

L'ÉVALUATION DIDACTIQUE D'UN DISPOSITIF DE FORMATION CONTINUE À DISTANCE DES ENSEIGNANTS: CAS DU MOOC GENIETICE

Rabei BEN SEGHIR

Laboratoire Linguistique Générale et Didactique du FLE (LGDFLE)

Université Mohammed Premier, Oujda

rabei.benseghir@ump.ac.ma

&

Aïcha ABDELOUAHED

Laboratoire Linguistique Générale et Didactique du FLE (LGDFLE)

Université Mohammed Premier, Oujda

a.abdel-ouahed@ump.ac.ma

Résumé : La présente étude tente de déterminer la modalité d'évaluation didactique d'un dispositif de formation continue à distance des enseignants marocains via la plateforme GénieTice. Il s'agit d'une formation continue à distance destinée aux enseignants des trois cycles appartenant à la région de l'Académie Régionale d'Éducation et de Formation : Tanger- Tétouan- Hoceïma. Les résultats ont montré qu'il y a une adéquation des contenus du dispositif de formation par rapport aux trois axes suivants : les besoins des enseignants formés, les objectifs de formation déclarés et enfin la durée de la formation poursuivie.

Mots-clés : Formation à distance, dispositif de formation à distance, évaluation didactique, formation continue, plateforme

DIDACTIC EVALUATION OF A TRAINING DEVICE DISTANCE LEARNING FOR TEACHERS: THE CASE OF THE MOOC GÉNIE TICE

Abstract: This study attempts to determine the method of didactic evaluation of a distance in-service training system for Moroccan teachers via the GénieTice platform. It is a distance in-service training course intended for teachers in the three cycles belonging to the region of the Regional Academy of Education and Training: Tangiers- Tetouan- Hoceïma. The results have shown that the content of the training system is appropriate in relation to the following three areas: the needs of the teachers trained the declared training objectives and, finally, the duration of the training pursued.

Keywords: Distance learning, distance learning device, didactic evaluation, continuing education, platform.

Introduction

Au Maroc, l'enseignement a toujours été considéré comme une préoccupation prioritaire. Dès lors, il est, sans cesse, l'objet de débat politique sans pour autant proposer de solutions significatives. En termes d'efficacité, les indicateurs enregistrent des limites de l'école marocaine par rapport aux efforts y étant déployés. Pour ce, le système éducatif marocain a connu des chantiers qui ont tenté de répondre aux

différentes attentes sociales. En mars 1999, la Commission Spéciale Éducation Formation (COSEF) a abouti à l'adoption de la Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation (CNEF) articulante une nouvelle vision à l'horizon 2020. Cette charte (1999) représentait « un réel cadre de référence en matière de politique éducative et de réforme ». Un Programme quadriennal nommé d'Urgence 2009-2012, considéré comme un nouveau souffle à ces réformes, visait le perfectionnement de la qualité de l'enseignement. Il avait comme objectif aussi la rénovation du système éducatif en passant par une rénovation de plusieurs niveaux pédagogiques, économiques, sociales. Ce programme se composait de 27 projets. La CNEF, dans sa première partie, au titre de la « Mobilisation nationale pour la rénovation de l'école » a déclaré que les années 2000-2009 serait la « décennie nationale de l'éducation et de la formation » et a érigé « le secteur de l'éducation et de la formation en priorité nationale, après l'intégrité territoriale ». En 2005, une stratégie ambitieuse à vision nationale a été adoptée par le gouvernement marocain ayant pour objet de rendre les technologies de l'information et de la communication accessibles dans toutes les écoles publiques. Dans un tel débat sur l'école marocaine, les enseignants sont considérés comme des acteurs principaux de toute réforme. Entre motivation et valorisation, la réforme leur assure, selon la Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation (2009), « des conditions sociales et professionnelles leur permettant de se dévouer pleinement et dans la dignité à ce qui est plus qu'un simple métier, une vocation ». Une telle implication des enseignants exige aussi une qualification professionnelle par rapport aux nouveaux modèles pédagogiques.

