

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

e-ISSN: 2790-1270

p-ISSN: 2790-1262



N°10, Décembre 2025



**École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi**



LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)
e-ISSN : 2790-1270
p-ISSN : 2790-1262
DOI : <https://doi.org/10.55595/LAKISA>

Contact

<https://www.lakisa.larsced.cg>

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg	Tél :	(+242) 06 639 78 24
	revue.lakisa@umng.cg		

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Éducation), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSSOU Virginie, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique et de lecture

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Éducation Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

BEOGO Joseph, Maître de Conférences (Politiques Éducatives), École Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Professeur Titulaire (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maître de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

MBOE Gustave Georges, Maître de Conférences (Psychologie des Organisations), Université de Dschang (Cameroun)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Bases et preuves d'indexations

Impact facteur (SJIF) : 6,921

https://www.isindexing.com/isi/journaldetails.php?id=23630 	https://sjifactor.com/passport.php?id=23609 
https://reseau-mirabel.info/revue/20227/LAKISA-Revue-des-Sciences-de-l-Education 	https://www.base-search.net/about/en/about_sources_date.php?search_source=Lakisa 
https://search.crossref.org/?from_ui=&q=lakisa&sort=score 	https://portal.issn.org/?q=api/search&search[]=MUST=allissnbis=%222790-1270%22&role[]=11&search_id=49258990# 
https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/746880 	http://www.openarchives.org/Register/BrowseSites?viewRecord=https://www.lakisa.larsce.d.cg/index.php/lakisa/oai 

SOMMAIRE

Facteurs de décrochage et stratégies de résilience chez des auditeurs en formation continue à l'INFAS

N'faissoh Franck Stéphane N'GORAN, Dékonty Maryline Huguette KOULATE Épouse COSTAS-KABAS, Kouassi N'GORAN, N'guessan ANON.....1

Acquisition des concepts algorithmiques fondamentaux au secondaire : une analyse didactique et cognitive chez les élèves de la classe de 4ème au Cameroun

Janvier NGNOULAYE.....15

Adéquation formation-emploi au Burkina Faso : quelle pourrait être la contribution de l'approche par les compétences dans les formations professionnalisantes à l'université ?

Lucien ZAONGO 31

Le terrorisme dans le Sourou (Burkina Faso) : entre espoir et résilience des acteurs de l'éducation (2018-2024)

Yaya BAZIE, Jean Célestin KY.....39

Construction d'une matrice structurée d'aide à la définition en physique au collège

Kouakou Innocent KOFFI.....53

Effets néfastes d'usages du smartphone chez les apprenants de l'Institut Supérieur Pédagogique de Kinshasa/Gombe

Basile MULWANI MAKELELE, Noël BULA NDUNGU, Son PINDI MBUMBA, Becker SUNGA SUNGA, Florentin AZIA DIMBU.....67

Impact de l'utilisation de la méthode active sur les performances des élèves en mécanique en classe de seconde C dans certains lycées du Niger

Tidjani ABDOU HALIDOU, Mohamed Moussa SAGAYAR, Saïdou MADOUYOU.....79

Effets de l'usage du modèle didactico-pédagogique pour l'enseignement de la géométrie dans les lycées de Niamey (MoDiPEG) sur son acceptation par les enseignants

Ibrahima CAMARA, Mouhamadou HASSIROU, Ibro CHEKARAOU.....89

Analyse des représentations des élèves de troisième sur la notion de la pression atmosphérique dans les établissements de Niamey au Niger

Elh Chitou DAYABOU, Saïdou MADOUYOU, Ibro CHEKARAOU.....105

Enseignement-apprentissage des sciences de la vie et de la terre dans les lycées de Maradi et Niamey (Niger) : une analyse de la disponibilité et de l'utilisation du matériel didactique

Madalabi ADO ADAMOU, Moussa MOHAMED SAGAYAR, Bassirou ALHOU.....121

Pratiques de l'enseignement ordinaire des SVT dans les classes de terminale D au Niger : analyse des qualifications des enseignants, de leur préparation pédagogique et de leur engagement envers les élèves

Boubacar ANZA AMADOU, Moussa MOHAMED SAGAYAR, Bassirou ALHOU.....137

Usages des groupes WhatsApp dans la formation continue informelle des enseignants de SVT au Niger : interactions, perceptions et enjeux professionnels

Badio ISSAKA.....147

Le rôle des leaders éducatifs dans la construction de la culture distinctive des écoles et universités catholiques en République Démocratique du Congo

Blaise MOSENGO.....161

Les situations d'enseignement proposées par les Programmes des Domaines d'Apprentissage des Sciences en République Démocratique du Congo : cas de la numération en 7ème EB

Julien KIMENGELE WALUMONA.....173

Stratégies et techniques des fraudeurs lors des examens scolaires à grand tirage du Brevet d'Étude du Premier Cycle et du Baccalauréat session 2024, à Abidjan (commune d'Abobo)

N'guessan williams KOFFI, Souleymane KONATE.....187

Intelligence Artificielle et apprentissage au département d'anthropologie et de sociologie de l'université Alassane Ouattara

Moussa KONE 201

Primary education in Senegal in the age of multilingualism: issues, challenges and prospects

Jean Christophe FAYE 213

La régulation émotionnelle en contexte de résolution de problèmes mathématiques variée-t-elle selon le genre ? cas des élèves de terminale au Gabon

Stelly MBO'O NDZIME 225

Une réinsertion socio-familiale des Mineur(e)s sociaux exclu(e)s des centres de Caritas-Cotonou pour une autonomisation de la jeune fille

Sanctus Morand AVLESSI, Olushègun Rodrigue FATOMBI, Kanlé Jacqueline Clarisse NAPPORN.....237

Exigences éthiques de la responsabilité éducative : un appel à la conscience de l'éducateur pour sauver la personne en formation

Barnabé DENON.....247

Les difficultés de mise en œuvre de l'enseignement-apprentissage de la géographie physique en classe de Seconde au Niger

Assagaye AGAISSA, Ahamed DJIBO TCHIEMOGO.....255

Analyse de l'articulation entre formation académique et formation pratique des enseignants en formation à l'École Normale Supérieure (République du Congo)

Davins OKAYI NGOLABO, Nadège OKIEMY ANDISSA.....273

Les écoles béninoises face aux menaces terroristes dans le nord, cas de la commune de Kandi : défis, impact et perspectives

Florentine HOUEDENOU.....283

À propos de l'andragogie au Bénin : domaine encore à l'État de balbutiements

Fatahou DJIMA 295

Les déterminants pédagogiques de la complétion du e-learning à l'aune de l'engagement des apprenants

Raymond-Bernard AHOUANDJINO, Hana FOUGHALI, Manzama-Esso THON ACOHIN, Pamela APLOGAN, Mario P. H. LOKO.....305

Représentation sociale de l'école par les parents, genre des élèves et achèvement scolaire au Niger

Zakari MAHAMADOU 321

Retour d'expérience analysée sur la formation des enseignants de l'Université virtuelle de Côte d'Ivoire à l'ère de l'IA

Yadoho Noël COULIBALY 333

Les échanges verbaux des élèves des lycées de Brazzaville Zone 3 en situation de communication : une approche pluridimensionnelle de la langue

Marc MBOUNGOU, Alain Fernand Raoul LOUSSAKOUMOUNOU.....341

Analyse des dispositifs didactiques de construction des savoirs en arts plastiques Analysis of teaching methods for building knowledge in the visual arts

Camille HONVO 355

Enjeux et méthodes de l'enseignement de l'histoire en Seconde C en République du Congo : cas des lycées Émery Patrice Lumumba et Nganga Édouard

Foye Ornella MPASSI MADAMI, Dominique OBA.....365

Raisons du choix de la grossesse chez les étudiantes en année de licence dans les universités d'État au Cameroun : cas de l'Université de Dschang

Gustave Georges MBOE, Emilienne Anastasie EYAMBO ELAD, Chiayé Marie-Pauline SEKA.....375

