

**ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA
ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAÏOVA**



Series
PSYCHOLOGY - PEDAGOGY

Year - XIX, 2020, no. 42



ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAÏOVA
SERIES: PSYCHOLOGY - PEDAGOGY

**BIANNUAL PUBLICATION, EDITED BY THE TEACHING STAFF
TRAINING DEPARTMENT, YEAR XIX, 2020, NO. 42**

EDITORIAL BOARD

- ✓ Diana ANTOCI, Associate Professor, PhD, Tiraspol State University, Chisinau, Republic of Moldova
- ✓ Cecilia CONDEI, Professor, PhD, University of Craiova, Romania
- ✓ Sigolène COUCHOT-SCHIEX, Professor, PhD, Université de Cergy-Pontoise, France
- ✓ Euphrosyne EFTHIMIADOU, Associate Professor, PhD, Hellenic Air Force Academy, Dekeleia, Greece
- ✓ Caroline GOSSIEAUX, Training Manager, PhD, University of Pau and Pays de l'Adour, France
- ✓ Miron IONESCU, Professor, PhD, Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca, Romania
- ✓ Aoife LEAHY, Independent Researcher, PhD, Editor ESSE Messenger, Dublin, Ireland
- ✓ Monique LEBRUN-BROSSARD, Professor, PhD, University of Quebec at Montreal, Canada
- ✓ Agnès LEROUX-BÉAL, Associate Professor, PhD, UFR LCE, University of Paris Nanterre, France
- ✓ Marin MANOLESCU, Professor, PhD, University of Bucharest, Romania
- ✓ Deborah MEUNIER, Senior Lecturer, PhD, University of Liege, Belgium
- ✓ Valentina MÎSLIȚCHI, Associate Professor, PhD, Tiraspol State University, Chisinau, Republic of Moldova
- ✓ Ioan NEACȘU, Professor, PhD, University of Bucharest, Romania
- ✓ Armela PANAJOTI, Associate Professor, PhD, "Ismail Qemali" University of Vlora, Albania
- ✓ Sofia Loredana TUDOR, Associate Professor, PhD, University of Pitesti, Romania
- ✓ Titela VÎLCEANU, Professor, PhD, University of Craiova, Romania
- ✓ Ana VUJOVIĆ, Professor, PhD, Teacher Training Faculty, University of Belgrade, Serbia

EDITORS: Ecaterina Sarah FRĂSINEANU, Vali ILIE, Florentin-Remus MOGONEA, Mihaela Aurelia ȘTEFAN, Emil LAZĂR, Oprea-Valentin BUȘU

EDITORS-IN-CHIEF: Florentina MOGONEA, Alexandrina Mihaela POPESCU

EDITORIAL SECRETARY: Florentina MOGONEA

This volume was approved by CNCSIS code: 35

ISSN 2668-6678 ISSN-L 1582-313X

UNIVERSITARIA PUBLISHING HOUSE, CRAIOVA

**ADDRESS OF THE EDITORIAL OFFICE: THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, TEACHING
STAFF TRAINING DEPARTMENT**

13, Al. I. Cuza Street, Craiova, Dolj, Postal code 200585, Telephone (040)251422567

Web: <https://dppd.ucv.ro/>, E - mail: dppd@central.ucv.ro

Authors are fully responsible for both content and translation of texts.

SUMMARY / TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION / INTRODUCTION.....	7
THEORETICAL APPROACHES – REVISITED AND NEW PERSPECTIVES / APPROCHES THÉORIQUES – RÉÉVALUATIONS ET OUVERTURES	
Kouadio DJEBANYEBOUA L’insulte dans le discours professoral au cours du rituel communicatif de la classe	11
Emil LAZĂR Learning in virtual environments, expression of educational efficiency and quality.....	25
Oprea-Valentin BUȘU, Andreea-Denisa BUȘU, Mădălina CUC The potential of using imitation as learning in enhancing the social behavior of children with ASD.....	35
EDUCATIONAL PRACTICE – PERSPECTIVES / PRATIQUES ÉDUCATIVES-NOUVELLES OUVERTURES	
Euphrosyne EFTHIMIADOU Multimodalité et espace numérique : facteurs cognitifs et socioaffectifs dans la communication en ligne.....	47
Moustapha MBENGUE, Djibril DIAKHATE, Mohamed LatSack DIOP Formation ouverte et à distance (FOAD) et stratégie numérique de continuité pédagogique en contexte COVID-19 : retour d’expériences.....	59
Florentin Remus MOGONEA, Florentina MOGONEA From traditional classroom communication to communication in the virtual space.....	77
RESEARCH LABORATORY/ LABORATOIRE DE RECHERCHE	
Nadia EL OUESDADI Vers une nouvelle métamorphose des pratiques scripturales à l'ère du e- learning. Cas des dispositifs de l'Université Mohammed Premier d'Oujda.....	89
Russel Ponty ZAMBO, Sonia Carelle MENGUE Exposer et débattre des difficultés enseignantes dans l'espace socio-numérique Facebook. Revelations autour des « situations de vie » dans la plateforme <i>les enseignants du Cameroun</i>	105

Hind AARAB	
Les interactions dans les émissions radiophoniques.....	123
Ecaterina Sarah FRĂSINEANU, Vali ILIE	
The quality of communication and feedback in the online university education.....	133
Assia BELGHEDDOUCHE	
Enseignement « confiné » et TIC à l’université : quelles représentations chez un groupe d’étudiants de l’ENSB (Alger) ?.....	145
Mihaela Aurelia ȘTEFAN, Alexandrina Mihaela POPESCU, Mădălina CUC	
Classroom communication in the online environment - perceptions and directions of action.....	161
TO THE AUTHORS / À L'ATTENTION DES AUTEURS.....	173
INFORMATIVE THEMES / THÉMATIQUE PROPOSÉE.....	175

Coordinators of the thematic number

Ana VUJOVIĆ, Professor, PhD, Teacher Training Faculty, University of Belgrade, Serbia

Sigolène COUCHOT-SCHIEX, Professor, PhD, Université de Cergy-Pontoise, France

Mihaela Aurelia ȘTEFAN, Associate Professor, PhD, University of Craiova, Romania

INTRODUCTION / INTRODUCTION

Communication, understood in its broadest sense, as a transactional act, inevitable in situations of interaction, is essential both for each individual and for the society as a whole, especially since it is constantly subject to change and adaptation to new.