Dans le cadre du projet Maroc Numérique, le Programme GENIE¹ se situe au cœur de la réforme du système éducatif marocain. Dans le plan d'action stratégique du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle 2013-2016, et dans le cadre des nouvelles orientations du programme GENIE 2013-2016, un modèle de dispositifs de formation à distance est mis en vigueur sous forme des MOOC (Massive Open Online Course). Certes, ces environnements sont considérés comme un moyen d'apprentissage, mais il convient aussi d'accorder un intérêt spécial aux modalités d'évaluation pour leur assurer l'efficacité et la pertinence escomptées. Face à cette situation, l'amélioration de ces supports devient une préoccupation majeure pour les responsables de ces dispositifs. Pour évaluer un dispositif de formation à distance, il est aussi nécessaire de prendre en considération d'autres paramètres spécifiques aux questions liées à la médiatisation et à la médiation. Cette d'évaluation vise à améliorer l'efficacité de la formation, les méthodes et les technologies utilisées. Une formation continue exige une évaluation aussi continue et concomitante. Compte tenu des spécificités de ce nouveau mode de formation continue, et vu l'intérêt que représente l'évaluation pour le maintien et l'amélioration de sa qualité, nous nous engageons à travers cette enquête, qui a ciblé 182 enseignants participant à une formation continue à distance, à traiter la problématique suivante : au niveau didactique, les contenus didactiques enseignés sont-ils en adéquation avec les objectifs de formation?

¹ Programme du MEN pour généraliser les TIC dans l'enseignement scolaire au Maroc

I. Cadre théorique

Le concept formation vient du mot latin *formatio*. Elle se représente comme « un ensemble de connaissances théoriques (concepts et principes), des savoir-faire et des attitudes qui rendent une personne apte à exercer une occupation, un métier ou une profession » (Legendre, 1988). Le vocable « formation » remonte au XI^e siècle. Il désigne « le processus naturel ou culturel par lequel les choses prennent formes, ainsi que les résultats de ce processus » (Fabre, 1992). De nos jours, la notion de formation prend différentes formes : formation professionnelle, formation initiale et formation continue. Cette dernière peut s'effectuer en deux modalités : en présentiel où le fonctionnaire se rend dans un établissement de formation pour la suivre en présence de ses formateurs; à distance et sans présence physique des formateurs tout en offrant la possibilité de suivre une formation adaptée aux rythmes et disponibilités des formés. Pour ce, il est nécessaire de définir la notion de formation à distance (FAD). Selon Peraya (2002):

La formation à distance peut se définir par rapport à la formation traditionnelle, intra-muros ou présentielle, comme étant une formation qui libère l'apprenant des contraintes d'espace et de temps, grâce à une rupture nette entre les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage.

Peraya (2002 : 16)

Lorsqu'on parle de la formation continue à distance, cela approuve quelques avantages pour les formés. C'est un mode de formation souple, mieux adapté aux besoins des formés individuels et institutionnels. Il favorise aussi l'autonomie des formés ainsi que leur capacité à s'auto-former et d'apprendre à leurs rythmes n'importe où et n'importe quand. Tous ces avantages collent parfaitement aux spécificités de la formation ouverte et à distance (FOAD). Cette dernière permet d'introduire des notions supplémentaires telles que la souplesse, l'accessibilité et la flexibilité de la formation à distance (Bernard Blandin, 1999). Comme c'est déjà mentionné, la flexibilité représente un concept clé d'une formation continue à distance. Cette dernière doit transmettre un savoir grâce à un dispositif de formation à distance précis suivant des besoins déclarés par les formés. Blandin (2002) définit le concept comme : « un ensemble de moyens, agencés, en vue de faciliter un processus d'apprentissage ». A cette définition, on pourra ajouter celle de Peraya (1998) qui parle de « dispositif techno-sémio-pragmatique » mettant l'accent sur des dimensions techniques en relation avec la conception et les fonctions, sémiotiques par rapport à l'interprétation des contextes par les acteurs et enfin pragmatiques en liaison avec les déplacements, trajets personnels ainsi que les modifications ressenties. Quant au dispositif de formation à distance, il désigne (My M'hammed Drissi et al., 2021): « Un ensemble d'acteurs (apprenants, tuteurs, responsables de formation) et d'outils techniques (ressources pédagogiques, outils d'échanges, plates-formes) organisés dans l'espace et dans le temps, en fonction d'un but d'apprentissage ». Généralement, évaluer l'efficacité d'une formation continue s'avère très importante. La démarche d'évaluation permet de déterminer la qualité d'un matériel ou d'un dispositif.

