

Les perceptions de 12 enseignants du déploiement de la formation à distance à l'École Normale Supérieure d'Abidjan

The perceptions of 12 teachers of the deployment of distance learning at the École Normale Supérieure in Abidjan

Amon Kassi Holo

École Normale Supérieure d'Abidjan (ENS), Côte d'Ivoire

Résumé

Nous nous intéressons dans cette recherche exploratoire, aux perceptions des enseignants de l'École Normale Supérieure d'Abidjan de la mise en œuvre de la formation en ligne dans leur établissement. Pour mener à bien ce travail, nous avons opté pour une approche par entretiens individuels et par questionnaire auprès d'un échantillon de 12 enseignants. Les résultats montrent que ceux-ci ne sont pas satisfaits de la façon dont la formation en ligne est mise en œuvre. Ils ne sont ni opposés à l'usage du numérique dans leurs enseignements ni à la formation à distance mais dénoncent le manque de préparation, de concertation, les problèmes matériels, pédagogiques, organisationnels que génère ce nouveau mode d'enseignement dans leur établissement.

Mots clés : perceptions, formation en ligne, enseignants, ENS

Abstract

In this exploratory research, we are interested in teacher's perceptions of e-learning at the Abidjan Normal high School of the implementation of online training in their establishment. To carry out this work, we opted for an approach by individual interviews and by questionnaire with a sample of 12 teachers. The results show that they are not satisfied with the way the online training is implemented. They are neither opposed to the use of digital technology in their teaching nor to distance training, but denounce the lack of preparation, consultation, material, educational and organizational problems generated by this new method of teaching in their establishment.

Keywords: perceptions, online training, teachers, ENS

Introduction

La diffusion des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) est l'un des phénomènes marquant du 20^{ème} siècle. Ces technologies sont devenues incontournables et indispensables par leurs impacts sur la dynamique des organisations au regard notamment des transmissions des données en temps réel et d'autres services en termes de gain de productivité. Elles font de plus en plus partie des environnements de travail professionnels dans tous les domaines d'activités, y compris l'éducation.

De nombreux chercheurs et spécialistes sont d'accord sur le principe que l'intégration des TIC à l'école pourrait impacter positivement les systèmes éducatifs des pays en les rendant plus performants. Ainsi, la Côte d'Ivoire, qui souhaite inscrire son système éducatif parmi les plus compétitifs du continent, a élaboré depuis quelques années une politique d'intégration des TIC dans ses établissements d'enseignement à travers le projet e-Education. Cette politique vise à améliorer la qualité de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'administration scolaire. Dans la mise en œuvre de cette politique, le gouvernement ivoirien, à travers son Ministère de l'Éducation chargé du premier et du second degré, a procédé à la distribution de matériels informatiques et de logiciels de gestion dans plusieurs établissements scolaires.

Par ailleurs, dans l'enseignement supérieur, en vue du déploiement de la formation en ligne, des actions ont été menées depuis 2012 dans le cadre du projet AMURGE-CI1. En collaboration avec ledit ministère, l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) avait organisé des formations dans le domaine des TICE, dans les locaux du Campus Numérique Francophone d'Abidjan logé au sein de l'ENS. Un atelier a été programmé, à l'usage de la plateforme *Moodle* en 2012, celui de la création d'un MOOC en 2015 et la formation MOOC CERTICE SUP en 2016. Le MOOC CERTICE SUP est une certification des compétences TICE des enseignants du supérieur et des doctorants. Le dispositif s'appuie sur un référentiel élaboré par l'UNESCO avec le concours de l'Université Cergy Pontoise (France) en personnes ressources pour dispenser cette formation.

Cette politique s'est traduite en 2015 par la création de l'Université Virtuelle de Côte d'Ivoire (UVCI), le seul établissement d'enseignement supérieur public dispensant la totalité des cours en ligne (Holo, Koné et Mian, 2020). Quelques années plus tard, à l'occasion de la pandémie de Covid-19, l'ENS a mis en œuvre la formation à distance. Nous voulons, dans cette recherche, étudier les perceptions des enseignants de l'ENS de ce mode de formation.

I. Éléments de contexte

Ce travail s'inscrit dans la lignée des études portant en général sur les TIC dans la sphère de l'éducation, en particulier sur la perception des usages du numérique. Il s'agit d'étudier les opinions des enseignants de l'École Normale Supérieure d'Abidjan quant à la mise en œuvre récente de la formation à distance dans leur établissement.