La place des inspecteurs des collèges : entre supervision et amélioration de la qualité éducative à Brazzaville

Guy Joseph MOUSSAVOU.....391

Les déterminants pédagogiques de la complétion du e-learning à l'aune de l'engagement des apprenants

Raymond-Bernard AHOUANDJINOUE, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

E-mail : ahouandjinoudr@gmail.com

Hana FOUGHALI, Université Paris Descartes, Sorbonne (France)

E-mail : foughalihana@gmail.com

Manzama-Esso THON ACOHIN, Université de Kara (Togo)

E-mail : thonacohindavid@gmail.com

Pie-Paul Hostis Mario LOKO, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

E-mail : lokomario43@gmail.com

Résumé

La question de l'e-learning et du taux de complétion des parcours en ligne possède un nombre important de ramifications. L'objectif de la présente recherche est d'analyser les déterminants de l'approche pédagogique qui crée le plus d'engagements sur les cours en e-learning. Les données sont collectées au moyen d'une recherche mixte. La population est constituée de trois groupes cibles suivants : les apprenants en ligne ; les promoteurs de sites e-learning ; et les formateurs en ligne. Les techniques d'échantillonnage utilisées sont la technique boule de neige et le choix a été raisonné. Au titre des résultats, il existe un effet significatif des modes pédagogiques sur la complétion. Les situations collaboratives distantes sont importantes, indépendamment des formules qu'elles peuvent prendre. Les principes du socioconstructivisme permettent de définir un cadre de référence pour la mise en œuvre des formations en ligne dans les situations d'enseignement/apprentissage. Il importe de revisiter l'e-learning non seulement à travers les pédagogies mises en œuvre, mais dans son ensemble en tant que dispositif en continu changement au gré des évolutions technologiques notamment.

Mots-clés : déterminants pédagogiques, complétion, e-learning, apprenants.

The pedagogical determinants of e-learning completion in light of learner engagement

Abstract

The issue of e-learning and the completion rate of online courses has a number of ramifications. The aim of this research is to analyze the determinants of the teaching approach that generates the most engagement in e-learning courses. The data were collected using a mixed-methods approach. The population consisted of three target groups, namely: online learners, e-learning site promoters, and online instructors. The sampling techniques used were the snowball technique and purposive sampling. As for the results, it should be noted that there is a significant effect of teaching methods on course completion. Remote collaborative situations are important, regardless of the forms they may take. The principles of socio-constructivism help define a framework for implementing online training in teaching/learning situations. It is essential to revisit e-learning not only through the pedagogies employed but as a whole, as a constantly evolving system influenced by technological advancements in particular.

Keywords: pedagogical determinants, completion, e-learning, learners.

Introduction

Le développement des dispositifs de formation à distance, entamé bien avant les révolutions technologiques au vingtième siècle (J. Perriault, 2002) avec l'apparition des cours par correspondance (V. Glikman, 2002) a connu un regain d'intérêt suite à la pandémie du coronavirus, survenue en 2020. A. Muñoz-Najar et *al.*, (2021, p. 20) affirment à cet effet, que :

According to the Joint Survey, most countries delivered remote learning through online media (91 percent) and TV (85 percent), followed by paper-based takehome materials (82 percent), and mobile phones (70 percent). Eighty percent of governments in the Middle East and North Africa, 93 percent in Europe and Central Asia, and 97 percent in Latin America and the Caribbean decided to implement multimodal remote learning programs. Others focused on unimodal solutions, such as Mali and Lebanon, though both chose different unimodal solutions.

Outre les initiatives gouvernementales dont l'objectif était de rendre résilients leurs systèmes éducatifs à travers des dispositifs d'apprentissage à distance, les entreprises et organisations ont également dû adapter leurs besoins aux défis du moment. Le distanciel et le *blended learning* connaissent une évolution, même si leurs taux d'adoption restent en dessous de celui de la formation présentielle, soit respectivement 19 %, 32 % et 49 %. Un élément digne d'intérêt cependant, c'est que ces constats dont la dernière enquête de l'ISTF (2021) débouchent sur une évolution des offres de formation en *blended learning* et en distanciel. Selon l'enquête susévoquée, l'adoption de la formation à distance est « une tendance bien partie pour s'inscrire dans la durée puisque 89 % du panel estiment vouloir faire évoluer son offre vers plus distanciel ou plus de *blended learning*, et ce, dans l'hypothèse où la crise serait terminée » (ISTF, 2021, p.25). Cette évolution est partagée par nombre d'autres projections statistiques. Pour Global Market Insights (2022, p.29), « la taille du marché de l'apprentissage en ligne a dépassé 315 milliards USD en 2021 et devrait connaître un taux de croissance annuel moyen de 20 % entre 2022 et 2028 » et « l'augmentation de la pénétration d'Internet dans le monde entier va stimuler la croissance du secteur ». L'e-learning est, de ce fait, parti pour s'inscrire dans la durée si l'on se fie à ces différents chiffres.

L'apparent engouement que provoque le digital dernièrement cache cependant un fait des moins encourageants. Si les différents dispositifs de formation en ligne semblent désormais susciter un grand intérêt, il apparaît qu'ils n'atteignent pas toujours leurs objectifs pédagogiques. Le nombre d'apprenants qui finissent les parcours en ligne est considérablement faible par rapport au nombre d'apprenants qui les commencent. Appelé taux de complétion, ce nombre se situe entre 2 et 10 % pour les MOOCs, (R. Reich, 2014).

Les MOOCs ne représentent que les offres asynchrones de l'e-learning. Il y a en effet d'autres offres de formation qui sont quant à elles synchrones. Au même titre que les formations mixtes, c'est-à-dire *blended*, elles ne sont pas prises en compte par ce taux. Il n'en reste pas moins que les MOOCs représentent une importante partie de l'e-learning, sinon une évolution de celui-ci selon certains auteurs, dont F. Mangelot (2015). C'est donc à juste titre qu'il faut prendre en considération ces chiffres qui restent déterminants pour le succès de l'e-learning. Et le problème principal que posent ces chiffres, c'est l'échec de l'e-learning. Pourquoi très peu de personnes vont-elles jusqu'au bout des cours en ligne ?

Selon qu'elles reposent sur un paradigme ou l'autre, les différentes solutions de formation à distance priorisent certains concepts. Ces paradigmes reposent sur les théories pédagogiques classiques telles que le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme, le connectivisme et le behaviorisme. G. Nganmini-Asatsop (2009) relève notamment trois approches dans son analyse de l'évolution des environnements technologiques et de leurs influences sur les paradigmes d'enseignement. Ce sont le behaviorisme, le cognitivisme et le constructivisme.

C. Debon (2006, p.167-171) distingue trois modèles pédagogiques qui mettent diversement en scène et en relation des concepts comme les objectifs, les savoirs, les ressources technologiques, les activités enseignantes, les activités apprenantes, les dispositifs, ainsi que les théories et pratiques autoformatives.

Sur les modalités de formation, C. d'Halluin et M. Loonis (1999, p.110) avancent que :

La FOAD ne signifie pas isolement ; les interactions, entre formateur et apprenant(s) d'une part, et entre apprenants d'autre part, sont déterminantes pour le processus d'apprentissage. La séparation spatiale ou temporelle induit la médiatisation des interactions ; la communication devient intentionnelle contrairement au présentiel où elle est spontanée. Aussi les interactions n'auront lieu que si le cadre de la formation les prévoit par une gestion rigoureuse du temps et de l'espace, par la planification de certaines d'entre elles, en veillant à l'accessibilité des outils nécessaires.

Quels sont donc les déterminants pédagogiques de la réussite de l'e-learning ? Pour ce faire, l'analyse des déterminants pédagogiques de la complétion des MOOCs est ainsi une préoccupation essentielle, en ce qui concerne les différentes déclinaisons de l'e-learning et leur compétitivité face aux attentes des apprenants.