Pourtant, la formation demande beaucoup de moyens, de ressources et même de dépenses. Mais, lorsqu'on parle d'une formation continue à distance, une telle évaluation présente plusieurs difficultés de réalisation. Si L'évaluation est un processus

qui fait partie intégrante de la formation continue, il faut donc l'inscrire dans une démarche d'amélioration continue. C'est dans ce cadre où se lance notre recherche qui va essayer de définir la modalité d'évaluation didactique comme l'une des modalités d'évaluation d'un dispositif de formation continue à distance pour les enseignants.

2. Méthodologie de recherche

2.1 Population de l'étude

Il s'agit d'une étude quantitative qui a été menée en 2017. Dans ce cadre, on a évalué un dispositif de formation continue à distance des enseignants via une plateforme GénieTICE accessible à travers le lien suivant : <https://canvas.instructure.com>. Il s'agit d'une formation continue à distance, étalée sur trois mois, destinée aux enseignants des trois cycles (primaire- collégial et secondaire) de la région de l'Académie Régionale d'Education et de Formation : Tanger- Tétouan- Hoceima au Maroc. Pour définir la taille d'un échantillon, Dornyei (2007 :99) fournit quelques précisions : appliquer un taux compris entre 1 et 10 % de la population, avec un minimum de 100 participants, c'est une règle approximative utilisée par les chercheurs ; l'échantillon doit avoir une distribution normale, ce qui implique un seuil minimum de 30 personnes ; fixer le seuil minimum de l'échantillon en fonction des sous-groupes identifiés dans la population; laisser une marge de manœuvre suffisante pour compenser les abandons au cours des recherches.

2.2 Instrument de collecte de données

Afin de collecter les données, un questionnaire en ligne est administré aux enseignants qui ont participé à la formation continue à distance via la plateforme GénieTice. Ce questionnaire a regroupé des questions à choix multiples, ouvertes et fermées afin de rendre compte des usages, auprès des enseignants formés, sur les contenus de formation continue à distance pour lesquels correspond le plus ou le moins d'intérêt tout en évaluant les trois axes suivants : l'adéquation entre les contenus proposés et les besoins des enseignants; l'adéquation entre les contenus et les objectifs de formation déclarés; l'adéquation entre les contenus et la durée de la formation poursuivie. Pour une raison d'avoir peur d'une faible représentativité des répondants, on a administré le questionnaire à tous les participants inscrits. Il s'agit d'un effectif de 182 enseignants des trois cycles (primaire- collégial et secondaire), appartenant à la région de l'AREF Tanger- Tétouan- Hoceima. Par ailleurs, le pourcentage des répondants aux questionnaires était généralement représentatif puisqu'on a retenu la réponse de 141 enseignants d'où un pourcentage de 77,47%. Ces répondants sont répartis selon le cycle d'enseignement de la façon suivante :

la répartition des enquêtés

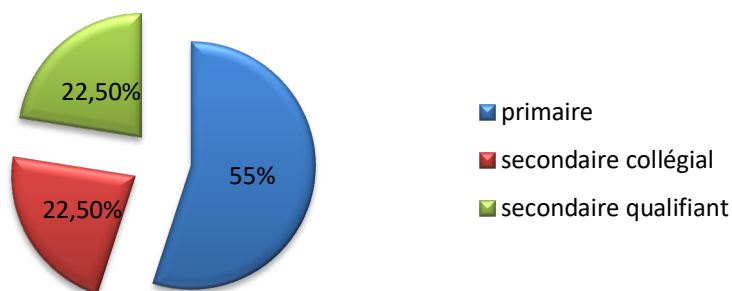
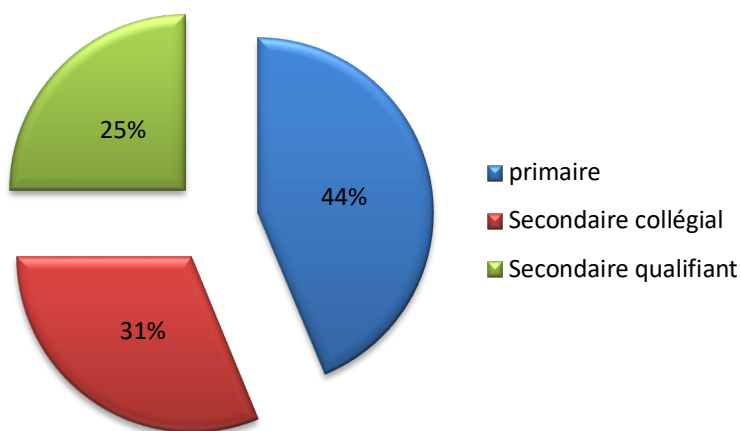