A. Brève présentation de l'établissement

L'École Normale Supérieure d'Abidjan est un établissement d'enseignement supérieur public créé depuis 1964. Elle a pour mission, la formation des enseignants du secondaire général, en l'occurrence les professeurs des collèges, lycées et centres de formation pédagogiques (CAFOP2), les personnels d'encadrement (éducateurs, inspecteurs, conseillers). La formation des étudiants-stagiaires se déroule sur deux années dans ledit établissement, dans le domaine des Sciences de l'Éducation et dans les différentes disciplines en ce qui concerne les enseignants stagiaires, ponctuée de stages pratiques sur le terrain. Selon les besoins exprimés par le Ministère de l'Éducation nationale, un concours de recrutement, direct et professionnel, est organisé par l'école pour accéder à la formation. Depuis la généralisation de la réforme LMD dans l'enseignement supérieur ivoirien en 2012, l'ENS forme au grade de Licence et Master professionnels pour les publics susmentionnés.

¹ Projet d'Appui à la Modernisation et à la Réforme des Université et Grandes Écoles de Côte d'Ivoire.

² Ces établissements publics ont en charge, la formation des enseignants du premier degré (préscolaires et élémentaires)

B. L'enseignement à distance à l'ENS

La mise œuvre de la FOAD à l'ENS a été accélérée par la crise de la Covid-19 comme ce fut le cas dans la plupart des établissements d'enseignement en Afrique et ailleurs. Au fort de la pandémie, un arrêt des cours du 16 mars au 24 mai 2020 a été observé en Côte d'Ivoire. Au cours de cette période, une équipe d'enseignants ayant des compétences en informatique et d'informaticiens de l'ENS a été constituée pour la mise en place d'une formation à distance en vue d'achever les enseignements en cours. La plateforme *Moodle* fut déployée en y intégrant l'outil de visioconférence *Microsoft Teams* pour les classes virtuelles. Mais la majorité des enseignants n'est pas formé à dispenser des cours en ligne. Peu d'entre eux ont les compétences techniques nécessaires en informatique. Des tutoriels de formation sur la prise en main de la plateforme *Moodle* furent réalisés et un accompagnement en ligne a été mis en place au bénéfice des enseignants et des étudiants, animé par le groupe de technopédagogues. Pour l'année universitaire 2020-2021, il était prévu de dispenser la majorité des cours en ligne hormis quelques enseignements dits pratiques (SVT, Physique-Chimie, TICE). Toutefois un ajustement a été opéré au semestre 2, désormais tous les TD sont en présentiel comme réclamé par les enseignants.

Nous mentionnons que les enseignants et informaticiens de l'ENS ont participé aux ateliers AMURGE-CI mentionnés en introduction. Mais depuis lors, il n'y a pas eu de mises en œuvre pratiques des compétences acquises, la FOAD n'ayant pas été déployée.

C. Dispositifs TICE de l'ENS

Dans le domaine des TICE, l'établissement s'est doté, à partir de 2012, d'une bibliothèque numérique avec 21 ordinateurs et deux imprimantes, d'une médiathèque de 15 ordinateurs, de deux tableaux blancs interactifs, près de 7 vidéos projecteurs dont 3 fixes, d'une salle multimédia avec accès à Internet, équipée de 51 ordinateurs et d'un serveur. Mais la plupart de ces équipements sont aujourd'hui inopérants, inexploitable pour manque de maintenance et de mise à jour. Tout comme l'arrêt de l'opération « un normalien, un ordinateur » lancée en 2015 permettant aux étudiants d'accéder aux outils TIC. À cette période, les bureaux des enseignants ont été équipés d'un ordinateur et d'une imprimante mais ceux recrutés après cette première dotation n'en bénéficient pas. Il n'y a aucun accès à internet ni dans les salles de cours ni dans les bureaux des enseignants. Nous faisons le constat que l'enthousiasme, les ambitions des débuts en matière d'infrastructures TICE faiblissent au fil du temps, situation peut-être liée à des contraintes budgétaires et priorités de fonctionnement.

Nous avons cependant observé un regain d'intérêt pour le numérique éducatif lors de la crise Covid-19 avec le déploiement du dispositif de formation en ligne et parallèlement, le lancement du projet ministériel d'équipement des universités et grandes écoles publiques en réseau internet. Il y a eu à cet effet, la réalisation de câblage en fibre optique, la pose de bornes wifi dans tous les bâtiments et des prises pour la connexion internet dans les bureaux des enseignants et dans les différents services de l'ENS. Mais ces infrastructures ne sont toujours pas fonctionnelles.