1. Éléments de méthode

L'objectif de la recherche est d'analyser les déterminants de l'approche pédagogique qui crée le plus d'engagements sur les cours en e-learning chez les apprenants. Elle est de nature mixte. Bien que la représentativité soit l'élément le plus important des analyses et par conséquent une recherche quantitative, le choix d'une recherche mixte s'impose. Certes, les données qualitatives ont permis de confronter les résultats de l'analyse quantitative, mais surtout, elles constituent une opportunité d'approfondir les raisons qui influencent la satisfaction et l'engagement chez les apprenants en ligne. Le questionnaire a servi aux aspects quantitatifs et le guide d'entretien, aux aspects qualitatifs. Préalablement, à ceux-ci, l'exploration documentaire et l'enquête exploratoire entrent en jeu pour respectivement faire l'état de l'art et estimer le taux d'utilisation des sites d'e-learning au niveau de la population cible.

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. Voilà pourquoi 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. À 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. Étant des acteurs majeurs de la mise en application des concepts d'e-learning, ils ont été à même d'en exposer les difficultés et les insuffisances. Les techniques d'échantillonnage utilisées sont la technique boule de neige et le choix a été raisonné.

En dehors de la recherche documentaire et de l'enquête exploratoire, les techniques utilisées sont principalement de deux ordres. Il s'agit de l'enquête et de l'entretien. En ce qui concerne les outils associés à chacun d'entre eux, on a le questionnaire pour les enquêtes et le guide d'entretien pour les entretiens.

Les données de types quantitatives, recueillies par le biais d'un questionnaire en ligne soumis via Google Forms, sont traitées avec le logiciel Excel.

Les données qualitatives, enregistrées et retranscrites par le biais des entretiens, sont traitées sur la base d'une analyse de contenu.

2. Esquisse d'approches pédagogiques

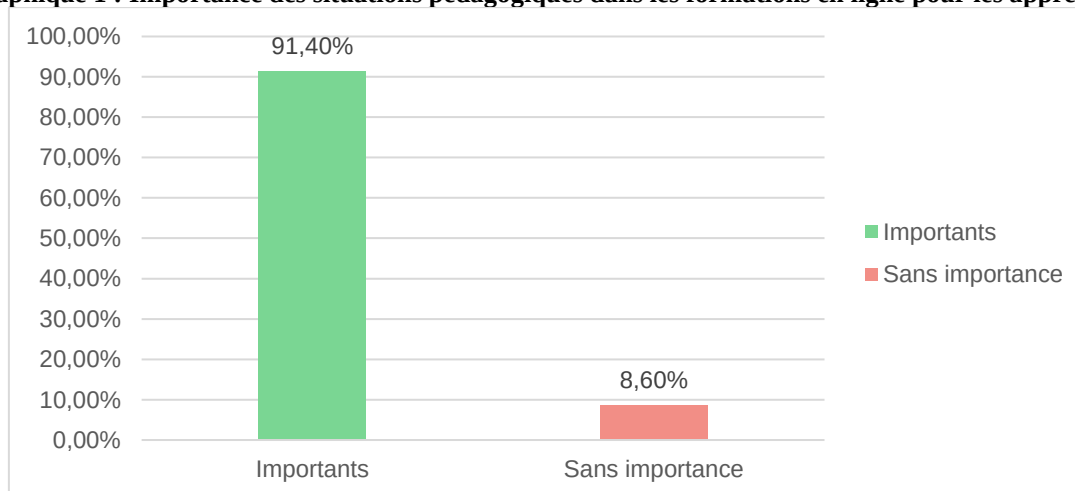
La question de la pédagogie est riche de sens et peut être prise aussi bien dans son sens général, c'est-à-dire, celui induit par la pyramide pédagogique de D. Poisson (2002) dans lequel cas, elle engloberait toutes les variables évoquées jusqu'ici et à suivre, que dans un sens strict où elle est associée à la façon de dérouler les programmes d'apprentissage, lequel est pris en compte dans cette famille de variables. Ces variables peuvent épouser diverses valeurs selon les sites, de sorte que d'une façon ou d'une autre, elles puissent exercer une certaine influence en fonction des attentes des apprenants à ce sujet. Les variables concernées par cette famille sont les situations pédagogiques, les types de scénarios et l'environnement, le mode pédagogique et pour finir, le niveau d'assistance.

2.1 Situations pédagogiques

Les situations pédagogiques renvoient aux façons dont sont déroulés les modules de formation. Les différentes valeurs énoncées par S. Georges et *al.*, (2004) sont notamment les télé projets, les télé TD, les télé cours, les télé TP, les activités autonomes. Il convient de rappeler que le but n'est pas de déterminer lesquelles de ces situations sont les plus pertinentes, mais plutôt de voir si elles jouent, dans leur ensemble, un rôle déterminant dans le parcours des apprenants au point de les influencer. À cet effet, les apprenants ont été, d'une part, amenés à définir l'importance ou non de cette variable et, d'autre part, ont-ils fait le point sur la prise en compte ou non par les sites de formation en ligne.

En ce qui concerne leurs avis sur l'importance ou non des situations pédagogiques, le graphique suivant résume les réponses.

Graphique 1 : Importance des situations pédagogiques dans les formations en ligne pour les apprenants

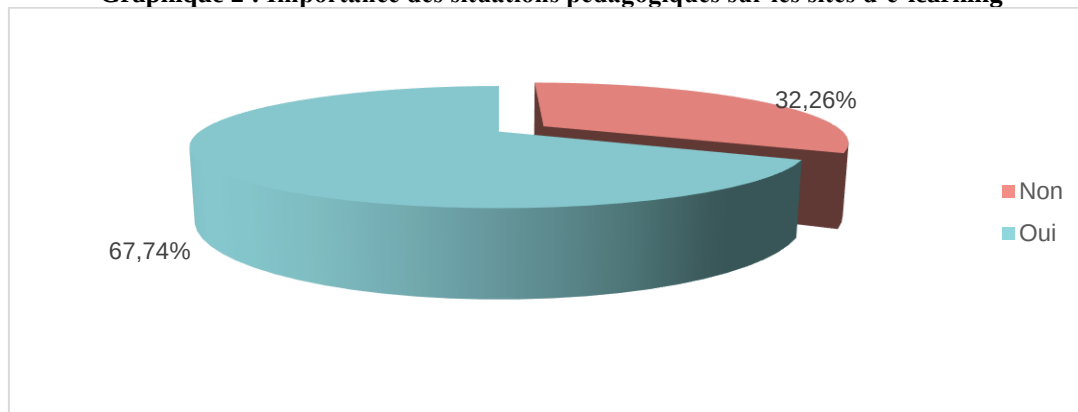


Source : Données de terrain, 2024

Ce graphique montre que pour 91,40 % des enquêtés, les situations pédagogiques ont une certaine importance, ce qui n'est pas le cas pour les 8,60 % restants.

La principale information que nous en tirons est de fait l'importance des situations pédagogiques pour la majorité des apprenants. Ces situations pédagogiques constituent ainsi une des variables sur lesquelles les apprenants misent lorsqu'ils se lancent dans des formations en ligne. Pour ce qui a trait à la prise en compte des situations pédagogiques préalablement citées par les sites de formation en ligne, les avis divergent.

Le graphique 2 représente les réponses que nous avons eues.

Graphique 2 : Importance des situations pédagogiques sur les sites d'e-learning

Source : Données de terrain, 2024

Il ressort du graphique ci-dessus que 67,74 % des sites se tournent vers des situations pédagogiques de types travaux pratiques, travaux dirigés, projets, activités autonomes ou autres initiatives de mises en situation.