Figure **Graphique n°1** : la répartition des enquêtés selon le cycle d'enseignement

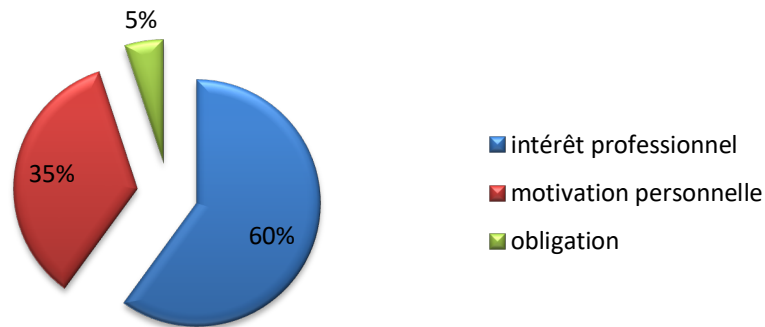
Selon les questionnés, 60% d'entre eux ont déjà poursuivis une formation à distance contre 40 %. Ces derniers (qui n'ont jamais poursuivis une formation continue à distance antérieure) sont répartis selon leur cycle d'enseignement de la façon suivante :



Graphique n°2 : La répartition des enquêtés qui n'ont jamais fait une formation à distance antérieure selon le cycle d'enseignement

Les enseignants ont déclaré aussi le motif de leur engagement à cette formation continue à distance. D'après le graphique n°3, 60 % déclarent qu'ils ont participé à cette formation par intérêt professionnel, alors que seulement 5 % étaient obligés de le faire.

motif d'engagement



Graphique n°3 : le motif d'engagement des enquêtés à la formation continue à distance

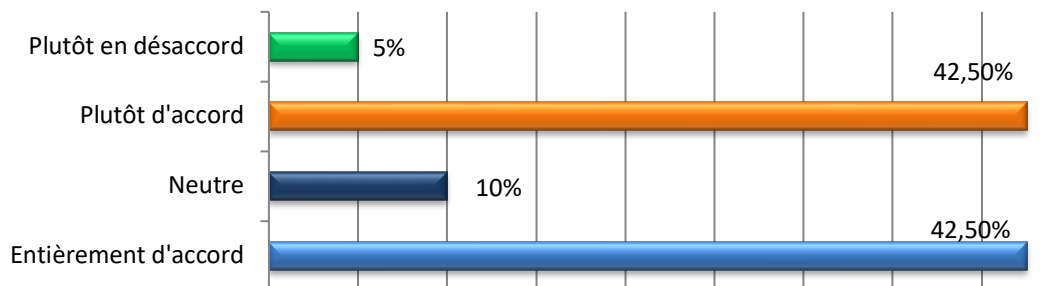
3. Résultats

Afin d'évaluer l'aspect didactique du dispositif de formation continue à distance, il va falloir l'étudier en évaluant les trois axes suivants : l'adéquation entre les contenus proposés et les besoins des enseignants, l'adéquation entre les contenus et les objectifs de formation déclarés et enfin l'adéquation entre les contenus et la durée de la formation poursuivie.

3.1 L'adéquation entre les contenus proposés et les besoins des enseignants

Le graphique suivant montre que 85% des enquêtés ont donné leur accord sur le fait que le contenu de formation continue à distance est bien structuré.

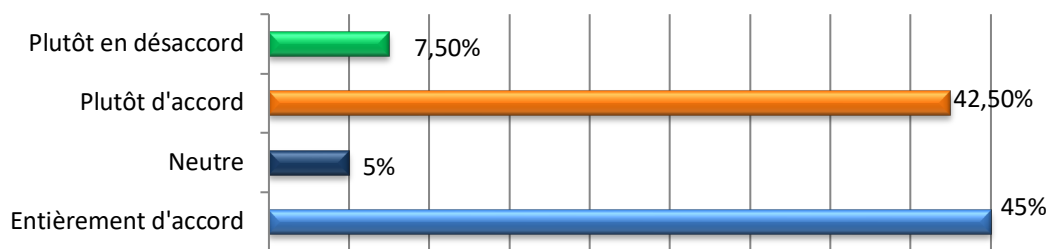
le contenu de la formation est parfaitement structuré