II. Cadre théorique

A. Les TIC dans l'enseignement/apprentissage

De nombreuses recherches sont réalisées sur les Technologies de l'Information et de la Communication dans le processus enseignement/apprentissage les présentant comme des instruments pédagogiques, d'acquisition de connaissance, de mobilité sociale (Baron et Bruillard, 2004 ; Depover, Karsenti et Komis, 2007 ; Becta, 2007 et 2010). Baron, Caron et Harrari (2005) soulignent également que son utilisation est envisagée de deux manières dans l'enseignement : pour enseigner et pour apprendre. Les auteurs expliquent que son rôle pour enseigner consiste à se substituer au moins partiellement à l'enseignant (enseignement programmé, tuteur intelligent, EAO). Celui pour apprendre, comme d'un moyen d'expression et d'exploration favorisant l'initiative de l'apprenant, outil s'intégrant dans des tâches éducatives, instrument de travail intellectuel et de production. Selon Bouh et Mian (2017), les TIC contribuent à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et l'apprentissage.

Pour ces auteurs, l'intégration des TIC à l'école pourraient améliorer la performance de nos systèmes éducatifs. Pour Karsenti (2009), les TIC facilitent l'accès à une multitude d'informations bénéfiques à

l'enseignement. Pour cet auteur, les livres ne sont plus les seuls documents auxquels l'enseignant peut se référer lors de ses planifications. En effet, il a accès à une pléthore d'informations provenant d'un peu partout à travers le monde, grâce à divers outils, tel qu'Internet ou bien des logiciels éducatifs et informatifs sur divers sujets. En classe, il dispose donc d'un matériel pédagogique vaste afin d'enrichir son enseignement. L'enseignant a accès à plusieurs ressources afin de concevoir un enseignement de qualité.

Baron et Bruillard (2004) abondent dans le même sens en présentant les TIC comme des instruments pédagogiques, d'acquisition de connaissance et de mobilité sociale. Pour ces auteurs les TIC se présentent comme des outils au service de l'enseignement et de l'apprentissage. Elles sont perçues comme des outils pédagogiques facilitant le processus enseignement/apprentissage. Klein (2013) affirme également que les technologies numériques, dans leurs usages pédagogiques, sont des outils à part entière d'apprentissage, modifiant profondément les stratégies des élèves pour apprendre, et des professeurs pour faire apprendre.

Pour Mastafi (2013), les TIC peuvent être utilisées pour la recherche, la mise en forme, le traitement et l'échange d'information. Elles peuvent également étayer un enseignement assisté par ordinateur et permettre l'élaboration d'expériences par des dispositifs de simulation. Bullat-Koelliker (2003) estime aussi que les TIC permettent aux apprenants d'être plus actifs et de se sentir valorisés par leurs réalisations techniques. Pour elle, l'usage des TIC favorisent des approches pédagogiques plus actives et elles suscitent une évolution des pratiques dans ce sens. Mastafi (2020) exprime que l'utilisation des TICE en tant qu'outil didactique, de manière cohérente avec les objectifs d'apprentissage, peut aider au développement des compétences chez les élèves, surtout en matière d'expérimentation, de modélisation, d'analyse, de raisonnement, de résolution de problèmes et de créativité. D'autre part, l'auteur souligne que l'intégration pédagogique des TIC influence significativement les attitudes et les sentiments des élèves vis-à-vis de leur apprentissage.

En ce qui concerne spécifiquement la formation en ligne, Jaillet et Mbadjoin (2009) ont effectué une recherche pour mesurer l'impact des outils de communication médiatisée sur la réussite de l'apprentissage dans une formation à distance de troisième cycle universitaire. Les auteurs indiquent que l'usage des technologies éducatives contribue positivement à la réussite de l'apprentissage en dépit de quelques difficultés d'adaptation des étudiants à ces nouveaux outils de travail. Pour Frayssinhes (2011), la formation à distance bouleverse le champ de l'enseignement et de la formation. Ce changement paradigmatique dans la manière de former entraîne une rupture avec les formes classiques et présentielles de formation, notamment dans les relations enseignant/enseigné, dans les relations enseignant/structure de formation, etc.

Au vu de ce qui précède, nous notons que les TIC peuvent contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Néanmoins, son intégration effective dans l'enseignement dépend de différents facteurs.

B. Perceptions et usages des TIC par les enseignants

Dans une synthèse d'évaluation des TIC dans l'éducation, Gentil et Verdon (2004) indiquent que les enseignants font fréquemment usage des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) en France aussi bien dans leur vie personnelle que dans leurs pratiques professionnelles. Nombre d'entre eux ont même une maîtrise suffisante de l'outil pour l'intégrer dans des activités de classe avec implication des élèves. Les deux tiers des enseignants du primaire et presque 70% des professeurs d'Histoire-Géographie et de Sciences de la Vie et de la Terre interrogés déclarent s'être formés par eux-mêmes à l'usage des TIC et estiment que les carences en formation constituent l'obstacle majeur à leur intégration plus large dans les pratiques. Isabelle, Lapointe et Chiasson (2002) indiquaient également que la plupart des enseignants possèdent du matériel informatique et en ont une pratique régulière mais, malgré cette utilisation personnelle, certains sont hésitants quant à leur intégration dans leur classe. La formation est donc l'un des arguments les plus avancés par les enseignants quand il s'agit pour eux d'introduire des outils numériques dans leurs enseignements. Sans formation adéquate, il reste en effet difficile d'assurer une formation surtout dans le cadre scolaire où l'exigence de résultats commande que le formateur maîtrise son sujet.