Essentially, communication means interaction, it means a continuous flexibility of roles (sender-receiver). Being an interaction, it is presented as a dynamic phenomenon, which involves transformation, which means that it is subject to a process of mutual influence between several interlocutors. Behavior is built through interaction with others, and interaction attracts concomitant communication.

Didactic communication aims to produce changes, positive transformations in terms of knowledge, affectivity and behaviors, in the personality structure of the subjects. In this sense, it is recommended to be persuasive, to eliminate blockages, obstacles inherent in communication (blockages related to the personality of the two poles of communication, to the promoted psychosocial relationships, to the transmission channel) and to harmoniously combine various forms of communication.

In order to achieve the educational goals and favour positive and constructive experiences, various ways of communication must be capitalized and combined. In other words, all types of communication must complement and support each other. A complex communication (verbal, paraverbal and nonverbal) facilitates the performance of different tasks, it facilitates the processing and retention of a large amount of information and, at the same time, it increases the variety and attractiveness of the act of communication, it stimulates motivation for learning. In the same direction, empathic communication can provide a series of tools to facilitate the transition from a language of criticism to a language of understanding.

In the information age, the specifics of communication are constantly changing. It is no longer a novelty that the digital environment dominates human interaction, that online media have become so used in all fields of activity, including education.

Virtual communication is one of the directions for adapting the individual to the specifics of the current context, it occupies an important place in the field of education; the evolution of society entails new measures and ways of designing and carrying out instructive-educational activities.

The triad of *automation*, *computerization*, *digitization* is not absent from the perimeter of technological innovations, new multimedia technologies simplifying and optimizing communication and human interaction. Within the interaction, several types of relationships are created, which can facilitate communication (information exchange relationships; relationships of mutual influence of behavior; socio-affective relationships; teacher-student cooperation relationships, cooperation between students).

Because virtual communication limits spatio-temporal distances, and the emphasis is placed on the online environment, training acquires additional values and responsibilities, and communication in the digital environment can be a challenge to stimulate active participation, responsible involvement, it can emphasize the evaluative and self-evaluative side of teaching activity, both for the teacher and for the student.

The various aspects of online communication, the challenges and opportunities generated by communication and interaction in the digital environment, the information products and tools needed for modern communication media, the advantages and disadvantages of using ICT in communication, they all constitute theoretical-methodological and applied landmarks that we intend to develop in this volume.

What style of communication is best suited to the digital context so as to develop desirable attitudes and behaviors, to capitalize on students' cognitive-action experiences? What are the aspects/ conditions that can streamline and optimize the online communication process? What is the role of the climate in the mobilization/demobilization of the interlocutors, in the prevention and management of stress in communication? How much can empathic communication influence the students' motivation for learning? What are the main indicators of empathic deficiency and defensive placement in virtual communication? How to prevent decoding and misinterpretation of messages transmitted in the digital environment? How to proceed if the subjective experiences, the sensibilities of the interlocutor distort the meaning of the transmitted message? How is the relationship between verbal, paraverbal and nonverbal languages highlighted in a digital context? What are the most appropriate attitudes of the teacher, what attributes should define the virtual educational dialogue? What are the most common communication barriers in the online environment? How can information overload that leads to the development of a refusal of students to teaching, to confusion, to physical and motivational exhaustion be avoided? What are the ways in which we can have an objective feedback of the online communication process? etc.

These are some questions to which we try to find answers, from the position of the researcher who seeks to streamline didactic communication.

Communication, both didactic and at the level of society, remains an open issue for research on the possibilities of achieving a comprehensive, effective communication.

The Annals of the University of Craiova, Psychology and Pedagogy Series (ISSN 1582-313X), edited by the Department of Teacher Training, through the Centre for Psychopedagogical Research (Romanian acronym CCPP), brings to your attention the theme **Communication and educational interaction in online environments** in relation to Issue no. 2 (42) of 2020.

Analyzes, answers or new perspectives in the form of some theoretical or applied studies, with innovative value, fall within **the theme** of the current issue:

1. The specificity and complexity of virtual communication - current interpretations, forms, techniques and strategies

2. Communication styles and skills needed in online educational interaction
3. The efficiency of online didactic communication - cognitive and socio-affective factors
4. Stress management in online communication
5. The role of feedback in online didactic communication
6. Ethical and deontological aspects of communication in the digital environment
7. Distance pedagogical interaction: favoring the manifestations of its multimodal forms
8. The teacher's interventions in distance communication: socio-affective, pedagogical and organizational behavioral variables.

The studies are organised in several sections of the journal: **Theoretical Approaches - Re-evaluations and Openings; Educational practice - new perspectives; Research Laboratory.**

Editors in chief

Associate Professor Florentina MOGONEA, PhD, University of Craiova,
Associate Professor Alexandrina Mihaela POPESCU, PhD, University of Craiova.

THEORETICAL APPROACHES. REVISITED AND NEW PERSPECTIVES/APPROCHES THÉORIQUES – RÉÉVALUATIONS ET OUVERTURES

L'INSULTE DANS LE DISCOURS PROFESSORAL AU COURS DU RITUEL COMMUNICATIF DE LA CLASSE

Kouadio DJEBANYEBOUA¹

Résumé

Alors que le système éducatif ivoirien réussit tant bien que mal à freiner de manière significative les châtiments corporels infligés aux élèves, un autre acte de violence mérite d'attirer l'attention. Il s'agit du recours systématique à des paroles dévalorisantes ou humiliantes en classe à l'endroit des apprenants par les enseignants. Ces insultes qui se profèrent au cours des apprentissages détériorent le climat paisible qui sécurise la co-construction des savoirs. Nous avons mené des investigations auprès des élèves de la ville d'Abidjan. Celles-ci nous permettront de décrire les mécanismes linguistiques utilisés pour parvenir à mettre ces élèves dans une situation de frustration. Il est aussi question de situer les fonctions assignées à ces faits de langue qui instaurent une ambiance morale detestable dans la classe. Cela permettra d'investiguer la dimension psychique en tant que méthode thérapeutique pour booster la performance des apprenants.

