site plus facile pour l'un que pour l'autre. Il peut se traduire par l'expérience utilisateur d'un point de vue actif (action-réaction). Prise en compte, l'interactivité pourrait avoir ses propres implications dans un parcours de formation en ligne.

Afin de jauger le degré d'importance que les enquêtés taillent à l'interactivité, ils ont été soumis à une question sur le sujet. Ce qu'il en ressort est résumé au graphique suivant.



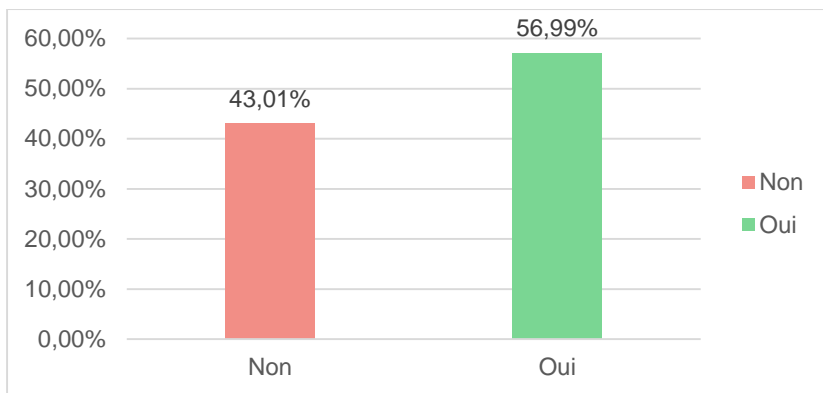
Graphique 7 : Importance de l'interactivité dans les formations en ligne pour les apprenants

Source : Données de terrain, 2024

À partir du graphique 7, il ressort de cela que 93,55 % des enquêtés taillent une importance à l'interactivité contre 6,45 % qui la trouve sans importance.

Il apparaît de ces chiffres que l'interactivité est une variable importante auprès de la majorité des apprenants en ligne et qu'elle peut de fait influencer sur la façon dont ils se comportent en situation d'e-learning.

La prise en compte de cette variable par les sites d'e-learning est effective, quoique différente selon les sites. Ainsi, sur la base de l'expérience des enquêtés, se présente le graphique suivant.



Graphique 8 : Présence de l’interactivité sur les sites d’e-learning

Source : Données de terrain, 2024

Pour une expérience effective d’interactivité sur les plateformes d’e-learning, il se dégage 56,99 % de réponses positives contre 43,01 % de réponses négatives.

Sur la base de ces chiffres, il est possible d’inférer que près de la moitié des sites d’e-learning ne répondent pas aux attentes des apprenants en matière d’interactivité. Cette situation problème peut avoir des implications importantes quant au parcours, même s’il n’est pas possible, en l’état de le confirmer. L’essentiel, c’est qu’il s’agit ainsi d’une variable qui compte pour les apprenants.

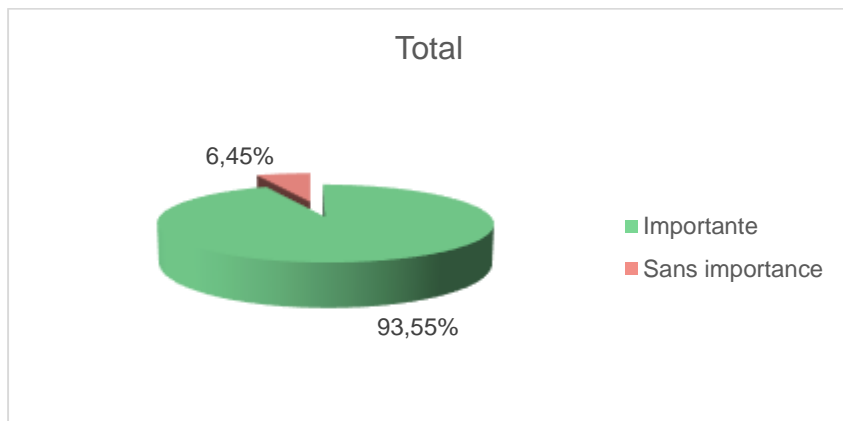
La dernière variable analysée au niveau des communications et interactions à favoriser est le degré de liberté. Elle est abordée dans le point suivant.

4. Degré de liberté

En situation d’e-learning, chaque apprenant vient avec ses propres spécificités. Son profil a des conséquences non seulement sur le type de formation qu’il suit, mais aussi sur la façon dont il le suit. L’un des facteurs qui interviennent le plus dans ce sens est celui de liberté. En effet, à chaque profil d’apprenant correspond un certain nombre d’aspects qui peuvent faire appel à la notion de liberté. Il s’agit par

exemple du temps et du cours de la formation. Afin d'en apprécier la teneur, les apprenants ont été amenés à donner leurs avis sur la place qu'ils donnent à la liberté dans les cours en ligne.