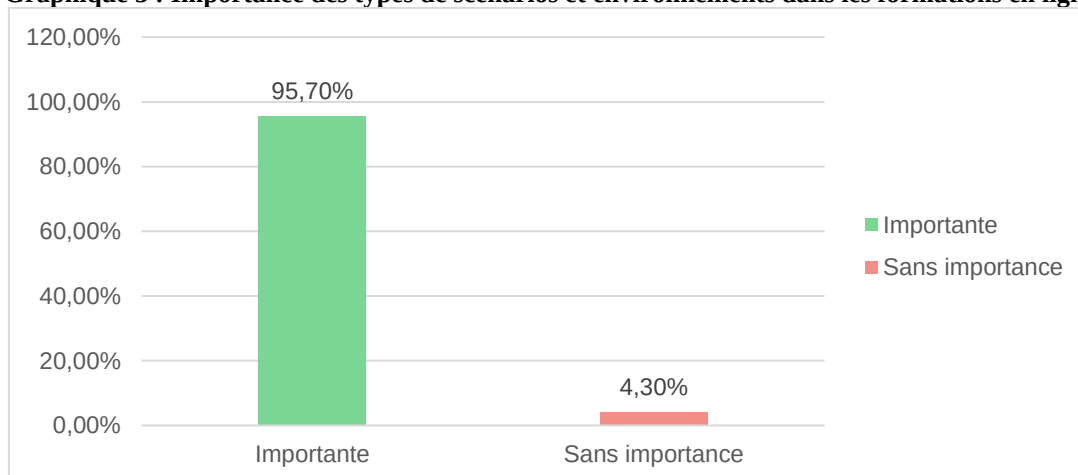
Si ces situations peuvent entretenir une relation étroite avec certains modes pédagogiques tels que la pédagogie de la découverte, l'élément essentiel à cette étape de l'analyse concerne la prise en compte de cette variable au niveau des sites. Il est donc déjà possible d'inférer que les sites d'e-learning, plus de la moitié, s'attardent sur cet aspect des formations en ligne. Il s'agit donc d'une variable importante aussi bien au niveau des apprenants que des sites. Cela implique que les situations collaboratives distantes sont importantes, peu importe les formules qu'elles peuvent prendre.

À la suite de cette variable, sont abordées celles liées aux types de scénarios et environnements.

2.2 Types de scénarios et environnements

Il s'agit ici d'un cumul de variables qui entretiennent un lien étroit. Les types de scénarios renvoient aux déroulés des modules de formation, quelles que soient leurs formes. Il peut par exemple s'agir de commencer par une démonstration au tableau, pour finir sur un projet en partage d'écran. L'environnement de son côté caractérise l'espace dans lequel cette scénarisation prend vie, de sorte que les deux variables aillent de pair. Pour déterminer dans quelle mesure ces variables comptent dans les situations d'apprentissage en ligne, les enquêtés ont été amenés à se prononcer.

Ce qu'il en ressort est présenté dans le graphique suivant.

Graphique 3 : Importance des types de scénarios et environnements dans les formations en ligne

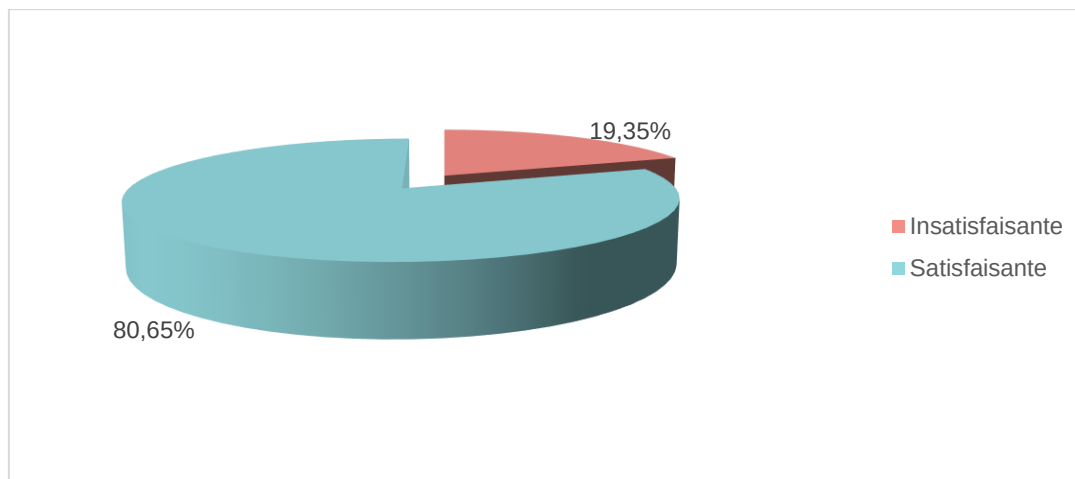
Source : Données de terrain, 2024

Selon ce graphique, les types de scénarios et environnements dans les formations en ligne représentent des variables importantes pour 95,70 % des apprenants. À l'opposé, 4,30 % d'entre eux estiment qu'ils ne le sont pas.

Il n'est donc pas de doute que les environnements et les types de scénarios comptent dans les formations en e-learning, notamment : la façon dont les cours sont donnés, les ressources mobilisées à cet effet, l'environnement informatique dans lequel ils prennent vie, etc. Il s'agit là de nombreux facteurs déterminants. Pour ce qui est de leur prise en compte par les sites de formation en ligne, l'on observe une tendance plutôt positive.

La question soumise aux enquêtés a permis de collecter les résultats qui suivent.

Graphique 4 : Importance des types de scénarios et environnements sur les sites d'e-learning



Source : Données de terrain, 2024

À partir de ce graphique, il est possible de noter que la mise en scène des formations sur la plupart des sites est satisfaisante pour les apprenants. Il s'agit de 80,65 % d'entre eux. Ce n'est pourtant pas le cas pour les 19,35 % restant.

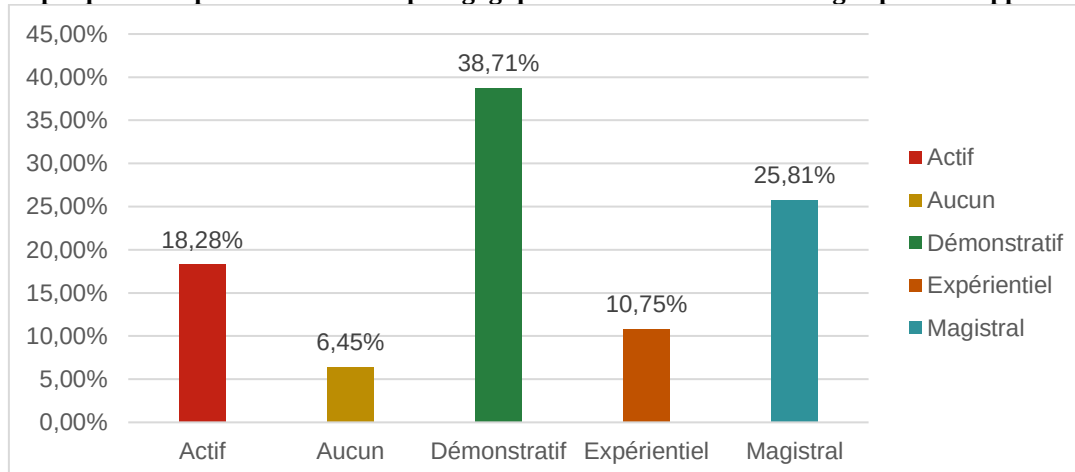
Cette situation confirme l'importance de la scénarisation dans les cours en ligne qui, appartenant à une situation hors classe, souffrent de l'absence des facteurs traditionnels tels que la proximité géographique par exemple.

Toujours dans le compte de la famille de la pédagogie à utiliser, une autre variable a été analysée : il s'agit du mode pédagogique sur lequel s'étale le point suivant.

2.3 Mode pédagogique

Le mode pédagogique est une variable des plus importantes dans la mesure où elle peut influencer nombre d'autres variables. Selon que le formateur en ligne adopte une pédagogie de projet par exemple ou une approche par résolution de problèmes, il est amené à adopter une situation pédagogique plutôt que l'autre, un scénario plutôt que l'autre, créer des groupes ou pas, intensifier l'interaction avec ses apprenants ou pas, etc. Mais la question qui demeure n'est pas la préférence d'une variable à l'autre, mais leurs places dans les dispositifs ainsi que pour les apprenants. Sur une liste à choix multiples de plusieurs modes d'enseignement pour référer aux principaux concepts des modes pédagogiques, les apprenants ont été amenés dans un premier temps à identifier ceux qu'ils préfèrent le plus.