Graphique n°4 : Le niveau de structuration du contenu de la formation continue à distance

D'autre part, 87% des enseignants sont d'accord sur le fait que le contenu de la formation est parfaitement présenté alors que seulement 5 % sont en situation de désaccord comme le montre le graphe suivant:

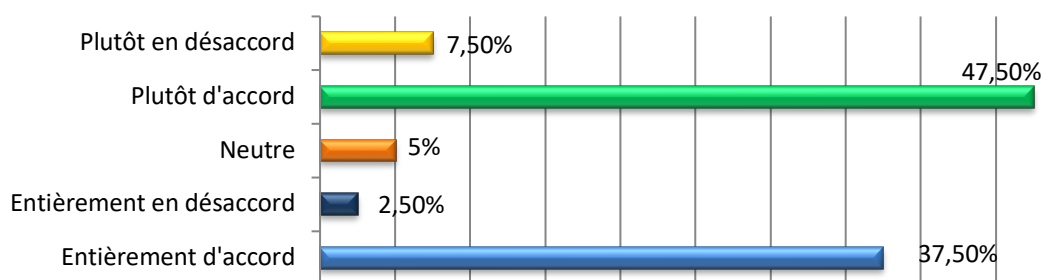
le contenu de la formation est parfaitement présenté



Graphique n°5 : Le niveau de la présentation du contenu de formation

À la question de savoir si les objectifs fixés correspondent ou non aux besoins des enseignants avant cette formation continue à distance,, seulement 10% des participants sont en désaccord, ce qui veut dire que la majorité (85%) a déclaré qu'il y a une correspondance entre les objectifs fixés par cette formation continue à distance et les besoins des participants avant cette formation.

la correspondance des objectifs fixés aux besoins

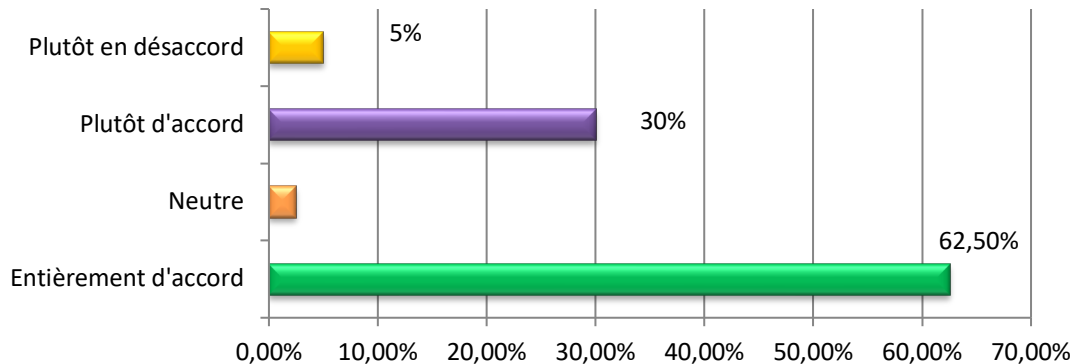


Graphique n°6 : Le niveau de correspondance des objectifs fixés de la formation par rapport aux besoins des formés

3.2 L'adéquation entre les contenus et les objectifs de formation déclarés

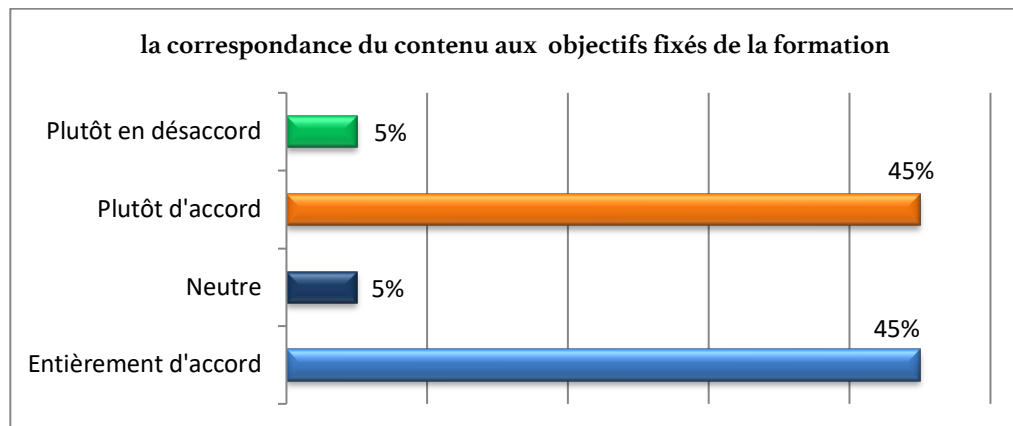
Le plan de formation rassemble l'ensemble des actions de formation définies. Il peut également prévoir des actions de bilans de compétences et de validation des acquis de l'expérience. Ces compétences sont prévues sous formes d'objectifs à atteindre. D'après les résultats du questionnaire en ligne, la plupart des enquêtés (92%) des, comme le montre le graphique suivant, ont révélé que les objectifs de la formation continue sont clairement définis.