Ces avis sont représentés dans le graphique 9 qu'il est donné de voir ci-dessous.



Graphique 9 : Importance de la liberté dans les formations en ligne pour les apprenants

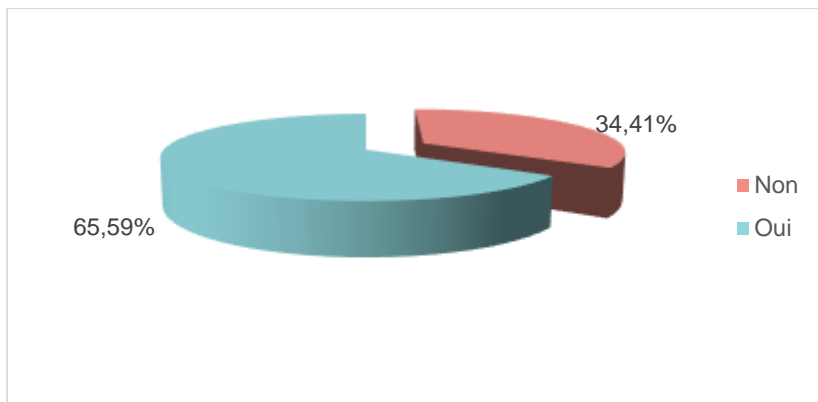
Source : Données de terrain, 2024

Les données du graphique 9 montrent que 93,55 % des personnes soumises au questionnaire jugent le degré de liberté importante contre 6,45 % pour lesquelles il ne l'est pas.

Ces données amènent à déduire que le degré de liberté est un facteur important dans l'appréciation des formations en ligne chez les apprenants. Qu'il s'agisse de suivre la formation à leurs rythmes ou d'établir un itinéraire pédagogique en fonction de leurs besoins, ils veulent pouvoir être libres dans la façon de procéder. Ceci est d'autant plus important pour eux que l'un des aspects qui émergent est celui de l'accompagnement personnalisé.

Le degré de liberté est donc une variable importante en matière de formation en ligne. Il s'observe malheureusement des incohérences à ce niveau quand on prend en compte les offres de sites d'e-learning.

Une question posée dans l'objectif de déterminer le degré de liberté rencontré par les apprenants lors de leurs expériences en e-learning a montré ce qui suit.



Graphique 10 : Importance de la liberté sur les sites d'e-learning

Source : Données de terrain, 2024

Le graphique 10 montre que la liberté est prise en compte par 65,59 % des sites et les 34,41 % restants n'y taillent pas d'importance.

Cette divergence crée un enjeu qui, confronté aux données du graphique 9, témoigne d'un certain décalage entre les préférences des apprenants et les moyens mis à leur disposition par les sites de formation en ligne. Cette situation qui transparaît dans les différentes variables évoquées jusqu'ici a des implications importantes pour la suite.

Une analyse sommaire des différents résultats d'enquête pour les variables en lien avec les communications et interactions à favoriser montre qu'il existe bel et bien des variables prises en compte aussi bien par les apprenants que certains sites de formation. L'autre constat est que les offres des sites de formation ne répondent pas toujours aux attentes des apprenants notamment dans le cas des moyens techniques avec 54,84 % (graphique 2) pour 94,70 % (graphique 2), le cas du degré d'interactivité avec 56,99 % (graphique 8) pour 93,55 % (graphique 7) et le degré de liberté avec 65,59 % (graphique 10) pour

93,55 % (graphique 9). Au niveau des variables médias et modes de communication, les tendances sont les mêmes avec quelques modifications comme évoqué plus haut.

Le Conseil supérieur de l'éducation (2015) évoque l'importance des communications et interactions dans l'apprentissage. Il dit à cet effet que

« les interactions entre les étudiants de même qu'entre ces derniers et le personnel enseignant représentent un facteur de réussite [...]. Leur rareté est d'ailleurs associée à des apprentissages moindres en formation à distance » (p.23-24).

Ceci confirme l'importance des interactions et communications de façon générale pour les cours en ligne.

La nouvelle famille de variables qui entre en jeu dans la partie qui suit est celle des situations collaboratives à développer.