Mots-clés : Apprenant ; Climat de classe ; Méthode de disqualification ; Enseignant ; Insulte ; Violence.

INSULT IN TEACHER'S SPEECH DURING ROUTINE CLASSROOM COMMUNICATION

Abstract

While the Ivorian Ministry of education succeeds somehow in stopping the corporal punishment inflicted on pupils, another act of violence that deserves to draw attention is the systematic use of demeaning or humiliating words in the classroom on learners by teachers. These insults which arise during the learning process deteriorate the peaceful climate which secures the co-construction of knowledge. This article conducts investigations that will allow us to examine and

¹ Enseignant-Chercheur, Maître-assistant de Grammaire, Didactique et Linguistique du français (CAMES), Département des Arts et Lettres, ENS Abidjan, Côte d'Ivoire, Courriel: yeboua.shalom@yahoo.fr

define the roles assigned to these terms that create uncondusive learning atmosphere in the classroom.

Keywords: Learn; Classroom atmosphere; Disqualification method; Teacher; Insult.

1. Introduction

La classe est un concept polysémique dont l'unité minimale différentielle de signification la plus répandue est en rapport avec un ensemble de personnes de même condition ou de niveau social analogue qui ont une certaine communauté d'intérêts et de comportements. Chez Cuq, ce terme désigne un « *groupe de travail qui associe des apprenants autour d'un enseignant pour réaliser des tâches communes en vue d'objectifs à atteindre* » (2003, p. 42). Cette communauté de faits ainsi constituée est régie comme une structure sociale dans laquelle chacun se trouve dans une série ascendante de pouvoirs ou de situation. Dans un système traditionnel, comme celui de l'école ivoirienne, l'enseignant, détenteur du savoir occupe le haut de la hiérarchie d'où il établit une communication de type descendant avec les apprenants. Dans une telle posture et dans la classe qui en est issue, l'enseignant est détenteur exclusif de la parole faisant ainsi des apprenants des consommateurs généralement passifs des savoirs.

Poussé à l'extrême, le pouvoir de l'enseignant exclut toute construction d'un cadre d'échange où chaque acteur serait autorisé à s'exprimer librement. Au contraire, l'atmosphère matérielle et morale qui environne le climat de la classe peut devenir délétère, détruisant tout épanouissement intellectuel à travers différents faits de langue qu'on peut légitimement considérer comme de la violence verbale. La classe devient dès lors le lieu d'attaques par des propos outrageants. L'interaction qui devrait rythmer le fonctionnement de la vie de la classe au sens de Kerbrat-Orecchioni, c'est à dire « *le lieu d'une activité collective de production du sens, activité qui implique la mise en œuvre de négociations explicites ou implicites* » (1990, p. 23) manifeste désormais une autorité oppressive. Quel procédé de représentation mentale est mis en œuvre dans la structure du déroulement de ces faits de langue ? En d'autres mots, quels sont les mécanismes langagiers déployés pour produire l'effet attendu ? Notre réflexion sur ce climat particulier de la classe va consister à rechercher pour ce faire, les propriétés linguistiques des insultes propres à la classe de langue et les fonctions que les auteurs en donnent. Dans cette optique, nous avons recueilli auprès d'élèves une cinquantaine de faits de langue à travers un entretien semi-dirigé.

2. Quelques considérations théoriques

Cette étude comporte un certain nombre de concepts abstraits à appliquer au domaine particulier de l'enseignement et de la classe. Pour éviter qu'ils ne demeurent au stade théorique au sens de ce qui n'a rien de rationnel ni de systématique, nous avons estimé qu'il convient de les préciser, d'en indiquer les contours avec l'explication permettant une exploitation plus étendue et plus certaine.

2.1. Le rituel communicative de la classe

Le climat social qui entoure la classe s'appuie sur un ensemble complexe de liens de dépendance ou d'influences réciproques en rapport avec la gestion de l'espace et des activités d'apprentissage qui s'y déroulent. Il s'y établit une sorte de rituel communicatif dont le but est d'encourager l'interaction entre l'ensemble des acteurs. Fonctionnant comme des réactions automatiques involontaires et immédiates, ce type de communication implique que chacun des participants connaisse son rôle, l'influence qu'il y exerce et la fonction qu'il peut y remplir.

2.1.1. Le rôle de l'apprenant

Dans la conception traditionnelle de la classe, le rôle de l'apprenant dans les interactions se résume en une écoute passive suivi d'une prise de notes. Il s'agit par cette posture de garder le silence, d'émettre quelques rares fois des bruits sourds, légers et continus d'approbation et encore plus rarement à produire de brèves interventions verbales en guise de réponses aux questions de l'enseignant. Dans une classe de langue qui bénéficie des progrès récents des sciences de l'éducation, et qui par conséquent, applique une approche interactionniste², l'élève se retrouve au centre des échanges qui construisent les apprentissages. Désormais, les interactions verbales de la classe deviennent des conversations au sens de la langue familière utilisée dans les échanges justement pour permettre à l'élève d'être complètement impliqué. Conscient d'avoir son mot à dire, l'élève peut se permettre de donner une nouvelle orientation à la construction des savoirs.

Ainsi, au cours d'une activité de lecture méthodique, par exemple, c'est l'élève qui choisit les outils grammaticaux qui lui semblent les plus pertinents pour la construction du sens de ce texte. La tonalité à retenir est l'impression générale que l'élève ressent. Il peut à tout moment arrêter la progression du cours pour poser des questions ou faire appel à l'enseignant de façon pressante, en vue d'obtenir des explications. Cependant, l'apprenant est lucide au sujet de l'inégalité dans les rôles dans les relations de communication en classe. Quel que soit le nombre de séminaires en faveur de l'application des méthodes interactives, nous sommes encore loin d'une relation symétrique dans la classe en Côte d'Ivoire.