Holo (2010) souligne qu'il faudrait tenir compte de la volonté personnelle des uns et des autres et du degré d'importance accordé à l'informatique à l'école. En effet certains enseignants estiment qu'elle est moins importante que les disciplines classiques. Ils attendent de voir la preuve de leur efficacité pédagogique. Ce qui explique le manque d'intérêt qu'ils portent aux TIC. Cependant il convient de signaler que ces derniers ne sont pas réfractaires à l'usage de l'ordinateur, ils l'utilisent très souvent à domicile pour diverses activités (préparation de cours, achats, messagerie...).

Pour Damaskou (2011) les attitudes des enseignants face à l'intégration pédagogique des TIC constituent une variable complexe comportant des opinions sur la valeur, l'utilité, la facilité de l'utilisation des TIC dans l'enseignement, ainsi que les sentiments comme le stress, la peur et même le plaisir. Moufakkir (2019) a interrogé des enseignants et observe que la plus-value des TICE ne se situe pas explicitement dans les usages scolaires. Il identifie cinq sortes de plus-value qui sont la limitation de l'isolement, l'ouverture sur le monde et sur la société, l'amélioration de l'enseignement, la réduction des inégalités et la facilitation de l'accès à l'information, le renforcement de l'entraide entre enseignants.

Rey et Coen (2012) ont analysé différentes variables motivationnelles associées à l'intégration des TICE dans l'enseignement en Suisse, montrant que le sentiment de compétence des enseignants a fortement progressé en 6 ans (2006-2012) alors que l'attrait et la valeur perçue de l'intégration des TICE ont également évolué, bien que dans une moindre mesure. En outre, ils observent des variations au niveau de plusieurs variables indépendantes. Ainsi, les différences générationnelles s'estompent alors que les écarts en termes de genre tendent à diminuer.

L'usage ou le non-usage de ces dispositifs particuliers semble davantage relever de la question de l'adoption (ou de la non-adoption) de pratiques (sociales) d'enseignement portées par les technologies, que de l'adoption (ou de la non-adoption) des technologies en elles-mêmes. Poyet (2015) ayant étudié la perception de l'utilité et usages pédagogiques d'environnements numériques de travail par des enseignants du second degré montre qu'il existe une relation entre la nature des activités pédagogiques réalisées avec l'ENT et la perception de son utilité par les enseignants. En effet, les enseignants qui déclarent des activités pédagogiques de nature socioconstructiviste, comme organiser des discussions entre les élèves, travailler de manière collaborative avec d'autres enseignants ou en équipe, mutualiser des ressources, etc., sont proportionnellement plus nombreux à trouver l'ENT utile ou très utile. En revanche, lorsqu'ils travaillent seuls et ne se servent de l'ENT que pour transmettre des contenus, ils ont davantage tendance à le trouver très peu ou peu utile. L'innovation techno-pédagogique apparaît donc centrale dans les processus d'appropriation des TIC. Pour Bellair (2016), l'intégration des TIC à l'école fait l'unanimité chez les enseignants. Perçus comme un outil qui peut ou non apporter sa contribution au sens d'une situation d'apprentissage, ils ne se sentent pas obligés d'en faire usage. Pour eux, l'usage de n'importe quel outil doit être réfléchi et s'intégrer à leur façon de faire. Au même titre qu'un manuel, les enseignants ont recours au numérique s'ils y trouvent du sens et si cela correspond à leurs visées, attentes et objectifs.

III. Problématique

Wallet (2012) déclare que l'intégration du numérique dans les pratiques se fera soit par « facilitation », soit par « obligation », expliquant que les comparaisons internationales montrent que ce sont les pays où leur utilisation a été rendue obligatoire, notamment par leur prise en compte dans les examens qui les utilisent le plus. Cependant il estime que les injonctions institutionnelles sans concertation avec les enseignants peuvent susciter un rejet de la part des équipes pédagogiques. De fait, il est primordial d'intégrer les enseignants dans tout le processus dès le départ pour qu'ils n'appréhendent pas l'innovation comme un nouveau problème mais plutôt comme une solution pour rendre plus performantes leurs animations pédagogiques. De plus, nous savons que les perceptions que font les enseignants de la technologie éducative expliquent en grande partie leur rejet ou adoption par ces derniers. Ainsi Venkatesh et Davis (1996, 2000) s'appuyant sur le modèle de l'acceptation des technologies (TAM) montrent qu'il y a une forte corrélation entre certaines variables relevant des perceptions telles que l'utilité perçue, la facilité d'utilisation, la performance attendue et l'acceptation, l'utilisation des TIC. Cependant d'après la théorie, cette influence est peu significative quant aux facteurs liés à l'expérience et au contexte d'utilisation. Quoi qu'il en soit, il est préférable de prendre en compte les observations, les craintes des principaux acteurs dès lors que l'institution éducative prévoit