5. Situations collaboratives

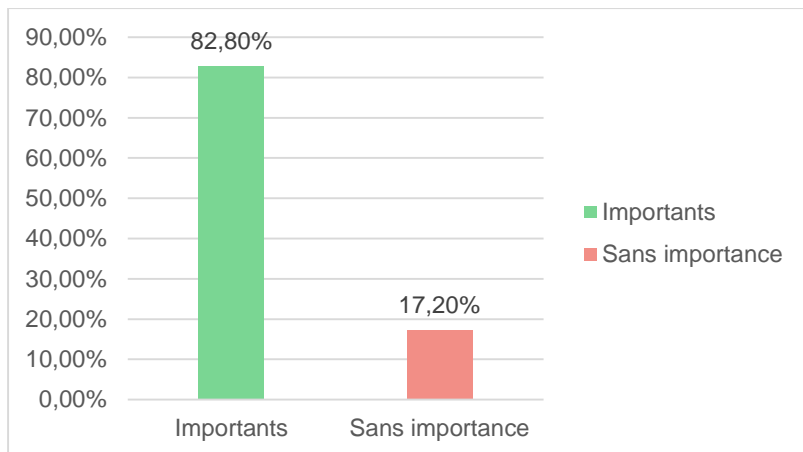
Pour Georges et *al.* (2004), « cette famille caractérise les modalités de travail entre apprenants ou entre apprenants et tuteurs ». Si ces variables ressortent, il faut le rappeler, dans un contexte d'apprentissage synchrone, elles restent pertinentes pour apprécier les différentes situations d'e-learning. Les dispositifs de formation en ligne asynchrones connaissent généralement des classes hétérogènes où les apprenants, en fonction de leurs propres profils, trouvent la meilleure façon de procéder. Il est donc intéressant de voir la place qu'occupent les situations collaboratives dans ces contextes et de déterminer si elles sont importantes. Les variables des situations collaboratives sont notamment l'organisation des groupes, la collaboration inter et intra groupe, ainsi que la collaboration groupe-tuteur.

5.1. Organisation des groupes

L'organisation des groupes, la collaboration intergroupe et la collaboration intragroupe sont à la base trois variables distinctes. Elles ont été regroupées dans l'objectif d'insister sur leur aspect collaboratif, indépendamment du fait qu'elles se passent à l'intérieur ou à l'extérieur des groupes. La première question au niveau de ces

variables a été d'apprécier la place qu'elles occupent pour les apprenants.

Le graphique suivant présente les réactions collectées.



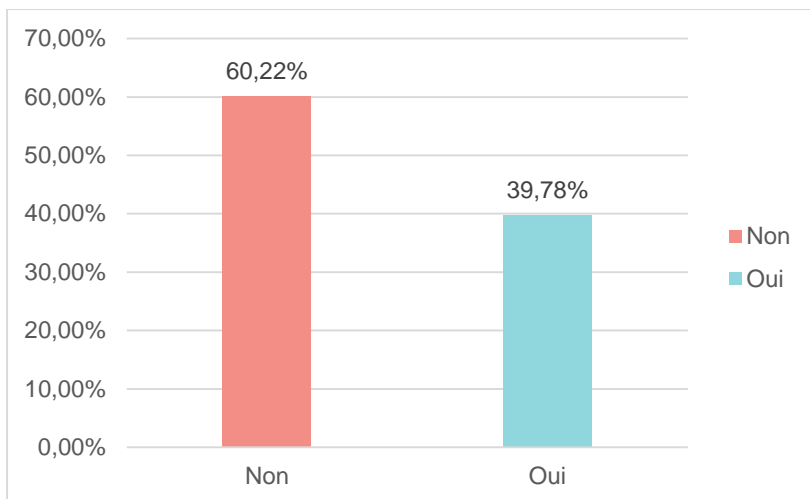
Graphique 11 : Importance de l'organisation de groupes de travail et de la collaboration au sein de ces groupes et entre ces groupes dans les formations en ligne pour les apprenants

Source : Données de terrain, 2024

Les données de ce graphique permettent de relever d'un côté que 82,80 % des enquêtés pensent de l'organisation des groupes de travail, de la collaboration au sein de ces groupes et/ou entre ces groupes qu'elles sont importantes. De l'autre côté, ils sont 17,20 %, soit le reste des enquêtés qui pensent le contraire.

Le constat à partir de ces chiffres est que ces variables occupent bel et bien une place importante en tant que facteur d'appréciation des cours chez les apprenants en ligne. À l'opposé pourtant, les sites ne s'y attèlent pas.

L'expérience des apprenants a permis de relever les chiffres ci-dessous en ce qui concerne l'importance de ces variables au niveau des sites d'e-learning.



Graphique 12 : Importance de l’organisation de groupes de travail et de la collaboration au sein de ces groupes et entre ces groupes sur les sites d’e-learning

Source : Données de terrain, 2024

Il s’observe au niveau de ce graphique que sur 100 sites, 62,22 ne prennent pas en compte les groupes de travail et par conséquent les collaborations intergroupe et intragroupe. Les 39,78 restants sont quant à eux à l’opposé. Ce qui ressort du graphique 12, c’est le peu d’importance que revêtent les groupes de travail pour les sites de formation en ligne. Pourtant, il apparaît clairement que c’est un facteur sur lequel mise la plupart des apprenants en ligne, soit 82,80 % comme identifiés dans le graphique 11.