la clarification des objectifs de la formation



Graphique n°7 : Le niveau de clarification des objectifs déclarés de la formation continue à distance

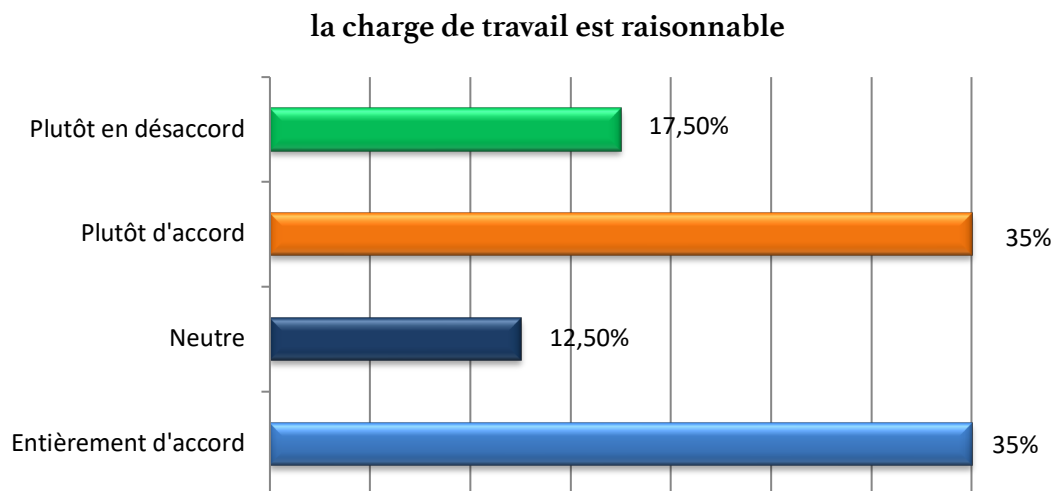
La nature d'une action de formation est liée d'une part aux besoins des formés, et d'autre part au contenu de la formation. Dans le contexte de notre évaluation de dispositif de formation continue à distance, et en répondant à la question d'adéquation entre les contenus et les objectifs de formation déclarés 90% des formés ont prouvé leur accord sur le fait que le contenu présenté correspond aux objectifs fixés par cette formation.



Graphique n°8 : Le niveau de correspondance du contenu par rapport aux objectifs de la formation continue à distance

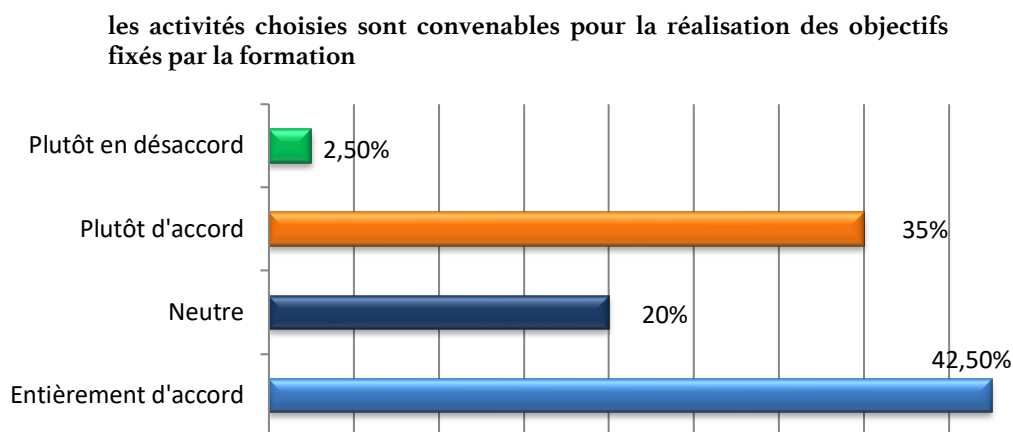
3.3 L'adéquation entre les contenus et la durée de la formation poursuivie

Parmi les conditions requises pour construire un plan de formation on trouve la durée de formation qui doit être compatible avec les charges de travail des formés. Dans ce cadre, tout en analysant la graphique suivant, cette dernière montre que 70% des enseignants trouvent que la charge du travail est raisonnable.