d'introduire ce type d'innovation. En ce qui concerne cette étude, les enseignants, étant des acteurs majeurs de l'usage, l'animation du dispositif de formation à distance à l'ENS, nous voulons comprendre comment ceux-ci l'appréhendent, le perçoivent. Nous nous posons la question principale suivante : Quelles perceptions ont-ils de la formation à distance mise en œuvre dans leur établissement ?

IV. Méthodologie

Pour répondre aux préoccupations qui fondent cette recherche exploratoire, nous avons effectué une enquête auprès d'une population de près de 140 enseignants des quatre départements de l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan. Seulement 12 d'entre eux ont répondu à ce questionnaire après plusieurs relances, construit à partir de l'application *Google Forms*, transmis par mails et renseignés en ligne. Les questions posées aux enseignants étaient relatives, d'une part, aux informations personnelles les concernant (âge, genre, département d'appartenance), d'autre part, l'étude des usages des outils et applications informatiques afin de comprendre les rapports qu'ils ont avec les TIC tant sur le plan personnel que professionnel, ensuite celles relatives à leurs perceptions, ressentis de la formation à distance à l'ENS (difficultés rencontrées, bénéfices attendus...). Nous avons ensuite effectué une analyse quantitative avec l'application susmentionnée.

Ce questionnaire était suivi d'un entretien semi-directif avec les 12 enseignants concernés. Il a consisté à approfondir, à développer certaines réponses du questionnaire, notamment aux questions :

- Quel mode d'enseignement souhaiteriez-vous à l'ENS (tout en ligne, hybride, tout en présentiel) ?
- Quels bénéfices tirez-vous et pourriez-vous attendre de la formation en ligne à l'ENS ?

Ils ont également répondu aux questions suivantes lors de cet entretien :

- Que pensez-vous de la formation en ligne à l'ENS ?
- A quelles conditions pensez-vous que la mise en œuvre de la formation en ligne à l'ENS pourrait être une réussite ?

Les enseignants étaient invités à expliquer, expliciter oralement leurs réponses que nous avons enregistrées, transcrites. Une interprétation de ces discours nous a permis d'enrichir les résultats de cette enquête compte tenu du faible taux de réponses au questionnaire.

V. Résultats

Nous exposons les résultats obtenus à l'issue de notre enquête. Ils sont relatifs notamment aux usages des outils numériques par les enseignants, surtout à leurs perceptions de la formation en ligne à l'ENS, aux attentes et difficultés qu'ils y rencontrent.

A. Usage des outils et applications numériques par les enseignants

Le téléphone mobile (6/12) et l'ordinateur (12/12) sont mentionnés par les enseignants comme les outils de travail privilégiés. Huit ont déclaré avoir un excellent ou bon niveau dans l'usage des outils numériques et quatre un niveau moyen. En ce qui concerne la qualité de la connexion internet, ils sont dix à indiquer qu'elle est moyenne ou moins bonne dans leur zone de résidence, estimant majoritairement (10/12) que son coût reste cher. Sept d'entre eux y consacrent un budget mensuel de plus de 10 000 F CFA soit 15 euros, pour deux (5 000 F à 10 000 F) et pour trois autres (moins de 5 000 F). 8/12 déclarent ne pas avoir suffisamment de *datas* internet pour leurs cours et activités de recherche.

En ce qui concerne les applications numériques, quatre d'entre eux se distinguent dans les usages. Ce sont dans l'ordre, *WhatsApp*, utilisée par 11/12 enseignants, *Google* (9), la plateforme de cours *Moodle* de leur établissement (8) et *YouTube* (8). Ces outils permettent d'une part, de préparer/dispenser les cours (8), de s'informer sur les sujets d'actualité (11). Nous pouvons classer ces outils en deux catégories : la communication, les interactions (*WhatsApp*), la recherche et l'accès aux ressources (*Google, Moodle, YouTube*).