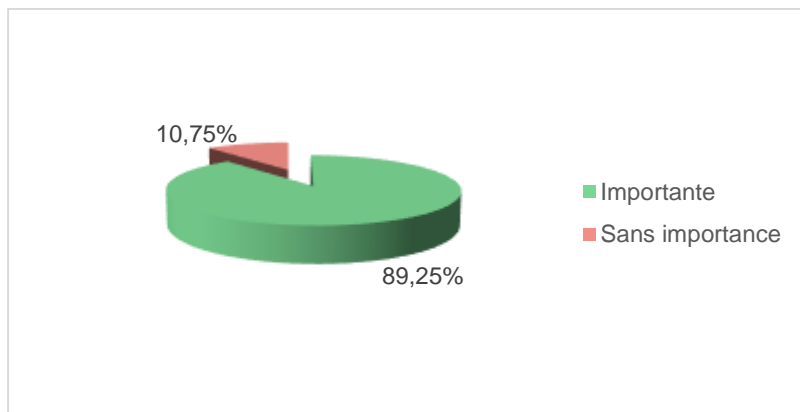
À la suite de ces variables, la nouvelle qui entre en jeu est celle de la collaboration entre les groupes et le tuteur. Elle dépend des précédentes en ceci que sans l’existence des groupes, il n’y a pas de chance qu’elle soit effective, ce que viennent confirmer les constats effectués en ce sens et représentés dans les graphiques à suivre

5.2. Collaboration groupe-tuteur

La collaboration groupe-tuteur met en scène la notion

d'accompagnement. À l'opposé de l'accompagnement personnalisé, cette dernière mise sur l'accompagnement de groupe pour faciliter le suivi au niveau des apprenants. Deux des aspects évoqués plus haut et liés à cet accompagnement sont la collaboration au sein des groupes et la collaboration entre les groupes, Sangrà, A. (2012). Le troisième aspect est celui entre le groupe et le tuteur auquel s'attèle à cette variable. Le but visé à travers cette dernière est de savoir la place qu'elle occupe chez les apprenants et ce qu'en font les sites dans leurs dispositifs.

Soumis à la question sur l'importance de la collaboration groupe-tuteur, les apprenants ont permis de relever ce qui suit.



Graphique 13 : Importance de la collaboration groupe-tuteur dans les formations en ligne pour les apprenants

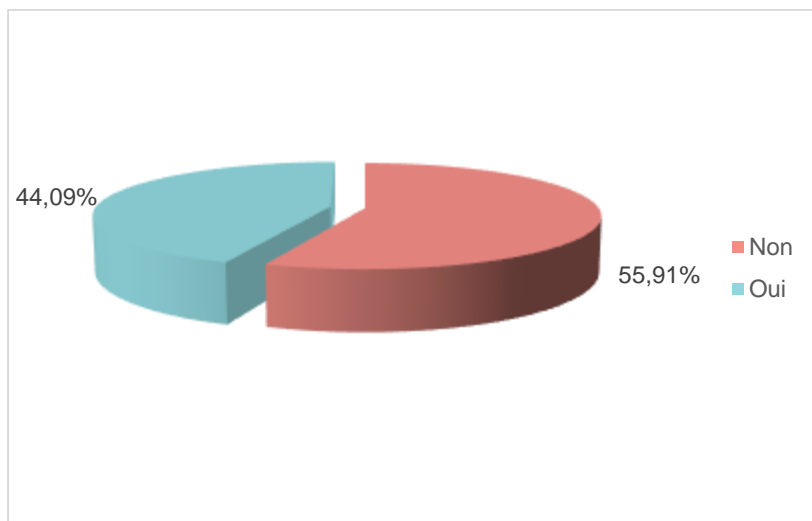
Source : Données de terrain, 2024

D'après les données du graphique 13 qui porte sur l'importance de la collaboration groupe-tuteur dans les formations en ligne pour les apprenants, on observe que 89,25 % des enquêtés la notent importante alors que pour les 10,75 % restants, ce n'est pas le cas.

Pour la majorité des apprenants en ligne, la collaboration entre groupes et tuteurs est donc importante. Cela rejoint un certain besoin

de développement des situations collaboratives en matière de dispositifs de formation en ligne. Pour n'en rester cependant qu'à l'importance de cette variable pour les apprenants, elle s'avère. Le constat au niveau des sites montre que ceux-ci ne servent pas nécessairement cette dynamique.

Face à la question de savoir l'importance de la collaboration groupe-tuteur dans les offres de formation sur les sites d'e-learning, les résultats ci-après ont été obtenus.



Graphique 14 : Importance de la collaboration groupe-tuteur sur les sites d'e-learning

Source : Données de terrain, 2022

Le graphique 14 montre d'une part que seulement 44,09 % des sites d'e-learning proposent des groupes centrés sur la collaboration groupe-tuteur contre 55,91 % pour lesquels ce n'est pas le cas.