Le graphique suivant ressort les résultats pour la question concernée.

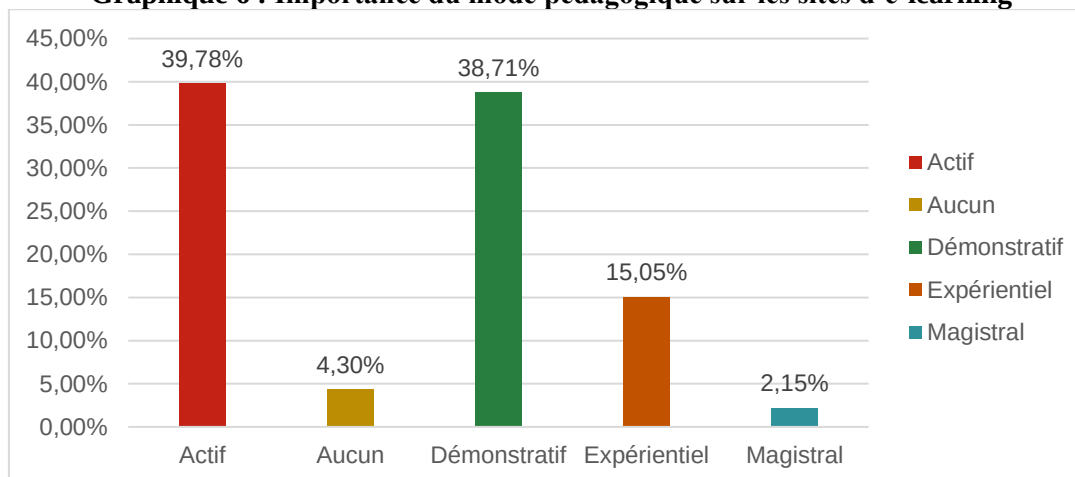
Graphique 5 : Importance du mode pédagogique dans les formations en ligne pour les apprenants

Source : Données de terrain, 2024

De ce graphique, il apparaît que 18,26 % des apprenants enquêtés préfèrent le mode actif alors que 6,45 % n'ont aucune préférence. 38,71 % d'entre eux préfèrent le mode démonstratif et 10,75 % un parcours expérientiel. 25,81 % ont une préférence pour le mode magistral.

La principale information qu'il est possible de tirer de ce graphique est que les apprenants sont tournés en majorité vers des pédagogies actives. En effet, bien 25,81 % d'entre eux préfèrent les parcours magistraux, et que 6,45, n'ont pas de préférence particulière, le reste des modes entre en lien de compte avec une implication des apprenants dans le processus d'apprentissage. Le cumul des données des modes démonstratifs, actifs et expérientiels donne ainsi un total de 67,74 %, effectif non négligeable.

L'évaluation des offres des sites e-learning en matière de mode pédagogique montre des tendances différentes de celles des apprenants. C'est ce que ressort le graphique ci-dessous.

Graphique 6 : Importance du mode pédagogique sur les sites d'e-learning

Source : Données de terrain, 2024

Dans ce graphique, les offres des sites e-learning en ce qui concerne le mode pédagogique sont à 39,78 % actives. 4,30 % des apprenants n'ont sélectionné aucun de ces modes particulièrement. Par contre, il y a 38,71 % pour lesquels le mode proposé sur les sites sur lesquels ils ont été est démonstratif. 15,05 % ont noté qu'il était expérientiel et 2,15 % qui est magistral.

Il va sans dire que les sites sont en priorités tournés vers l'action, s'en ensuivent la démonstration, l'expérience et le magistral. Il est à souligner que si ces résultats sont préférables en matière de promotion des approches pédagogiques centrées sur le socioconstructivisme, elles

restent à l'opposé des préférences des apprenants sur ce point. Pour eux, comme apparu dans le graphique 6, la démonstration passe en priorité, suivie du magistral, de l'actif et de l'expérientiel.

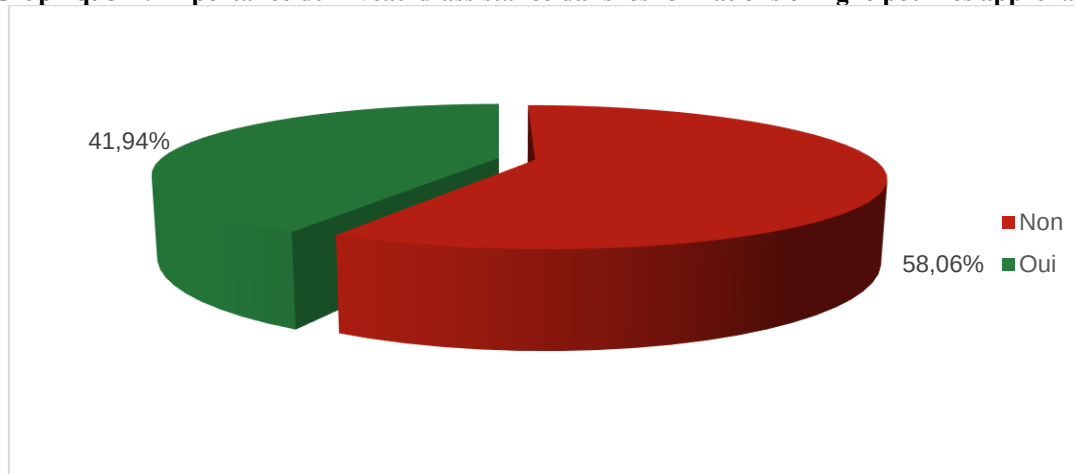
La dernière variable avant de passer aux composantes des objets pédagogiques utilisables ou à utiliser est le niveau d'assistance. Elle est abordée dans le point suivant.

2.4 Niveau d'assistance

En même temps que la situation pédagogique, la scénarisation, l'environnement et le mode pédagogique, l'assistance est l'un des nombreux concepts qui émergent quand on parle de procédés pédagogiques. La question centrale étant comment fait-on pour que la situation d'enseignement/apprentissage soit la plus efficace possible ? Le niveau d'assistance se propose d'esquisser quelques réponses. Assistance nulle, assistance limitée, assistance complète, le choix est laissé au formateur qui en détermine les contours. Mais en général, il faut savoir que c'est un aspect qui compte tout autant pour les apprenants. Questionnés sur l'importance du niveau d'assistance, ils ont donné diverses réponses.

Le graphique 7 fait le point sur ce qu'ils pensent du niveau d'assistance sur les sites de formation en ligne en appréciant s'il était suffisant ou pas.

Graphique 7 : Importance du niveau d'assistance dans les formations en ligne pour les apprenants



Source : Données de terrain, 2024

58,06 % des apprenants ont répondu non par rapport à la suffisance de l'assistance sur les sites d'e-learning. 41,94 % ont répondu oui.

Ces données permettent d'inférer sur le fait que l'assistance sur les sites de formation en ligne n'est pas suffisante. C'est d'autant plus probant que quand on se réfère au graphique 14, 55,91 % des sites ne mettent pas en avant la collaboration groupe-tuteur qui, même si elle ne représente qu'un aspect de cette variable, appuie le constat effectué. Le niveau d'assistance est de fait une variable importante, à l'instar de celles qui précèdent.