2.1.2. Le rôle de l'enseignant

L'interaction recherchée par l'enseignant est essentiellement, sinon prioritairement tournée vers la construction des savoirs. A cet effet, il règle la circulation de la parole à travers un questionnement préétabli et organisé. Cette interaction didactisée doit être comprise au sens de Cicurel : « *un dialogue finalisé dont le but est l'apprentissage* » (1993, p. 95). L'enseignant organise, c'est-à-dire prépare, pour que se déroulent dans les conditions les meilleures et les plus efficaces, les échanges verbaux entre deux parties à la recherche d'un accord, d'un compromis pour établir solidement l'ensemble de connaissances plus ou moins systématisées, acquises par une activité mentale suivie. Lorsque nous sommes dans une classe de langue, le rôle de l'enseignant est encore plus astreignant. En effet, au-delà des

² Comme l'approche communicative, supposée en vigueur dans le système éducatif ivoirien.

savoirs qui peuvent résulter des interactions, le professeur de langue doit se préoccuper avec soin de la qualité des échanges de propos, surtout ceux émanant de ses élèves. Il recadre les activités langagières de ceux-ci en veillant à ce qu'elles soient conformes au bon sens, en raisonnant de manière adéquate avec cohérence interne et justesse des idées. Il fait preuve d'une extrême vigilance vis-à-vis des fautes grossières de langage, des emplois de mots forgés ou déformés, de l'utilisation d'un mot dans un sens qu'il n'a pas.

Tout en étant dans cette posture, il doit travailler son questionnement en développant une écoute active des réactions. Cette attitude lui permettra de tester l'exactitude de la compréhension de ses élèves et éventuellement de prévoir des reformulations ou des questions de remplacement. L'enseignant est conscient qu'un bon questionnement aidera ses apprenants à faire avancer la construction des savoirs, à les encourager à prendre un certain nombre d'aspects du problème et à perfectionner leurs compréhensions. Il déploiera, pour ce faire, un grand nombre de procédés langagiers. Quelques fois malgré tout, le professeur ne parvient pas à obtenir une bonne réaction des apprenants, ce qui ne manque pas de le mettre dans un état d'agacement. Il se tourne alors vers des faits de langue qui dénaturent complètement le climat sécurisé de la classe : les insultes.

2.2. L'insulte

2.2.1. Approche définitionnelle

L'insulte s'inscrit dans le vaste champ de recherche sur la violence verbale. De très nombreux chercheurs ivoiriens se sont penchés sur des faits du langage qui impliquent un jugement de valeur négatif. A ce sujet, on peut citer Koffi-Lezou, pour qui, l'insulte est « *le recours à des termes dévalorisants ou méprisants à l'endroit de l'interlocuteur ou d'une tierce personne* » (2012, p. 3). Elle souligne particulièrement le caractère arbitraire de l'insulte. Dans ce point de vue, l'insulte résulte du bon plaisir, du caprice de son auteur puisqu'elle ne se justifie ni par la raison ni par le contexte.

Lorsque l'on veut se référer à la littérature concernant l'ensemble des décisions des juridictions sur le concept de l'insulte, en tant qu'elles constituent une source de droit ou tout au moins des principes juridiques qui s'en dégagent, l'attention est attirée immédiatement sur le couple inséparable insulte/injure. Si en droit un certain nombre d'éléments matériels et moraux les distinguent, il n'est point aisé, en la pratique de constituer des dissemblances selon des traits particuliers permettant de ne pas les confondre. Subséquemment et aussi par commodité, nous utiliserons dans cet article les deux termes de manière indifférenciée. Il s'agit dans tous les cas d'actes de langue dont l'intention de l'auteur est de blesser autrui. Dans cette perspective, insulte et/ou injure s'inscrivent dans le champ sémantique de tout ce qui implique des termes violents qu'on peut alors désigner comme des invectives. L'insulte rejoint en outre l'outrage en mettant en avant le fait de remettre en cause l'honorabilité. Un autre objectif de l'insulte est la volonté d'infliger une humiliation, c'est-à-dire abaisser ou rabaisser d'une manière outrageante ou avilissante. L'insulteur veut atteindre l'insulté dans sa fierté et dans sa dignité.

Au-delà de la question de terminologie littéraire, le droit en fait un délit soigneusement circonscrit. En effet, le législateur a prévu un élément moral pour caractériser l'injure. Celui qui insulte doit être pleinement conscient du caractère outrageant de ses propos ou qu'il fait souffrir l'insulté dans son amour-propre. Il froisse l'autre en connaissance de cause. L'autre élément matériel qui caractérise l'injure doit être sa personnalisation. L'injure s'adresse à une personne reconnue du point de vue de l'état civil. Une injure qui ne s'adresse pas à une personne en particulier n'est pas recevable. En outre, il faut remarquer que l'insulte est relative à la culture, à la civilisation dans ses aspects intellectuels. Ce qui est offensant ne l'est pas en soi. Selon les habitudes collectives d'agir transmises de génération en génération, dans un espace social donné, il s'est établi un code langagier de bienséance ou de bienveillance, mais aussi des stéréotypes ou des clichés³.

L'insulte est d'autant plus grave qu'elle est publique, c'est-à-dire qu'elle a été proférée en présence de témoin. Dans un tel scénario, l'insulté peut déposer une plainte auprès de l'autorité compétente en vue d'obtenir une réparation du préjudice et une sanction de l'auteur de l'infraction. L'insulte, qui est articulée à voix haute devant toute la classe, entre dans cette catégorie d'acte de langage délictueux et donc potentiellement réprimé par le droit. Toutefois, une exception d'excuse de provocation est admise. Le contexte de prolifération des paroles à caractère offensant en classe de langue pourrait sans doute donner des raisons alléguées pour se défendre de cette accusation, de ce reproche et expliquer ou atténuer cette faute de l'enseignant.