Quand on ramène les résultats concernant les collaborations au sein des groupes et entre les groupes, les tendances sont les mêmes, soit seulement 39,78 % des sites qui les intègrent pour 82,80 % des apprenants qui les jugent importantes. Les sites de formation en ligne

ne semblent pas de fait faire grand cas des situations collaboratives à développer, mettant l'accent sur d'autres facteurs tels que l'autonomie et la liberté.

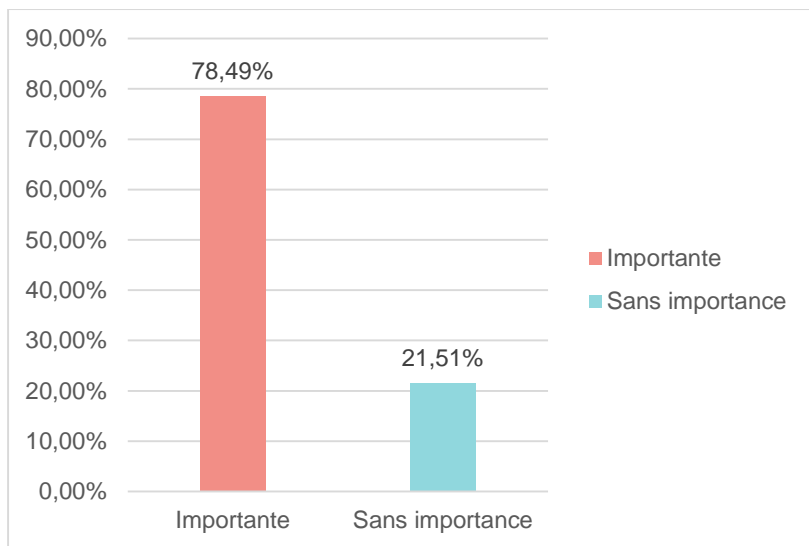
Le dernier groupe de variables pris en compte dans ce travail est celui des composantes des objets pédagogiques utilisables ou à utiliser.

6. Composantes des objets pédagogiques utilisables

Les objets pédagogiques, selon les termes de Georges et *al.*, (2004), représentent « des entités autonomes utilisables séparément ou de manières liées (séquentiellement ou encapsulées) ». Ils servent les besoins de la situation d'enseignement/apprentissage en la structurant selon des concepts bien définis. Ainsi, peut être considéré comme objets pédagogiques tout instrument d'enseignement/apprentissage. Comme dans le cas des familles de variables précédentes, ces objets peuvent être multiples et diversement appréhendés en fonction des sites. A titre indicatif, cette partie s'est fondée sur deux principaux sous-groupes que sont d'une part les concepts, les grains cognitifs, le glossaire et les références, et d'autre part les cas, les scènes, les exercices et les QCM.

6.1. Concepts, grains cognitifs, glossaire et références

Les concepts représentent les nœuds de la situation d'apprentissage dont les découvertes sont des processus appelés grains cognitifs. Le glossaire est un ensemble de termes qui donnent du sens à ce processus qui peut, à son tour, mener vers des ressources externes ou références. L'articulation de ces différentes variables donne un déroulé pédagogique typique et qui varie selon les formateurs. Pour juger de l'importance de ces variables, elles ont été désagrégées en trois principales questions qui reposent respectivement sur la codification de l'information, l'accessibilité des nouvelles connaissances et les références de ces connaissances vers de nouvelles ressources.



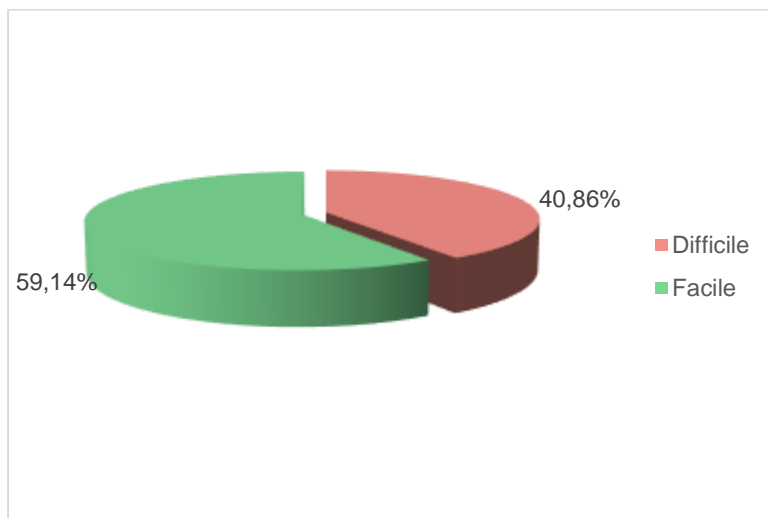
Graphique 15 : Importance de la codification des nouvelles notions sur les sites de formation en ligne pour les apprenants

Source : Données de terrain, 2024

Les chiffres de ce graphique montrent que la codification de l'information est importante pour 78,49 % des enquêtés. De l'autre côté, 21,51 % la jugent sans importance.