B. Degré de satisfaction et bénéfices attendus de la formation en ligne

Nous avons cherché à connaître le degré de satisfaction générale, les attentes, les bénéfices escomptés par les enseignants de la mise en œuvre de la formation en ligne. Ils expriment majoritairement (10/12),

leur insatisfaction de la formation à distance dans leur établissement. Ils estiment que l'école ne fournit pas les moyens adéquats pour effectuer les cours en ligne. 7/12 disent avoir eu des difficultés pour expliquer les contenus disciplinaires, démontrer, illustrer, par vidéoconférence ou sur fichiers numériques. Un enseignant interrogé remet en cause le modèle de cours en ligne adopté à l'ENS constatant que la pratique en vigueur dans l'institution lui semble plutôt une formation qu'il qualifierait de "présentiel à distance", ce qui, selon lui, est inopérant quant à l'esprit même du *e-learning*. En effet, le modèle d'enseignement à distance choisi est la télé présence, consistant à dispenser les cours de façon synchrone, enseignant et étudiants se connectant et se retrouvant dans une salle virtuelle grâce à l'application *Microsoft Teams* intégrée dans la plateforme *Moodle*. D'autres estiment que les conditions ne sont pas réunies (la qualité instable de la connexion personnelle, absence d'internet au sein de l'établissement). Ils reprochent également aux responsables de l'institution d'avoir imposé ce mode d'enseignement sans préparation, concertation, sensibilisation préalable des enseignants et des étudiants. Estimant que « *Tout ce qui est contraint n'est pas fait avec le cœur et forcement, le rendement ne sera pas bon* ».

C. Difficultés rencontrées

Nous avons répertorié quelques difficultés et avons demandé aux enseignants d'indiquer celles auxquelles ils sont confrontés. Notons que les enseignants rencontrent des difficultés diverses et variées. Nous en relevons trois : la connexion à internet mentionnée par huit d'entre eux, le dysfonctionnement de la plateforme de cours (7) et les problèmes de programmation des cours (9). Ces difficultés sont essentiellement d'ordre technique et pédagogique-organisationnel. En ce qui concerne les aspects techniques, les enseignants soulignent les problèmes d'interruptions, les perturbations fréquentes des cours en vidéoconférence du fait de la mauvaise qualité du réseau internet ou des coupures d'électricité. La plateforme de cours très souvent saturée ne permet pas l'accès facile à la salle de cours virtuelle. Certains étudiants, ne maîtrisant pas l'outil, perturbent le déroulement du cours en laissant leur micro ouvert ou caméra activée constituant des sources de bruits provenant de l'environnement de l'étudiant. Neuf d'entre eux estiment majoritairement que leur niveau d'usage du numérique ne constitue pas un frein à leurs activités d'enseignement en ligne.

D. Les bénéfices attendus par les enseignants de la formation en ligne

La formation en ligne permet « de faire des économies liées au transport » pour 8/12 enseignants, évitant le plus souvent le déplacement pour se rendre sur les lieux de la formation, permettant donc de gagner du temps, de l'énergie. 6/12 préfèrent « rester à domicile et suivre les cours car l'environnement familial le permet », favorisant ainsi la gestion des problèmes familiaux. En outre les cours en lignes pourraient régler les problèmes, d'absence, d'indisponibilité de l'enseignant à effectuer son cours en présentiel, sanitaire lié à la Covid-19. Pour certains, la formation en ligne renforce le degré d'objectivité vis-à-vis de tous les apprenants réglant ainsi les considérations d'ordre discriminatoire. Enfin, certains pensent que c'est une occasion permettant de maîtriser l'outil informatique, d'utiliser systématiquement le numérique. Nous avons également cherché à connaître leur préférence par rapport aux différents modes de formation.

E. Mode de formation souhaité par les enseignants par département

Les enseignants interrogés choisissent majoritairement (9/12) le mode de formation hybride consistant à effectuer d'une part, des enseignements de type cours magistral (CM) en ligne, d'autre part, les travaux dirigés (TD) et travaux pratiques (TP) en présentiel.

Pour cet enseignant, « *les CM sont possibles en chimie en ligne alors qu'il semble difficile de faire les TD en ligne si des logiciels pour écrire des équations chimiques ne sont pas associés à la plateforme* », indiquant que ceux-ci facilitent les démonstrations et interactions entre enseignant et étudiants et entre étudiants. Pour d'autres, non favorables au cours à distance, expliquent que « *nous sommes à l'ENS et cet établissement a des spécificités dont le contact direct et l'interaction entre enseignants et apprenants* » estimant que le mode d'enseignement présentiel est la meilleure façon d'enseigner.

VI. Discussion

Nous discutons certains résultats dans cette section. Mais avant nous voulons souligner les limites de cette étude liées à un échantillon peu représentatif ne permettant pas de généraliser les résultats. Cependant, les entretiens que nous avons eus ont permis d'obtenir des données qualitatives renforçant les aspects quantitatifs. Nos résultats montrent que la majorité des enseignants n'est pas satisfait de la manière dont la formation à distance est mise en œuvre à l'ENS.