2.2.2. Contexte de l'émergence de l'insulte en classe

La redéfinition d'un schéma communicatif en classe qui tient compte des méthodes interactionnistes en vigueur dans l'enseignement secondaire est sans doute le premier paramètre à l'origine du développement hardi et fécond des paroles qui visent à outrager ou constituent un outrage dans l'atmosphère scolaire. L'avènement des approches interactionnistes dans le système éducatif ivoirien constitue, en effet, un facteur important dont la connaissance explicite les caractéristiques essentielles de l'ensemble des pouvoirs en conflit dans la sphère de la classe. La méthode traditionnelle plaçait l'enseignant au cœur du système. Il était le maître, la personne qui a le pouvoir d'imposer aux autres sa volonté, ses connaissances à ses élèves, ses disciples. Dans cette posture, l'élève, discipliné à la façon d'un adepte, se laisse pénétrer docilement par le savoir. Aujourd'hui, les rôles ont été transformés aussi radicalement que profondément. L'élève est au centre de ses apprentissages. L'enseignant a désormais obligation, à l'entame de tout apprentissage, de lui proposer une situation d'apprentissage qui aura globalement pour objectif de créer un contexte qui permette à l'élève de s'approprier la recherche du savoir et d'en faire sa propriété. Cela implique la création d'un problème fictif auquel l'élève se propose de trouver une solution.

L'apprenant prend ainsi pleinement conscience de sa place au cœur du processus de construction des savoirs. Son enseignant n'est plus le détenteur unique des connaissances, il co-construit le savoir avec lui. Avec un élève en posture de

³ On aurait pu parler dans ce cas de tabous.

coauteur, l'enseignant vit une certaine crise de pouvoir et il règne alors une ambiance de mécontentement larvé dans la classe. Pour des enseignants issus de l'école traditionnelle, il est très difficile de se contenter d'être uniquement au service de ses élèves. Ils ont été formés à l'école de l'enseignant qui instruit autant qu'il éduque. En distinguant ces deux notions employées le plus souvent de manière indifférenciée, Labelle (1996) visait à distinguer l'idée de plier l'élève à une discipline intellectuelle ou morale⁴ de la posture neutre et accommodante avec les nouvelles méthodes de transmettre à un élève de façon qu'il comprenne et assimile certaines connaissances. Cet état d'opposition de deux principes, d'un côté un élève qui se sent investi de nouveaux pouvoirs d'expression et de l'autre, un enseignant qui se sent dépouillé de ses prérogatives en termes d'honneur, de pouvoir et de privilège est d'autant plus explosif que chacun veut tirer le maximum de la situation. Ce climat délétère est de nature à favoriser les propos à caractère injurieux de la part de l'enseignant pour espérer ainsi garder une forme d'autorité.

L'élément déclencheur de ces paroles violentes contre les élèves est une réponse inadaptée. Dans une approche interactionniste, le rituel communicatif de la classe se résume globalement en une suite de questions qui permettent à l'enseignant et l'enseigné de bâtir collégialement le savoir. Dans ce procédé didactique dit de questionnement, le professeur, en tant que guide, décompose l'objet d'apprentissage en un ensemble de problèmes sous formes de questions dont les réponses sont liées. Une bonne réponse permettra de faire avancer le cours alors qu'une mauvaise réponse est source de blocage. Incapable de faire progresser le cours du fait de la rupture causée par une mauvaise réponse, l'enseignant commence par un état d'agacement, puis d'énervement fait d'impatience et de mécontentement et finit par se réfugier dans l'insulte. Les invectives sont activées en classe par tout autre manquement aux principes qui régissent la discipline de la classe. En tant qu'espace de travail collectif, la classe est gouvernée par des dispositions relatives à un règlement administratif concernant la gestion du bruit, de la prise de parole, de sortie, d'entrée... Agir contrairement à l'une des prescriptions ou ne pas observer l'une des obligations est systématiquement interprété comme une insubordination susceptible de répression⁵ pour empêcher un sentiment ou une tendance à l'indiscipline de se développer et de s'exprimer dans la classe.

3. Caractérisations linguistiques des insultes de classe

Les insultes proférées en classe de langue se caractérisent par des indices que nous avons catégorisés en aspects syntaxiques et stylistiques.

3.1. Aspects syntaxiques

La phrase française obéit à un ordre d'agencement des différentes structures qui la composent. Lorsque cette syntaxe est contrariée par un réaménagement qui consiste à détacher un constituant de la phrase pour le mettre en début ou en fin de phrase, on a une extraction ou une phrase clivée⁶. Ce procédé grammatical de faire

⁴ Eduquer.

⁵ A travers la violence verbale à défaut d'une violence physique.

⁶ Dans ce cas, le constituant détaché est introduit par le présentatif *c'est*.

apparaître nettement un élément structurel en l'isolant d'un ensemble est justement désigné par la dislocation de la phrase.

- (1) **Sauvage** que tu es !
- (2) **Des idiots**, voilà ce que vous êtes !
- (3) **Rien**, toi, tu ne comprends jamais !
- (4) **Ces idioties**, je ne veux plus les entendre !
- (5) **C'est** ce genre de réponses **idiotes** que je déteste !
- (6) **C'est l'eau** qui est dans ta tête !

Ces exemples de dislocation de la phrase au service de l'insulte s'apparentent au procédé rhétorique de l'emphase, du latin *emphasis* (faire briller un élément en le mettant en relief). L'insulteur s'en sert comme une figure d'insistance. Effectivement, le constituant détaché ainsi, lui procure une certaine intensité sémantique, le faire ressortir de manière plus vive. L'insulté en ressent un impact qui dépasse la mesure ordinaire, d'une manière crue, sèche, dure et sans ménagement.