L'importance de la pédagogie à utiliser apparaît également dans les travaux de C. Beaupré et al., (2019). Dans leur rapport, ces auteurs mettent en exergue les conditions essentielles de l'enseignement à distance. Il s'agit en premier lieu des conditions technologiques qui se doivent d'être constantes, fiables et faciles en prendre en main. En deuxième lieu interviennent les conditions de travail et le soutien pédagogique qui visent une autonomie professionnelle qu'il soit question aussi bien du « choix des cours à enseigner à distance » que « des activités pédagogiques et d'évaluation à privilégier dans ce type d'enseignement » (C. Beaupré et al., p.91-92). La troisième condition est celle du choix des cours qu'il est envisageable de médiatiser parce que ceux-ci doivent pouvoir être conciliés avec les exigences de la formation en ligne. En quatrième lieu, les auteurs mettent en avant les formules pédagogiques à privilégier. Ces conditions concernent les méthodes pédagogiques qui doivent répondre à

différents défis tels qu'intégrer l'émotif et le social, ainsi que la participation. La cinquième condition est celle de l'encadrement qui se révèle important. En dernier lieu s'impose le défi de l'évaluation des apprentissages. Les auteurs consacrent ainsi l'importance de la famille de variables liées à la pédagogie à utiliser, tout en anticipant sur d'autres aspects comme celui de l'évaluation qui appartient aux composantes des objets pédagogiques utilisables.

3. Approches socioconstructivistes et complétion des cours en ligne

Prises en l'état, les variables pédagogiques n'ont d'intérêt que leurs présences ou absences des situations pédagogiques en ligne. C'est dans cette dynamique qu'a été menée une première partie de l'analyse qui a montré qu'elles comptaient en tant que facteurs de motivation ou d'engagement et par ricochet, de complétion des cours en ligne. Il importe de noter que si ces variables peuvent influencer sur le cours des formations en ligne, c'est parce qu'elles peuvent mettre en jeu des aspects dont l'appréciation est indispensable pour cerner les situations pédagogiques les plus efficaces.

L'introduction des ressources éducatives dans le triangle pédagogique par (C. Beaupré et al., ; D. Poisson 2002) entraîne une réorientation des variables à l'aune de deux facteurs : les communications et la socialisation d'un côté et l'accès au savoir de l'autre. Les ressources éducatives étant un acteur partagé des différents pôles de la pyramide pédagogique de C. Beaupré et al., *Ibid.*), le passage des différentes variables à travers les tunnels de « communications-socialisation » et « d'accès au savoir » peuvent permettre d'apprécier l'intégration ou non de l'approche socioconstructiviste. Ceci étant, le problème en jeu ici est de savoir quelle est la place des approches socioconstructiviste dans l'e-learning.

L'hypothèse qui fonde cette partie est que les approches socioconstructivistes sont importantes pour créer de l'engagement pour les cours en e-learning. Le but est de déterminer, *in fine*, l'approche pédagogique qui émerge des différentes expériences au niveau des enquêtes en tant que pertinente.

Pour ce faire, l'analyse s'est fondée sur les différents concepts socioconstructivistes mis en lumière par le cadre de référence pour un curriculum par compétences établi par C. Beaupré et al., et D. Masciotra et al., (2005). Selon ce cadre de référence socioconstructiviste, les éléments importants sont l'autonomie, l'élévation du niveau d'adaptation et d'autonomie dans les situations de la vie, les expériences et connaissances antérieures, la complexité des situations d'apprentissage, selon les apprenants, l'expérience active, les projets personnels, la réflexion sur l'action et finalement le partage et la confrontation des points de vue.

3.1 Autonomie des apprenants

La notion d'autonomie émerge du fait que les situations d'apprentissage varient d'un apprenant à l'autre. Aussi, le profil de l'apprenant est tel qu'il ne peut plus subir de pressions externes. C'est lui qui prend la décision de suivre un cours en ligne. C'est donc à lui, en fonction de ses objectifs, de procéder de la façon qui l'arrange le plus. Dans le socioconstructivisme, le formateur a un rôle plus passif que directif, ce qui sous-tend ce principe encore plus. Un de nos enquêtés émet à ce niveau le constat selon lequel

Chaque apprenant vient à son propre titre et les résultats sont personnels. (J.S., formateur).

Une situation qui résume au mieux ce décalage des profils est la suivante : D'autres ont déjà un boulot... d'autres n'ont pas encore un boulot. (J.S., formateur)

Il faut comprendre qu'en fonction de leurs attentes personnelles et du contexte dans lequel ils se trouvent, il est important pour eux de suivre les parcours de formation à leurs manières. Cela implique aussi bien le temps, les notions à apprendre que de nombreux autres aspects. Il est intéressant de rappeler à ce niveau que face à la question de la place de la liberté pour les apprenants en matière de formation en ligne, 93,35 % d'entre eux l'ont jugée importante. La liberté est un facteur essentiel de l'autonomie en jeu ici et il apparaît clairement que les

apprenants l'ont à cœur. Le principe d'autonomie semble de fait occuper une place de choix en matière de formation en ligne. D'ailleurs, le nombre de sites qui en font cas est de 65,59 % selon le graphique 6. Si ce taux est faible par rapport à celui des apprenants qui y tiennent de l'importance, il ne fait que témoigner de sa place dans les dispositifs de formation. Il convient de relever cependant qu'autonomie n'est pas synonyme de manque d'accompagnement, car si ce concept place l'apprenant dans une position de force en ce qui concerne la façon dont il construit ses connaissances dans une situation d'enseignement/apprentissage, cela ne fait pas du formateur un acteur passif. Sur ce point, une des choses apparues au cours de l'enquête est le rôle du formateur qui apparaît comme un accompagnateur. Pour renchérir cette notion d'autonomie, un formateur affirme :

Ce que moi je propose, c'est beaucoup plus le self learning, c'est-à-dire par exemple, je dis, s'il y a un truc qu'on doit voir le soir il faut que tu fasses des recherches pour savoir les liens sur lesquels tu vas te documenter, les vidéos à suivre, le soir je te demande si tu as compris tu me dis ce que tu as compris, je te dis ce qu'il en est en réalité et on fait des exercices pratiques, c'est tout... Mais ça, c'est les coachings. Si c'est une formation en ligne, ce que j'ai à faire, c'est monter des vidéos, parce que si c'est une formation en ligne, je ne vais pas revenir voir ce que l'apprenant a fait après la vidéo... (R. A., formateur)

Ce parcours typique que propose ce formateur montre à quel point l'autonomie est un principe assez important, d'autant plus qu'en fonction de leurs différents objectifs, il est essentiel que les apprenants puissent procéder à leurs façons. Ils sont censés être actifs et non passifs.

À la suite de ce principe, il y a celui de l'élévation du niveau d'adaptation et d'autonomie dans les situations de la vie qui entre en scène.

3.2 Élévation du niveau d'adaptation et d'autonomie dans les situations de la vie

La situation d'apprentissage est présentée par J. Piaget (1964) comme une succession de deux états d'équilibres séparés par un état de déséquilibre. Cet état de déséquilibre appelle deux phénomènes que sont l'assimilation et l'accommodation. Ce processus d'assimilation et d'accommodation peut s'identifier à celui d'élévation du niveau d'adaptation et d'autonomie, son objectif étant d'amener l'apprenant d'une situation A à une situation B. L'élévation du niveau d'adaptation et d'autonomie dans les situations de la vie intervient au niveau de la médiatisation du savoir. En effet, à travers aussi bien les grains cognitifs, les scènes, les glossaires, les cas, les concepts qu'autres variables liées aux composantes des objets pédagogiques utilisables ou à utiliser, l'apprenant peut développer ces aspects de sa formation.

Il est possible d'apprécier l'importance de ce principe à la lumière des données des graphiques 5 et 6. Comme il a été montré précédemment, les situations de médiatisation servent de pont pour les apprenants vers de nouvelles connaissances. À travers les concepts, grains cognitifs, glossaire et références, jugés importants par 78,49 % des enquêtés (graphique 7), ils se trouvent investis dans des situations qui peuvent avoir des répercussions positives sur les situations de la vie. Il s'agit d'une chose importante bien qu'elle ne soit pas suffisamment prise en compte par les sites d'e-learning.

Les données obtenues au niveau du graphique 5 viennent renchérir ce constat en l'abordant du point de vue des actions de suivi et évaluation, c'est-à-dire tout dispositif qui vienne assurer le fait que la formation ouvre sur l'élévation du niveau d'adaptation et d'autonomie dans les situations de la vie. Expressément, les enquêtés ont révélé que ces dispositifs sont pris en compte par 59,14 % des sites de formation en ligne, ce qui n'est pas négligeable.