Ils ne sont pas opposés à la formation à distance, à l'usage des outils numériques mais dénoncent le manque de préparation, de moyens matériels, les problèmes techniques, le fait qu'il n'y ait pas eu de concertation. Ce que souligne également Wallet (2012) estimant que les injonctions institutionnelles sans concertation avec les enseignants peuvent entraîner des choix erronés et susciter un rejet de la part des équipes pédagogiques.

En ce qui concerne l'usage des outils numériques par les enseignants pour préparer et dispenser les cours, *WhatsApp* est mentionnée comme l'application la plus utilisée. Elle sert comme un outil d'encadrement pédagogique en dehors des salles de cours et maintient le contact avec les apprenants. C'est le cas d'un enseignant interrogé qui a créé en début d'année universitaire, un groupe *WhatsApp* pour l'encadrement à distance de la rédaction du rapport de stage de ses étudiants. L'espace *WhatsApp* servait aux échanges de documents, réceptions et réponses aux préoccupations des étudiants tout au long de l'année jusqu'à la remise des rapports.

Comme certains auteurs le soulignent, les réseaux et médias sociaux permettent l'expansion des pratiques pédagogiques, des échanges entre étudiants et enseignants au-delà de la salle de classe (Charnet, 2018). Quand Tomé (2011) explique qu'il est possible, grâce à ces applications de faire le partage et la socialisation des apprentissages, en relation avec la capacité des membres de la communauté à interagir entre pairs, à faire des liens entre les sujets et à transférer les apports de l'expérience des autres. L'auteur indique également que ces outils permettent l'intégration de documents authentiques et de tâches pédagogiques dans des situations réelles de communication ou d'échange entre apprenants ou classes. Dans le même sens, Martin (2016) explique que *Twitter* peut être utilisé comme une sorte de cahier de texte virtuel, où des tweets postés rappelant le sujet d'un cours ou partageant l'image sont utilisés comme déclencheur d'une activité de cours. Les élèves peuvent alors interagir avec le *tweet* publié, et poster eux-mêmes un message.

VII. Conclusion et perspectives

La formation à distance à l'ENS a été, certes, mise en œuvre dans la précipitation, dans un contexte sanitaire, cependant des ajustements tant sur le plan technique, pédagogique et qu'organisationnel doivent être urgemment opérés si nous voulons disposer d'un environnement technico pédagogique de qualité. Cette étude et bien d'autres montrent que la formation en ligne présente des difficultés importantes tant pour les enseignants que pour les jeunes élèves et étudiants. Les conditions matérielles, technico pédagogiques ne semblent pas être réunies en ce qui concerne les établissements d'enseignement sur le continent africain et même dans bien des pays économiquement avancés, la crise sanitaire du Covid-19 en a été révélatrice. Ceci nous amène à nous questionner sur la viabilité des dispositifs d'enseignement en ligne. La formation à distance n'apparaît-elle pas comme un dispositif de formation par défaut qui ne devrait pas se substituer au mode présentiel ? Nous nous interrogeons donc quant à la pérennisation de ce mode d'enseignement à l'ENS. Devons-nous revenir au mode présentiel compte tenu de la spécificité de cet établissement ou demeurer dans la formation à distance ? Pour l'heure, la direction de l'établissement ne s'est pas prononcée sur cette question. En guise de perspectives, nous préconisons, dans les années à venir, conduire une étude similaire si le dispositif de formation en ligne est pérennisé, afin de mesurer les avancées.

Références

- Baron, G-L., Caron, C. et Harrari, M. (2005). Le multimédia dans la classe à l'école primaire, INRP, 232 p.
- Baron, G-L., Bruillard, E. (2004). Quelques réflexions autour des phénomènes de scolarisation des Technologies in Pochon L-O et Maréchal A., Entre technique et pédagogie. La création de contenus