L'enseignant-insulteur exploite abondamment le groupe nominal et les différentes expansions du nom pour parvenir à causer un effet attentatoire à sa classe. Curieusement, on assiste à des cas où celui-ci parvient, grâce à une particularité phonique qui accompagne un nom propre, à s'en servir en n'ayant en vue que ce qui est nuisible pour l'insultaire. Le corpus présente trois cas l'utilisation d'un nom propre de personne. (7) « **Amoikon**, tu mérites vraiment ton nom ! », (8) « **Kodjo**, apparemment tu es content de là où tu es ! », (9) « **Antou**, ce n'était pas mieux que tu t'appelles **en rien** ? ». On constate à partir de ces exemples que l'insulteur tire parti aussi bien de l'aspect phonique des noms que du sens. **Amoikon** joue sur l'homophone « **con** » pendant qu'Antou sur « **en tout** » par opposition à « **en rien** ». Quant à **Kodjo**, l'insulteur vise son équivalent *kojo*⁷ en langue Akan. L'outrage ou l'intention de faire mal est en rapport avec le lien réciproque qui unit le signifiant et le signifié tels qu'ils se sont fait entendre à travers les sons vocaux.

On note dans ce même registre une sur-complémentation nominale. Rappelons que la complémentation nominale est un procédé grammatical qui consiste à adjoindre à un nom d'autres constituants pour mieux l'étoffer. Notre corpus compte un grand nombre d'usages de noms collectifs suivis d'un complément qui porte la péjoration.

- (10) « Bande de vauriens »
- (11) « Bande d'inconscients »
- (12) « Espèce de clochards »

En grammaire traditionnelle, l'expression nom collectif se dit d'un terme singulier et concret qui représentant un ensemble d'individus qu'on veut mettre dans le même panier. A travers ce procédé, l'insulteur juge de façon identique et négative les insultaires⁸ placés dans une situation de conformité de débilité mentale et de dégénérescence intellectuelle. Bande de, et espèce de sont ici utilisés comme des

⁷ Kojo s'utilise pour désigner la petite pièce de linge dont se servent les femmes comme tampon pour la toilette pour éviter de se salir pendant les périodes de menstruation dans les langues Akan.

⁸ Par opposition à insulteur qui profère des insultes, l'insultaire les subit.

adjectifs indéfinis à valeur quantitative de noms qui déprécient les personnes désignées. La péjoration peut aussi être portée par le groupe nominal prépositionnel qui insulte le milieu social de provenance (13) « Enfants de bas quartier » (14) « Comportement d'Abobo ». Bas quartier tout comme Abobo visent à mettre l'insultaire dans une situation de frustration du fait du milieu social et des conditions de vie précaires d'où il est issu. Cette sur utilisation de la complémentation à essentiellement pour objet de rendre plus ample, plus étoffé, plus enrichi péjorativement le nom noyau qui désigne l'insultaire.

D'autres insultes de classe sont composées de manière plus simple. Il s'agit de constructions attributives elliptiques de la proposition « *tu es* ». On note à ce sujet (15) « *Nul* », (16) « *Andouille* », (17) « *Misérable* », (18) « *Microbe* », (19) « *Pauvres* », (20) « *bête là* ». Un tel mécanisme langagier allusif, par sa simplicité, permet d'aller à l'essentiel et de produire un effet outrageux dont la spontanéité, la clarté et la précision accroît l'atteinte morale de l'insultaire. L'insulteur s'exprime tout aussi allusivement lorsqu'il fait usage de l'adverbe dont la syntaxe en fait un mot-phrase. Effectivement, l'une des meilleures formules pour éconduire un élève en retard en classe ou auteur d'un manquement à une règle ou à un principe du fonctionnement de la classe, tout en infligeant un déshonneur humiliant consiste à utiliser un adverbe : (21), « *dehors !* », (22) « *là-bas !* », (23) « *Hors d'ici !* ». Ces emplois adverbiaux en font des phrases impératives à valeur injonctive. Ils produisent comme répercussion de blesser l'élève dans son amour-propre. Un autre adverbe en fonction de modificateur est utilisé à profusion « *trop* ». Nous relevons (24) « *trop bête !* », (25) « *trop koyaka* », (26) « *trop pauvre dans la tête* ». Le morphème *trop* employé adverbiallement ou en tant qu'adjectif indéfini⁹ traduit une quantité ou une intensité excessive. Tel qu'en usage dans les actes de paroles insultantes ici, *trop* est un quantificateur qui affecte une valeur hautement nocive prise dans un ensemble indéterminé. La dimension discriminatoire sur une base tribale, comme dans l'exemple (25) s'inscrit sans doute dans un rituel de jeu de plaisanterie d'alliance interethnique. Malgré son caractère qui tend à distinguer un groupe ethnique des autres, à son détriment, la plupart des ivoiriens diront que cette remarque apparemment blessante ne relève pas vraiment d'une disposition hostile, inamicale encore moins de la méchanceté de l'insulteur.

3.2. Aspects stylistiques

Dans une optique purement stylistique, l'insulte professorale en classe de langue se sert de tous les procédés langagiers susceptibles de permettre à l'insulteur de créer un sentiment vif et toxique vis-à-vis de la dignité et de la valeur personnelle de l'élève insulté pour qu'il souffre d'être mésestimé. L'insulteur a, pour ce faire, recours aux figures d'analogie, d'amplification et de construction.

L'analogie consiste à créer une ressemblance établie par l'imagination entre deux ou plusieurs objets de pensée essentiellement différents. En absence d'un terme spécifique qui instaure cet assemblage, on parle de métaphore exemplifiée par (26) « *Cerveau de moineau* », (27) « *Tête d'agouti* », (28) « *Arrête d'aboyer* ». Comme

⁹ Les emplois en français de Côte d'Ivoire ne permettent pas toujours de les distinguer.

on le constate, la métaphore a une valeur illustrative. Sa visée argumentative ici consiste à éclairer par une certaine forme d'explication à travers un rapprochement complètement inapproprié et insultant. Elle porte un coup pénible à la nature humaine de l'insultaire qu'elle amalgame à une bête pour créer l'effet de son manque d'intelligence. Lorsque la réalité ou le comparé et l'élément qui fait image sont rapprochés au moyen d'un outil explicite de comparaison, on parle de la comparaison. En dehors des termes comparatifs habituels, en Côte d'Ivoire la proposition « *on dirait* » sert de moyen pour rapprocher en vue d'assimiler. Le corpus présente (29) « *Tu es aussi têtu qu'un âne* », (30) « *inutile on dirait testicule* », (31) « *Une réponse aussi tarée que son auteur* » (32) « *Tu es aussi petit que ta note* », (33) « *Visage on dirait un mafieux* », (34) « *Tu réfléchis comme une tortue* ». L'insulteur, à travers ces images risibles par leurs apparences saugrenues et caricaturales, veut produire une manifestation sensible de l'invisible ou de l'abstrait. Il crée en réalité une apparence dépourvue de toute réalité pour toucher ou impressionner désagréablement son destinataire.