Ces données révèlent que le processus d'enseignement/apprentissage n'est pas anodin. S'il peut sembler secondaire, surtout en raison du fait que les formateurs n'y taillent pas grande importance, il est déterminant par contre pour les apprenants. Une codification inaccessible pourrait ainsi réfréner les apprenants dans leurs motivations ou influencer de quelque autre manière ce qu'il advient par la suite. Pour pousser cette analyse plus loin, l'intérêt a donc été porté sur comment les apprenants trouvent les nouvelles notions sur lesquelles ouvrent justement la codification.

Il se dégage ce qui suit.

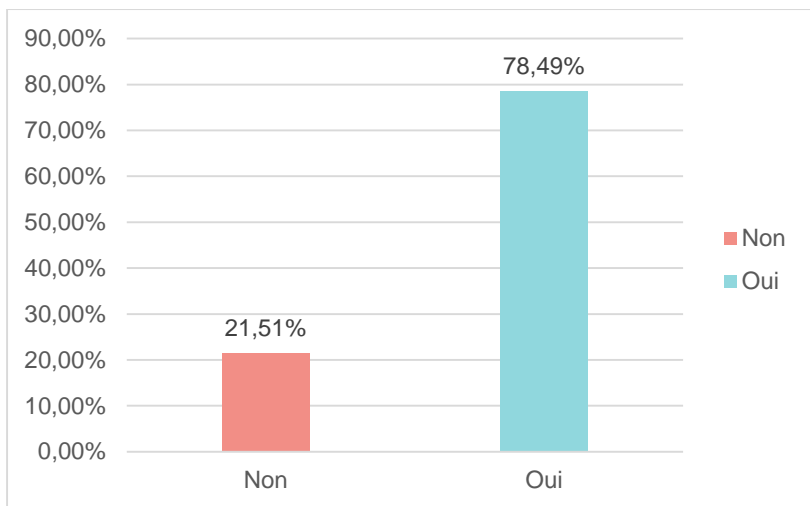


Graphique 16 : Accessibilité des nouvelles notions sur les sites de formation en ligne pour les apprenants

Source : Données de terrain, 2024

59,14 % des apprenants jugent les nouvelles notions faciles alors que ce n'est pas le cas des 40,86 % qui restent.

Sans nécessairement entrer en profondeur de ces résultats, on peut retenir que les formations en ligne sont relativement accessibles. Si elles peuvent ainsi influencer sur la suite des événements, le nœud de cette situation se trouve dans les références, qu'il s'agisse aussi bien des concepts que des ressources. Ce qu'il est donné de constater, est plutôt intéressant.



Graphique 17 : Références des nouvelles notions sur les sites de formation en ligne pour les apprenants

Source : Données de terrain, 2024

Le graphique 24 montre que les références vers de nouveaux concepts ou ressources sont existantes. Si elles ne concernent que 78,49 % des cas, elles représentent quand même une part importante.

Il est possible, en fonction des différents éléments qui précèdent, d'avancer que les concepts, grains cognitifs, glossaire et références constituent des variables qui ne sont pas du reste. Ces variables, bien qu'elles suscitent des avis mitigés en ce qui concerne ce qu'elles devraient prioriser, ont clairement un impact sur le parcours des apprenants. Mais si elles interviennent en amont pour permettre l'atteinte des objectifs pédagogiques, il est important de faire un contrôle en aval de leurs résultats.

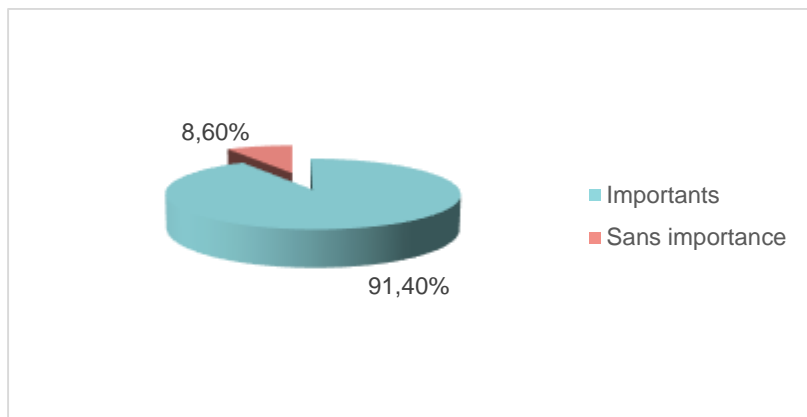
C'est à cet effet qu'interviennent les variables liées aux cas, scènes, exercices et QCM, abordées dans le groupe suivant.