Graphique n°9 : La charge de travail des activités proposées au niveau des enquêtés

En rapport avec les activités choisies lors de cette formation continue à distance, seulement 2,50% des enquêtés ont considéré qu'elles n'étaient pas convenables pour la réalisation des objectifs fixés par cette formation, alors que 72% déclarent leur accord.

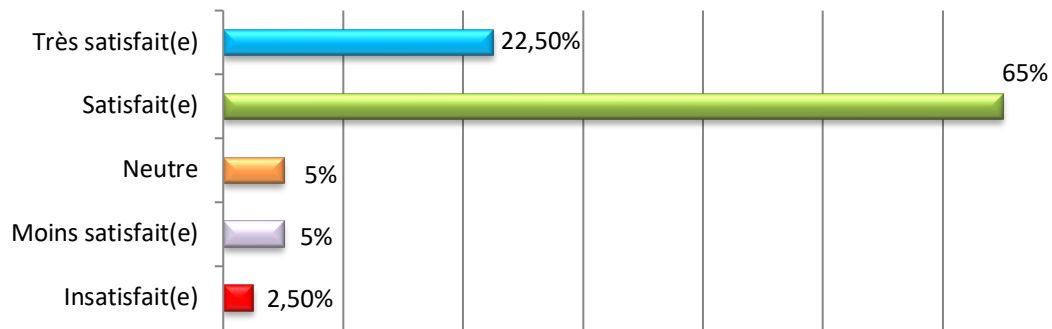


Graphique n°10 : La correspondance des activités proposées par rapport à la réalisation des objectifs déclarés par la formation continue à distance

En liaison toujours avec le temps alloué à cette formation, on a essayé, via le questionnaire en ligne, de savoir le degré de satisfaction des enseignants participants. 80 % des participants sont satisfaits par rapport au temps alloué aux activités d'apprentissage programmées. Pour la réalisation des activités, il va falloir présenter les consignes. Cela nous a poussé à demander aux formés leur degré de satisfaction par rapport aux consignes données lors de la réalisation des activités d'apprentissages proposées. Selon eux, 90% des participants expriment leur satisfaction et que les

consignes sont compatibles avec les activités d'apprentissages données. Comme c'est déjà mentionné avant, la formation continue à distance est destinée aux enseignants des trois cycles (primaire, collégial et qualifiant). Dans ce contexte, les enquêtés ont exprimé qu'ils sont satisfaits par rapport à leur cycle d'enseignement. En résumé, le graphique suivant montre le degré de satisfaction des formés par rapport au contenu du dispositif de formation continue à distance. Comme le montre ce graphique, 87,5 % d'entre eux montrent qu'ils sont complètement satisfaits alors que seulement 2,5% prouvent le contraire.

Le degré de satisfaction par rapport au le contenu de formation



Graphique n°II : Le degré de satisfaction des enquêtés par rapport au contenu de formation continue à distance

2. Discussion

Pour cerner le premier axe concernant l'adéquation des contenus proposés aux besoins des enseignants, la majorité (85%) des enseignants ont déclaré qu'il y a une correspondance entre les objectifs fixés par cette formation continue à distance et leurs besoins avant cette formation. Ainsi que le contenu de formation était parfaitement structuré. Pour le deuxième axe qui s'intéresse à l'adéquation des contenus par rapport aux objectifs de formation déclarés, la plupart ont prouvé d'abord leur accord sur la clarification des objectifs déclarés, en plus leur satisfaction par rapport à la correspondance de ces objectifs face aux contenus présentés par le dispositif de formation continue à distance pour les enseignants. Pour le dernier axe en liaison avec le temps alloué, d'une part la charge de travail était raisonnable par rapport au temps alloué à la réalisation des activités proposées ainsi que les consignes présentées, et d'autre part il y avait une satisfaction presque totale par rapport au contenu du dispositif de formation continue à distance mis en œuvre. Pour plus de précisions, on a posé une question ouverte concernant les changements qui peuvent être apportés à la formation continue à distance afin d'améliorer son efficacité en termes de contenus. A ce stade, les répondants ont suggéré des améliorations qui sont présentées par rapport aux:

- ✓ Cycle et matière d'enseignement comme l'indiquent ces deux réponses:
 - « les contenus doivent avoir une relation avec nos matières d'enseignement »;
 - « Diversifier les contenus pour qu'ils soient adaptés aux trois cycles d'enseignement ».