Les insultes professorales, en classe de langue, s'appuient en outre sur les figures de construction à travers surtout l'interrogation rhétorique. L'absence de toute réponse à une question en est le critère d'identification le plus sûr, même si, d'une part, il y a des phrases non rhétoriques qui n'exigent pas de réponse et, d'autre part, la présence d'une réponse après une interrogative n'exclut pas qu'elle soit rhétorique. Dans les exemples tirés de notre corpus, il est évident que les questions suivantes ne relèvent pas d'une volonté érotétique¹⁰ : (35) « *Tu as payé combien pour passer en classe supérieure ?* », (36) « *Tu es sûre que tu as eu l'entrée en sixième ?* », (37) « *C'est ce qu'on vous a appris, vous êtes vraiment des crétins ?* ». L'insulteur s'en sert pour espérer faire constater à l'insultaire son propre manque d'intelligence et son état d'imbécilité. En effet, la réponse évidente ou logique à ces questions fait admettre que la déficience de l'intelligence du destinataire de l'insulte crève les yeux. Dans le même procédé stylistique, l'insulte professorale procède par l'ellipse. Cette figure se classe d'ordinaire dans la catégorie des atténuateurs, mais l'effet produit ne nous permet pas de le faire. Le locuteur omet l'ensemble phrastique pour ne laisser qu'un adjectif disqualificatif¹¹. Cette omission n'empêche en rien que l'énoncé reste largement compréhensible et produise une portée attributive encore plus saisissante (38) « *nul* », (39) « *andouille* », (40) « *misérable* », (41) « *microbe* ». Le but recherché par l'insulteur en évitant une construction élaborée est la simplicité de l'expression qui lui permet d'aller à l'essentiel et produire différents effets pour blesser, humilier et surtout piquer au vif par la spontanéité, la clarté et la précision de l'insulte. La technique de raccourcissement procède aussi par l'utilisation d'adverbe mot-phrase¹². La répercussion est une vexation humiliante pour celui à qui cette sommation est adressée.

¹⁰ Requête d'information.

¹¹ Si l'adjectif qualificatif est vu comme l'expression des qualificatifs du nom auquel il se rapporte, on est en droit d'avoir des adjectifs dis-qualificatifs pour désigner l'effet contraire.

¹² Décrit précédemment.

Le dernier procédé stylistique qu'il nous a été donné de noter dans le corpus est une figure de rhétorique apparentée à l'antiphrase et qui constitue une manière de se moquer de quelqu'un en disant le contraire de ce qu'on veut faire entendre. Elle se produit généralement en fonction écho qui consiste, pour l'enseignant-insulteur-moqueur, à répéter littéralement ou avec quelques retouches, une mauvaise réponse de son élève. Il l'en félicite par la suite pour mieux produire l'effet de le tourner en ridicule. (42) « *Bravo ! te est un verbe, tu vas nous le conjuguer !* », (43) « *Tu es vraiment très fort, la fête des ignames se célèbre en France, sans doute c'est Macron qui fera les libations.* », (44) « *J'ai oublié que c'est toi qui a créé le dictionnaire, un récit est un genre théâtral, chapeau !* ». User d'ironie permet à l'insulteur de mieux associer le reste de la classe au mépris qui incite à se rire de l'élève à qui il veut faire mal.

Tout ce qui précède indique clairement que l'insulte professorale, bien que spontanée, presque instinctive, présente des propriétés syntaxiques et stylistiques dignes d'être remarquées ou d'attirer l'attention au point que l'on peut remettre légitimement en question le fait qu'elle s'exprime directement, sans réflexion ni calcul. Sans doute les idées que l'on forme pour l'exécuter, c'est-à-dire les influences que l'on vise à faire exercer sur le destinataire de l'injure en est pour quelque chose.

4. Les conséquences opérationnelles des insultes sur la dynamique des interactions en classe

L'amplitude tant au niveau de l'intensité qu'au niveau de la profusion des insultes utilisées par des enseignants à l'égard de certains de leurs élèves en classe est symptomatique de la violence en général et de la violence verbale en particulier qui règne à l'école ivoirienne. En tenant compte de cette force et de cette puissance, on est en droit de lui conférer de nombreuses valeurs en tenant compte de trois propriétés.

4.1. La fonction pragmatique

Nous entendons par fonction pragmatique une recherche de signification qui ne peut être comprise qu'en fonction de la connaissance du contexte. Notre démarche, pour ce faire, est à orienter vers l'intention communicative : le but dans lequel la phrase a été proférée, l'effet que le locuteur s'était proposé d'obtenir. C'est donc plus ou moins ce que d'aucuns appellent « force illocutoire » ou « illocutionnaire », c'est-à-dire l'élément essentiel d'un acte de langage (ici discours-insulte). En fonction du contexte d'énonciation de ces insultes et compte tenu des relations entre locuteur et allocuté, on peut les lier à la fonction pragmatique performative.

Sous la plume d'Austin, cité par Lyons, (1986, p. 174) « performatif » s'opposait originellement à « constatif » et caractérisait les phrases « in the production of which the speaker, or writer, performs an act of doing rather than saying ». Dans l'exécution d'un acte performatif, l'énonciateur doit avoir la fonction ou la position sociale correspondante, ce lui permet d'accomplir l'acte en exécution. En fait, c'est dans une acception encore plus primitive que nous prenons le terme « performatif ». Le constat

que l'on peut faire à la perception des insultes professorale en classe c'est une volonté de donner des coups, dans le même sens, sinon avec le même effet que le message performatif « je te licencie ». Le facteur performatif est aussi présent doublement dans l'insulte comme une punition corporelle.