6.2. Cas, scènes, exercices

Qu'il s'agisse des cas, des scènes, des exercices comme des QCM, ce sont, entre plusieurs autres, des moyens pour s'assurer a posteriori de

l'effectivité de l'atteinte des objectifs pédagogiques. Ces objectifs peuvent s'effectuer à des niveaux micro afin de faciliter le processus dans son aspect général. Quoi qu'il en soit, cette partie de l'enquête a permis de faire le point sur les mécanismes de suivi évaluation au niveau des formations en ligne. Plutôt que de rester spécifique au cas, scènes exercices et QCM tels que cités par Georges et *al.*, (2004), nous nous sommes aventurés sur un terrain plus vaste. Un des premiers aspects analysés a été l'avis des apprenants sur l'importance des mécanismes de suivi évaluation mis en œuvre par les sites de formation.

Le graphique à suivre permet de faire le point de leurs réponses.



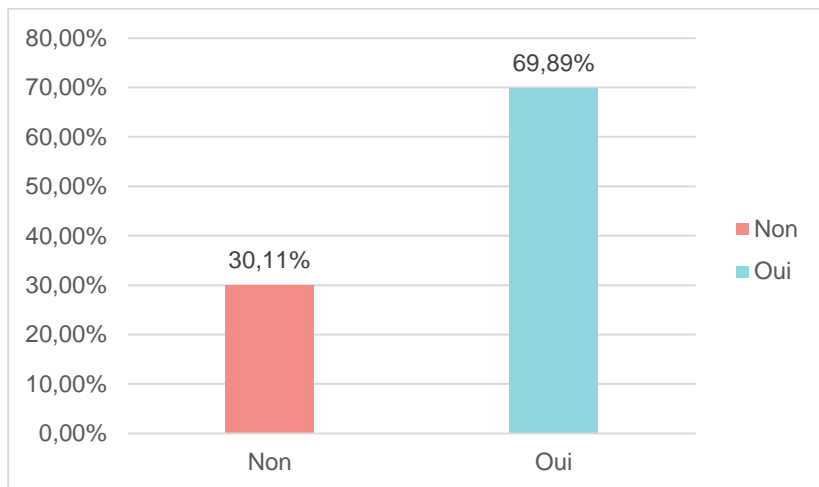
Graphique 18 : Importance des mécanismes de suivi évaluation sur les sites de formation en ligne pour les apprenants

Source : Données de terrain, 2024

Des données de ce graphique, 91,40 % des apprenants jugent ces mécanismes importants. Par contre, 8,60 % trouvent ce n'est pas le cas.

Il semble, à la lumière de ces données, que le suivi aussi bien que l'évaluation constituent des aspects sur lesquels comptent énormément les apprenants en ligne. Même si leurs attentes en termes

de suivi et évaluation n'ont pas été clairement ceux-ci restent des aspects qui comptent. Toujours dans la dynamique de cerner l'importance de ces variables, les enquêtés se sont également prononcés sur la prise en compte ou non de ces variables par les sites de formation. Leurs réponses sont résumées dans le graphique 26.



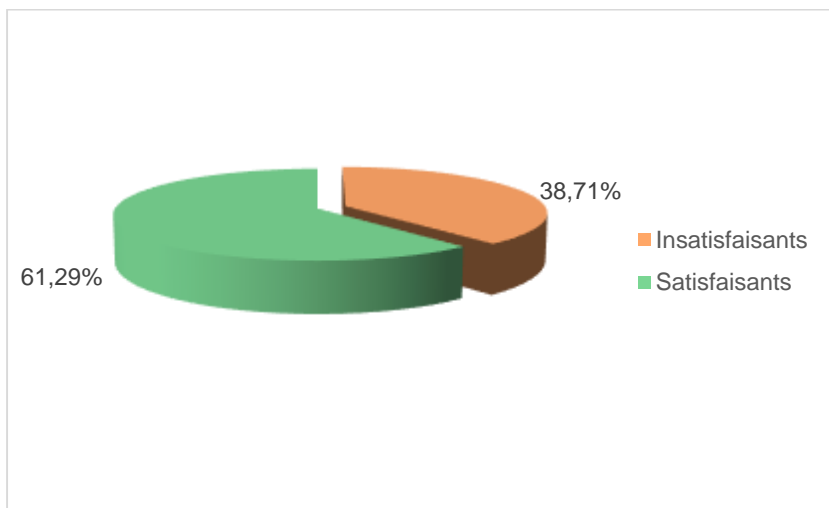
Graphique 19 : Importance des mécanismes de suivi évaluation sur les sites d'e-learning

Source : Données de terrain, 2024

Les données du graphique 26 montrent que 30,11 % des sites n'incluent pas des mécanismes de suivi-évaluation, contre 69,89 % pour lesquels c'est le cas selon les expériences des apprenants.

Il est possible, en fonction de ces données, d'avancer que plus de la moitié des sites mettent en place des mécanismes pour aider les apprenants à atteindre leurs objectifs. 30,11 % restent tout de même un chiffre non négligeable, surtout lorsque l'on prend en compte le fait que la satisfaction en ce qui concerne ces dispositifs est légèrement plus basse.