À cette étape, il est donc possible de retenir que le principe de l'élévation du niveau d'adaptation et d'autonomie dans les situations de la vie n'est pas du reste en matière d'e-learning.

Sur ses traces, la complexité des situations d'apprentissage pourrait révéler le même intérêt.

3.3 Complexité des situations d'apprentissage selon les apprenants

Le principe de complexité des situations d'apprentissage selon les apprenants peut être fortement lié à celui de l'autonomie, car il dépend tout aussi des profils des apprenants que de leurs connaissances antérieures. Il peut impacter un certain nombre de situations qui s'inscrivent dans le processus de médiatisation du savoir. En effet, le triangle formé par les savoirs, le formateur et les ressources éducatives est celui de la codification et de la mise à disposition des connaissances qui se doit d'être, selon ce principe, proposé en fonction du niveau de l'apprenant.

La complexité des situations d'apprentissage en fonction des apprenants doit être un écho à cette situation. Il est également important de notifier que les attentes des apprenants sont telles que lorsqu'ils se trouvent dans des situations d'apprentissage qui ne les agréent pas, ils sont rarement enclins à aller jusqu'au bout. Le niveau d'exigences est tel que, comme le fait remarquer l'un des formateurs interrogés :

Aujourd'hui, beaucoup de personnes privilégient le fait qu'on les suive personnellement parce qu'ils n'ont pas les mêmes programmes (J. S., formateur).

La complexité des situations d'apprentissage selon les apprenants est donc un principe important de l'apprentissage en ligne qui conduit sans doute à celui de la personnalisation des parcours. En dehors de ce principe, il y a également celui de l'expérience active qui est pris en compte dans le cadre de cette analyse.

3.4 Expérience active

L'apprentissage dans une approche socioconstructiviste fait de l'apprenant un participant actif. Il découvre des situations d'apprentissage dans lesquelles il est amené à construire ses propres connaissances comme le promeut le constructivisme, à la différence de la place qu'y prend le côté social aussi bien de la connaissance que des dispositifs d'apprentissage.

Ce principe peut s'apprécier au niveau de diverses variables notamment celles de la pédagogie à utiliser. Dans la pyramide pédagogique, il appartient au pôle formé par l'apprenant, le formateur et les ressources éducatives, celui de la médiation.

Pour commencer, les observations menées précédemment montrent que les situations pédagogiques (TD, TP, activités autonomes, etc.) qui entretiennent une certaine affinité avec les pédagogies dites actives ont la côte auprès des apprenants. Citées en exemples, elles ont été légitimées à 91,40 % (graphique 6). Ensuite, la question sur les types de scénarios et environnements a ressorti que ceux-ci revêtaient une certaine importance pour les apprenants qui, sur ce coup, se sont révélés être 95,70 % des enquêtés.

Et pour confirmer la tendance en ce qui concerne la place de l'expérience active dans les dispositifs d'e-learning, l'un de nos formateurs dit spécifiquement des exercices pratiques que :

Ça leur permet réellement d'apprendre parce que notre cerveau comprend ce qu'il fait. Il n'enregistre pas ce qu'on peut lui dire, mais il enregistre ce qu'il fait (O.P., formateur).

Plus loin, il ajoute :

Je privilégie le fait que mes apprenants aillent apprendre d'autres personnes, parce que cela leur permet réellement de ne pas être fermés, d'être ouverts. Je leur dis, allez regarder le projet de celui-ci par exemple, allez regarder la vidéo de celui-ci par exemple, allez par exemple...et cela va vous permettre de mieux maîtriser ce secteur (O. P. formateur).

Il met ainsi l'accent sur l'accompagnement des formateurs à pousser les apprenants vers l'action. L'expérience active est importante dans les situations d'apprentissage en ligne. Si elle n'est pas effective sur les sites de formation, cela ne diminue en rien son importance avérée

auprès des apprenants. Elle ouvre également sur d'autres principes tels que les projets personnels.

3.5 Projets personnels

Les projets personnels représentent l'ensemble des initiatives propres à l'apprenant et qui entrent aussi bien dans le cadre des compétences liées à la formation de façon spécifique que dans sa vie active de façon générale. L'initiative de l'inscription aux formations en ligne, lorsque ces dernières n'entrent pas dans le cadre d'une formation continue, part la plupart du temps des attentes propres aux apprenants. Ils nourrissent de fait des objectifs personnels que la formation devrait les aider à atteindre. La prise en compte de ces projets personnels au cours de la formation leur permet de percevoir son utilité immédiate et par la même occasion d'accroître leurs motivations à aller jusqu'au bout. Sur la question de la place de la motivation, un enquêteur aborde le fait que :

Celui qui veut suivre une formation tout dépend de ses motivations personnelles (R.A., formateur).

Il ressort ainsi l'importance en amont des motivations personnelles. En aval, il est possible de relever l'importance aussi des résultats. Et à ce titre, un autre des enquêteurs notifie que :

Il suffit de leur montrer le résultat final de ce qu'ils obtiendront à la fin de la formation, pour que cela les motive à vouloir recommencer en fait (O.P., formateur).

Une formation qui prend en compte les projets personnels, c'est une formation qui amène progressivement les apprenants à réduire l'écart entre leurs objectifs à la base et les résultats escomptés, ce qui ne peut se faire qu'à travers un cadre de formation où il y a une application immédiate. L'une des choses qu'on peut comprendre de ces interventions est l'importance de ce principe pour les apprenants, surtout quand on en vient aux facteurs de motivations. Au demeurant, le principe de l'introduction d'un cadre qui prend en compte les projets personnels est indispensable. De celui-ci, dépend un certain nombre de choses, dont la perception de l'utilité de la formation.

La réflexion sur l'action est également un des principes du socioconstructivisme qu'il importe d'étudier, surtout quand il est question de déterminer la place des approches socioconstructivistes dans les cours en e-learning.

3.6 Réflexion sur l'action

La réflexion sur l'action va de pair avec d'autres principes du socioconstructivisme tels que l'expérience active précédemment évoquée et le partage et la confrontation des points de vue qui est à venir. Ce principe légitime la position de l'apprenant dans un parcours de formation en ligne. À la différence des approches classiques dans lesquelles l'enseignant est le seul détenteur du savoir et où le seul rôle de l'apprenant est d'apprendre de lui, il doit s'investir ici. Selon ce principe, il doit devenir un intervenant actif. De même, il doit pouvoir réfléchir les notions auxquelles il fait face afin de construire ses propres connaissances. La réflexion sur l'action est directement liée au triangle formé par l'apprenant, les savoirs et le formateur. Il entre de fait dans les actions du pôle de formation de D. Poisson (2002), décliné selon les variables situations pédagogiques, types de scénarios, types d'environnements, modes pédagogiques et niveau d'assistance dans le modèle de S. Georges et *al.*, (2004).

L'importance de ces variables ayant déjà été démontrée dans la sous-section sur l'expérience active, celle de la réflexion sur l'action en devient un fait.

Le prochain principe auquel s'intéresse cette analyse est celui du partage et de la confrontation des points de vue.

3.7 Partage et confrontation des points de vue et expériences et connaissances antérieures

Dans toute situation de formation, c'est-à-dire incluant l'apprenant, les savoirs et le formateur tel que libellée par la pyramide pédagogique de D. Poisson (2002), les communications et interactions interviennent. L'approche socioconstructiviste implique à cette étape le partage et la confrontation des points de vue dans le processus de l'apprentissage. Comme on peut s'y attendre, il s'agit d'un principe important pour les apprenants et qui peut transparaître à travers différentes variables que sont les moyens techniques, les médias, les modes de communication, le degré d'interactivité et le degré de liberté.