- multimédia pour l'enseignement et la formation, IRDP, Neuchâtel, 154-161. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00256062>
- Condie, R. and Munro, R.K. (2007) The impact of ICT in schools - a landscape review. Other. Becta Research, Coventry. [En ligne] https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/33_impact_ict_in_schools.pdf
- Jewitt, C., Hadjithoma-Garstka, C., Clark, W., Banaji, S., Selwyn, N. (2010). School use of learning platforms and associated technologies. Becta, London Knowledge Lab, Insitute of Education, University of London, 82 p. [En ligne] https://dera.ioe.ac.uk/1485/1/becta_2010_useoflearningplatforms_report.pdf
- Bellair, A-S. (2016). Les TICE vues par les enseignants : entre visées éthiques et attentes institutionnelles, in interfaces numériques. 5(3), 553-566. [En ligne] <https://www.unilim.fr/interfaces-numeriques/3175>
- Bouh, M., & Mian, A. (2017). Enjeux et perspectives des usages des TIC dans la profession d'éducateurs. Le cas de quatre établissements de la région de Bondoukou en Côte d'Ivoire. Adjectif, 10 p. [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip.php?article433>
- Bullat-Koelliket, C. (2003). Les apports des TIC à l'apprentissage. Mémoire de master, Université de Genève, 155 p. [En ligne] http://tecfa.unige.ch/perso/staf/bullat/doc/Bullat-Koelliker_DESS-TECFA.pdf
- Charnet, C. (2018). Usages du réseau social WhatsApp pour une communication hors classe dans une formation universitaire à distance. AAC TICEMED 11 - Pédagogie et numérique : L'enseignement supérieur au défi de la mondialisation ? Marrakech, Maroc. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02463621/document>
- Damaskou, E. (2011). Attitudes et perceptions des enseignants face à la perspective du remplacement du manuel par du matériel didactique puisé sur Internet : le cas des enseignants de FLE en Grèce Synergies Sud-Est européen. (3), 81-92. [En ligne] https://gerflint.fr/Base/SE_europeen3/damaskou.pdf
- Depover, C., Karsenti, T. & Komis, V. (2007). Enseigner avec les technologies : Favoriser les apprentissages, développer les compétences. Presses de l'Université du Québec, 286 p.
- Frayssinhes, J. (2011). Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et l'auto-apprentissage. Thèse de doctorat soutenu sous la direction de Seraphin Alava à l'Université Toulouse II le Mirail. [En ligne] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00636549/document>
- Gentil, R., Verdon, R. (2004). Les attitudes des enseignants vis-à-vis des technologies de l'information et de la communication. Note d'évaluation, étude DEPP. [En ligne] <https://archives-statistiques.depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/12438/>
- Holo, A. K., Koné, T., et Mian, S. B. A. (2020). Étude d'un dispositif techno pédagogique en formation ouverte et à distance : le cas de l'Université Virtuelle de Côte d'Ivoire (UVCI). Frantice, (17). 35-48. [En ligne] <http://frantice.net/index.php?id=1666>
- Isabelle, C., Lapointe, C., & Chiasson, M. (2002). Pour une intégration réussie des TIC à l'école : de la formation des directions à la formation des maitres. Erudit, 28(2), 325-343. [En ligne] <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2002-v28-n2-rse591/>.
- Mbadjoin, T.N., Jaillet, A. (2009). Technologies numériques (TIC) dans une formation à distance : impact des outils de communication médiatisée sur la réussite ou efficacité du contexte d'apprentissage ? TiceMed, Enseignement et technologies Information communication, Milan, Italie. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03585548/>
- Karsenti, T. (2009). Intégration pédagogique des TIC en Afrique : Stratégie d'action et pistes de réflexion. Ottawa : CRDI. [En ligne] <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/bitstream/handle/10625/39163/128404.pdf>
- Klein, C. (2013). Les usages du numérique pour l'enseignement du FLE/FLS/FLSO. L'école numérique, (16), 8-11.

- Martin, X. (2016). Apprentissage informel et réseaux sociaux : une expérimentation de Twitter en cours de FLE, *Synergies, Turquie*, (9), 147-160. [En ligne] <https://gerflint.fr/Base/Turquie9/martin.pdf>
- Mastafi, M. (2020). Rôles et impacts des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques : perceptions des enseignants du secondaire. *Erudit*, 28(2), 3-137. [En ligne] <https://id.erudit.org/iderudit/1075658ar>
- Moufakkir, S. (2019). L'usage et les représentations sociales des TICE chez les enseignants des écoles communautaires dans le milieu rural au Maroc. Cas de la région Rabat-Salé-Kenitra. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02314192v1>
- Poyet, F. (2015). Perception de l'utilité et usages pédagogiques d'environnements numériques de travail par des enseignants du second degré. In : *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*. 22, 45-64. [En ligne] https://www.persee.fr/doc/stice_1764-7223_2015_num_22_1_1686
- Tomé, M. (2011). Réseaux et médias sociaux sur Internet pour l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère. *Revue de l'Éducation à Distance*, 25(2), 17 p. [En ligne] <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/724/1261>
- Rey, J., Coen, P-F. (2012). Évolutions des attitudes motivationnelles des enseignants pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication. *Formation et profession*, 28(2), 18-32. [En ligne] https://formation-profession.org/files/numeros/2/v20_n02_177.pdf
- Venkatesh, V., et Davis, F.D. (1996). A model of antecedents of perceived ease of use: development and test. *Decision Sciences*, 27(3), 451-481.
- Venkatesh, V., et Davis, F.D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186-204.
- Wallet, J. (2012). De la synchronie médiatisée en formation à distance. *Sciences Technologies de la communication pour l'Éducation et la Formation*, (19), 99-113. [En ligne] https://www.persee.fr/doc/stice_1952-8302_2012_num_19_1_1037