C'est ce qu'il apparaît des données du graphique 27 ci-dessous.



Graphique 20 : Satisfaction des apprenants en rapport aux mécanismes de suivi évaluation sur les sites d'e-learning

Source : Données de terrain, 2024

Ces données montrent que seulement 61,29 % des apprenants sont satisfaits des mécanismes mis en place pour assurer le suivi et l'évaluation. À l'opposé, il se trouve que ces mécanismes sont insatisfaisants pour 38,71 % des apprenants.

Ce qu'il importe de retenir de ces données, c'est l'importance des mécanismes en eux-mêmes, susceptibles de jouer sur le tableau des motivations et engagements chez les apprenants.

S'il est possible de partir du principe que tout ce qui est important pour les apprenants en termes de variables pédagogiques dans le cadre de la formation en ligne puisse influencer sur leurs degrés de motivation, de satisfaction ou d'engagement, quels qu'ils soient, alors il est également possible de retenir que ces variables ont une incidence sur le taux de complétion.

Conclusion

Les facteurs ou variables pédagogiques renvoient aux différentes notions qui interviennent dans une situation d'enseignement/apprentissage et qui sont susceptibles d'en modifier l'issue du fait des multiples valeurs qu'elles peuvent épouser.

Qu'il s'agisse de l'engagement comme de la motivation en matière d'e-learning, différentes variables pédagogiques entrent en jeu, par opposition au second groupe de variables, les variables initiales définies également par Georges et *al.*, (2004). Un des problèmes qui se posent est leur incidence sur la décision des apprenants d'aller au bout des formations en ligne. Pour ce faire, différents groupes de variables pédagogiques ont été analysés, que sont les communications et interactions, les situations collaboratives à développer.

À la lumière des différentes familles de variables définies par Georges et *al.*, (Ibid.), un premier regard a été porté sur les facteurs pédagogiques qui influencent la complétion des cours chez les apprenants sur les sites d'e-learning. À l'issue du terrain qui a touché une population totale de 95 personnes, enquête et entretien confondus, il est apparu des résultats appréciables à plusieurs égards. Les quatre familles de variables pédagogiques énoncées par Georges et *al.* (2004) se sont avérées importantes pour la majorité des enquêtés. Qu'il s'agisse de la pédagogie à utiliser, des composantes des objets pédagogiques utilisables ou à utiliser, des communications et interactions comme des situations collaboratives à développer, ce sont des éléments que les apprenants prennent en considération, au point qu'ils influencent parfois leurs décisions de suivre ou de continuer une formation en ligne. Ces résultats corroborent ceux d'un certain nombre de travaux, dont ceux de Baudoin et Tahssain-gay (2013), notamment sur l'importance de l'environnement technologique, ceux du Conseil supérieur de l'éducation (2015) sur la place des interactions dans tout dispositif d'apprentissage ainsi que ceux de Beaupré et *al.* (2019) sur l'importance de la pédagogie.

Références bibliographiques

BAUDOIN Emmanuel et TAHSSAIN-GAY Loubna, 2013, Déploiement du e-learning dans le cadre de la formation en entreprise : quel rôle de l'environnement social dans l'engagement des salariés ? *Recherches en sciences de gestion*, 97, p.109-126. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02899178/document>.

Conseil supérieur de l'éducation, 2015, *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*. Québec : Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0486.pdf>.

CURIEN Nicolas et MUET Pierre, 2004, *Rapport sur la société de l'information*. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/044000180.pdf>

DAMAS Michel, BAUDIER Patricia, & DEJOUX Cécile, 2017, Formation ouverte à distance et motivation des apprenants. *Management & avenir*, 2017-1 (91), 39-63. <https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2017-1-page-39.htm>.

DURKHEIM Emile, 1938, *L'évolution pédagogique en France*. PUF.

MANGENOT François, 2015, *Du e-learning aux MOOC : quelle évolution des échanges en ligne ?*. <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02002129/document>.

PIAGET Jean (1964). *Six Études de Psychologie*. Genève : Éditions Gonthier.

SANGRA Albert, VLACHOPOULOS Dimitros, & CABRERA Nati 2012, Building an Inclusive Definition of E-Learning: An Approach to the Conceptual Framework [Construire une définition inclusive de l'apprentissage électronique : Une approche du cadre conceptuel]. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13 (2), 145-159. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1161>.

SCHIFFINO Nathalie, COGELS Maximilien, BAUDEWYNS Pierre, HAMONIC Ella, LEGRAND Vincent et REUCHAMPS Min, 2015, « Entre taux de rétention passif et taux de la motivation à partir

du MOOC «Découvrir la science politique» (Louv3x) sur la plateforme edX. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 12(1-2), 23–37