Sur la question des moyens techniques dont les chats et forums pour faciliter les communications et interactions, il a été donné d'observer, conformément aux données du graphique 1, que 95,70 % des apprenants les trouvent importants. Si seulement 54,84 % des sites en proposent (graphique 2), cela n'enlève en rien l'importance avérée de ce principe. En appui viennent les données des graphiques 6 et 7 qui remettent les groupes de travail au centre des activités. Ainsi, 82,80 % des enquêtés, jugent importants aussi bien l'existence des groupes que les échanges entre les membres à l'interne et les échanges entre les groupes. Cette importance touche également la collaboration groupe-tuteur.

Dans le sens de l'utilité des groupes en ce qui concerne le partage et la confrontation des points de vue, un des formateurs enquêtés a estimé que :

Un groupe de travail, c'est top pour augmenter la motivation chez ses apprenants (O.P., formateur).

Et quand on en vient au partage et à la confrontation des points de vue non plus entre apprenants, mais avec le formateur, ils restent tout aussi importants. Il est à remarquer la place qu'occupent les dispositifs pour les apprenants. 89,25 % confirment leur importance, coupant court toute autre discussion sur la question. Le partage et la confrontation des points de vue sont de fait un élément central dans l'appréciation des offres en e-learning chez les apprenants.

Si les connaissances qui fondent le partage et la confrontation des points de vue peuvent se former au cours de la formation concernée, d'autres peuvent leur préexister et en matière de formation, il est essentiel que ces acquis antérieurs soient mis à profit.

La meilleure des connaissances est celle qui part des acquis précédents des apprenants. S'il s'agit là de l'une des notions principales prêtées au constructivisme, il s'agit également de la base d'un certain nombre de modes pédagogiques liés au socioconstructivisme. En effet, qu'il s'agisse de la pédagogie de la découverte, de la pédagogie de projets, des pédagogies actives de façon générale, elles se fondent sur le fait que les apprenants ne sont pas vides de connaissances. Il faut alors partir de ces connaissances antérieures pour les amener à en construire de nouvelles.

Des différentes informations qui précèdent, on se rend à l'évidence que les principes de l'approche socioconstructiviste sont d'une importance avérée chez les apprenants. Dans son étude sur l'abandon et l'échec des étudiants de niveau collégial dans le cadre de l'e-learning, P. Lépine (2010, p.21) a développé cinq différentes propositions « pour contrer l'abandon et l'échec lors d'un cours en ligne » parmi lesquelles la prise en compte de l'environnement social et la prise d'initiatives pour parer l'isolement social. Ces deux propositions sont intimement liées à l'approche socioconstructiviste, ajoutant ainsi à l'importance de cette dernière dans les cours en ligne.

Conclusion

Le présent article s'est intéressé à la préoccupation en rapport aux déterminants pédagogiques de la réussite de l'e-learning chez les apprenants. Il est à retenir qu'il existe un effet significatif des modes pédagogiques sur la complétion. Les situations collaboratives distantes sont importantes, indépendamment des formules qu'elles peuvent prendre. Cette

donnée est en lien avec la théorie de D. Poisson (2002), selon laquelle les situations de formation en ligne constituent un cadre différent de celui de l'éducation classique. Il s'agit du modèle des processus de médiation-médiatisation.

La prévalence des divers principes socioconstructivistes en matière de formation en ligne est établie. En partant des principaux principes définis par D. Masciotra et *al.*, (2005), le croisement avec les variables pédagogiques identifiées a permis de noter qu'ils s'invitaient dans la plupart des situations. Ainsi, les apprenants se préoccupent-ils des situations de formation en ligne dans lesquelles il est observé une autonomie, l'élévation du niveau d'adaptation et d'autonomie dans les situations de la vie, les expériences et connaissances antérieures, la complexité des situations d'apprentissage selon les apprenants, l'expérience active, les projets personnels et pour finir, le partage et la confrontation des points de vue.

Il s'avère important de revisiter l'e-learning non seulement à travers les pédagogies mises en œuvre, mais dans son ensemble en tant que dispositif en continuel changement au gré des évolutions technologiques notamment. De cette façon, les situations pédagogiques pourront être mieux appréhendées pour proposer des pédagogies à l'épreuve des défis liés à la formation en ligne.

Références bibliographiques

- BEAUPRE Claudine, FERLAND Madeleine, PENAFIEL Ricardo, PONTBRIAND Isabelle, SEGUIN Michael, et BOUSQUET Richard 2019, *L'enseignement à distance : enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/190424EnseignementADistanceFINAL_CES_CF3_mai-2019.pdf.
- D'HALLUIN Chantal et LOONIS Michel, 1999, « Les formations ouvertes à distance », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 23, p.107-116. <https://doi.org/10.4000/ries.2755>.
- DEBON Claude, 2006, Autoformation et modèles pédagogiques repérables dans les formations médiatisées. *Éducation Permanente*, 168, p.161-173. <https://core.ac.uk/download/pdf/231947744.pdf>.
- GEORGES Sébastien, PREVOT Patrick, AMGHAR Youssef, PIERSON Jean-Marc, 2004, « Complexité des situations pédagogiques e-learning dans un contexte multi-culturel, collaboratif et synchrone », *International Journal of Information Sciences for Decision Making*, p.18, 1-10.
- GLIKMAN Viviane, 2002, Des cours par correspondance au « e-learning »
- GLOBAL MARKET INSIGHTS, 2022, *E-learning market report*. <https://www.gminsights.com/industry-analysis/elearning-market-size>.
- INSTITUT SUPERIEUR DES TECHNOLOGIES DE LA FORMATION, 2021, *Les chiffres 2021 du digital learning*. <https://www.defi-metiers.fr/sites/default/files/users/225/istf.pdf>.
- MANGENOT François, 2015, *Du e-learning aux MOOC : quelle évolution des échanges en ligne ?* <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02002129/document>.
- MASCIOTRA Domenico, RIOUX Michele, BOUFRAHI Samira et BARETTE Johanne, 2005, *Le socioconstructivisme, un cadre de référence pour un curriculum par compétences*. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs52796#:~:text=Le%20socioconstructivisme%20constitue%20donc%20le,donec%20pour%20titre%20Le%20constructivisme>.
- MUÑOZ-NAJAR Alberto, GILBERTO Alison, Hasan Amer, COBO Cristobal, AZEVEDO Joao, & AKMAL Maryam, 2021, *Remote learning during COVID-19: Lessons from Today, Principles for Tomorrow*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/160271637074230077/pdf/Remote-Learning-During-COVID-19-Lessons-from-Today-Principles-for-Tomorrow.pdf>.

- NGANMINI-ASATSOP Grace 2009, *La mesure de la qualité perçue d'un dispositif de e-learning*. [Thèse de doctorat, Université de NANCY-2]. <https://wikimemoires.net/?p=15438>.
- PERRIAULT Jacques, 2002, *L'accès au savoir en ligne*, Paris, Odile Jacob.
- PIAGET Jean, 1964, *Six Études de Psychologie*. Genève : Éditions Gonthier.
- POISSON Daniel, 2002, « Modélisation des processus de médiation-médiatisation : vers une biodiversité pédagogique », <http://tecfaetu.unige.ch/etu-malvt/volt/venni6/stic-2/ex13/ressources/poisson.pdf>.
- ROMERO Ricardo, 1991, « Petite bibliographie à propos du modèle », *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 5, p.79-94



LABORATOIRE DE RECHERCHE EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION

École Normale Supérieure

LAKISA est une revue spécialisée en sciences de l'éducation. C'est une revue indexée, semestrielle, à comité scientifique et de lecture international. *LAKISA* est hébergée au sein du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine de la recherche. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, philosophie de l'éducation...). Les langues de publication sont le français et l'anglais. La revue publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques dans les mêmes domaines.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/ LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue *LAKISA* sont en libre accès sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)

École Normale Supérieure (ENS)

Université Marien Ngouabi (UMNG)

1 avenue des premières jeux africains (Brazzaville- Congo)

Éditeur : LARSCED

<https://doi.org/10.55595/LAKISA>

www.lakisa.larsced.cg

revue.lakisa@larsced.cg

revue.lakisa@umng.cg

BP : 237, Brazzaville-Congo