- ✓ Pôle didactique à savoir :
 - « contenu vague et général »;
 - « le contenu est vague et ne touche pas la didactique »;
 - « il faut avoir des contenus spéciaux à notre méthode d'enseignement ».

- ✓ Médiatisation comme:
 - « Préparer des idées pour compléter les cours en donnant des ressources sous forme des vidéos, simulations, schémas d'explication »;
 - « se servir des capsules vidéo pour présenter les contenus »;
 - « Médiatisation fait défaut. 90% du contenu doit être présenter sous format vidéos ».

- ✓ Charge cognitive en :
 - « diminuant la charge cognitive du dispositif »;
 - « diversifiant des parcours ».

- ✓ Organisation comme le fait de :
 - « Découper le support de formation en chapitres, c'est-à-dire présenter pour chaque un nom, des tests associés, des compléments associés »;
 - « les modules et les tâches doivent être ouverts et fermés dans un moment donné. Par exemple, la première tâche est la capture d'écran oblige que tous les participants l'achèvent avant de passer à la suivante. »

Conclusion

La formation continue, au Maroc, est considérée comme une priorité nationale. Au niveau éducatif, un important budget lui est alloué. Toutefois, Afin de déterminer son efficacité et d'apporter des améliorations ou des modifications, un dispositif de formation est évalué à l'aide des fiches d'évaluation, distribuées par les formateurs et remplies par les formés. Ces fiches constituent un feedback des formés sur le déroulement de la formation. Pour évaluer un dispositif de formation à distance, il est aussi nécessaire de prendre en considération d'autres paramètres spécifiques aux questions liées à la médiatisation et à la médiation. Cette d'évaluation vise à améliorer l'efficacité de la formation, les méthodes et les technologies utilisées. Une formation continue exige une évaluation aussi continue et concomitante. En rapport avec les résultats obtenus, avec d'autres profondes recherches sur les aspects déjà travaillés, on peut ouvrir d'autres pistes futures sur le thème d'évaluation d'un dispositif de formation continue à distance tout en élargissant même l'échantillonnage des participants aux sessions de formation continue à distance. On peut travailler sur deux autres aspects complémentaires à savoir : l'aspect socio-pragmatique : cet aspect s'intéresse essentiellement aux objectifs de la formation c'est-à-dire de se positionner face aux compétences souhaitées être développées via la formation des enseignants à distance ; l'aspect pédagogique tout en évaluant l'intervention du tuteur par rapport à celle de l'inspecteur en mode présentiel.

Références bibliographiques

- Bernard, M. (1999). *Penser la mise à distance en formation*. Paris : L'harmattan
- Blandin, B. (2002). Les mondes sociaux de la formation. *Education permanente*, n°152: 199-201
- Donald, L, Kirkpatrick et James, D, Kirkpatrick. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. Easyread Comfort Edition
- Dornyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Fabre Michel. (1992). Qu'est-ce que la formation ? *Recherche & Formation*, n°12, Le mémoire professionnel. [En ligne], consultable sur URL : DOI: <https://doi.org/10.3406/refor.1992.II15>
- Gerard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation, *Gestion 2000*, (20)3 :13-33
- Legendre, R.(1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Larousse. les éditions françaises. Paris
- Jonathan, P. (2019). L'évaluation à chaud, à froid... quand évaluer une formation ? [En ligne], consultable sur URL : <https://www.manager-go.com/ressources-humaines/questions-reponses/a-chaud-a-froid-quand-evaluer-la-formation>
- My, M'hammed D. & al. (2021). *La formation à distance, un système complexe et compliqué*.
- Peraya, D. (2002). *Réalisation d'un dispositif de formation entièrement ou partiellement à distance*. Genève : Université de Genève. (p. 16)
- Peraya, D. (1998). *Vers les campus virtuels : Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels*.
- Royaume du Maroc. (1999). *Charte nationale d'éducation et de formation*. Commission Spéciale Education Formation.