D'abord, les paroles insultantes confèrent une caractéristique dommageable à l'insultaire qui ne peut s'empêcher de s'en approprier compte tenu de la qualité de celui qui les prononce. La force illocutoire d'un acte de parole performatif se trouve dans le titre de l'énonciateur. Les énoncés dits performatifs d'Austin qui permettent d'accomplir l'action concernée: « Je vous déclare mari et femme » ou « Je vous condamne à X années de prison » tirent leurs forces de la condition sociale de l'émetteur. L'enseignant, en tant que agent de l'Etat, est celui qui note l'élève, c'est-à-dire celui qui l'apprécie par une observation et lui attribue une note chiffrée qui, en définitive lui permettra d'aller en classe supérieure, redoubler ou être renvoyé du système. A ce titre, s'il dit qu'un élève est nul, idiot ou une andouille, il est incontestable que l'élève considère cela comme une donnée intrinsèque.

Aussi, l'enseignant utilise la violence verbale pour la substituer à la violence physique. Le paramètre performatif se matérialise, c'est-à-dire qu'il ne reste pas une abstraction, mais il acquiert une dimension physique et palpable par l'effet qu'il produit sur le destinataire. Le marqueur typique de cette force est la violence même des termes utilisés. En effet, le lexique qui caractérise cette violence verbale relève d'un champ sémantique déconcertant. Pour sortir du simple verbalisme et atteindre physiquement son objet de railleries, l'insulte se sert du brutalisme au sens de Merle : *« parler clair et net, sans ambages, comme on le pense : ne plus s'encombrer de préventions vieillottes ; appeler un chat un chat, ... un homosexuel un pédé, etc. »* (1993, p. 34). Par ailleurs, la plupart des enseignants interrogés regrettent que les punitions corporelles aient été interdites¹³. Ils sont conscients que les élèves ressentent ces paroles outrageantes non pas seulement comme des dommages matériels ou moraux mais aussi comme un choc brutal que l'on fait subir à quelqu'un pour faire mal à la manière d'un impact du fouet.

4.2. Les aspects psychologiques

Lorsque Koffi-Lezou attribue aux insultes une valeur exutoire, elle en établit que l'insulte n'est pas un fait de langue anodin. Au contraire, on comprend que le besoin de se montrer violent verbalement permet une sorte de libération de pulsions contenues dans une crise de colère. L'insulteur dans ce sens, utilise cette violence exercée sur ses élèves comme une réaction dont l'effet est de refouler un traumatisme psychique de l'inconscient. Cette dimension purgative trouve son origine sans doute dans la propre expérience de ces enseignants-insulteurs qui ont été victimes de traitements pires, notamment à travers la punition corporelle. La frustration de n'avoir pas le droit d'infliger le châtement qu'il a lui-même subi, comme la peine juste¹⁴ à une personne que l'on veut corriger, est l'élément déclencheur de cette

¹³ Ce qu'ils ignorent sans doute, c'est que la violence verbale, les insultes et autres remarques désobligeantes sont tout aussi interdites.

¹⁴ Dans sa vision de justice.

excitation qui dépasse le seuil de tolérance de son appareil psychique pour se manifester par cette avalanche de propos outrageux.

Au-delà de cette portée purement abréactive¹⁵, on peut attribuer à l'insulte en classe de langue un rôle disqualificatoire. En effet, en déshonorant publiquement son élève, l'enseignant, sans en être pleinement conscient, vise à le frapper de discrédit, c'est-à-dire à diminuer l'estime dont ce dernier jouissait dans la classe. Dans cette optique, une personne qui s'est rendue coupable d'une incorrection, d'un manquement aux devoirs de sa charge ne mérite plus de la considération de ses pairs. L'enseignant joue là, parfaitement, son rôle d'agent de discrimination de l'institution. Effectivement, l'évaluation scolaire, dont la forme la plus achevée se matérialise par la note est, en fin de compte, un instrument pour discriminer¹⁶ les apprenants. L'enseignant l'utilise pour qualifier, c'est-à-dire accorder un quitus à certains de ses élèves pour passer en classe supérieure ou les admettre pour reprendre la classe. Il l'utilise aussi pour disqualifier, c'est-à-dire forclouer l'existence d'un élève dans le système scolaire en l'y bannissant. De nombreux psychologues de l'éducation, détracteurs de ce système d'évaluation, dénoncent cette fonction de la note scolaire. Les plus extrémistes estiment même que la fonction enseignante se résume finalement en une sélection des bons des mauvais élèves. C'est certainement dans ce sens qu'il faut envisager la dimension discriminatoire de l'insulte en classe comme participant de cette vaste opération pour mettre à l'écart certains élèves.

Paradoxalement, certains enseignants-insulteurs rencontrés dans le cadre de cette recherche estiment que l'insulte peut dissimuler des propriétés persuasives et suggestives. L'insulte serait alors un procédé pour bafouer l'honneur en vue de fouetter l'orgueil de l'élève victime de l'insulte. Cette expression ivoirienne¹⁷ renvoie à une sorte de thérapie de choc dans son application psychiatrique, c'est-à-dire infliger une forte douleur à un patient pour mieux le réveiller. L'effet attendu est le pouvoir de suggérer chez la personne indignée des idées ou des sentiments qui la pousseraient à une révolte intérieure, attitude positive de refus de sa propre médiocrité. La violence de l'insulte est envisagée comme proportionnelle à un degré suffisant de colère susceptible de suffisamment heurter la conscience morale et provoquer ainsi une prise de conscience chez l'insultaire. Il est difficile d'apprécier l'efficacité de l'usage défibrillatoire¹⁸ de l'insulte, mais sa fonction socioculturelle dans le contexte ivoirien semble incontestable.

4.3. Les aspects socioculturels

Notre corpus regorge des insultes qui sembleraient totalement insupportables aux yeux d'observateurs non-ivoiriens.

¹⁵ Au sens d'une accession libératrice à la conscience de représentations (liées à une pulsion) maintenues jusque-là dans l'inconscient.

¹⁶ Au sens très positif de faire un tri objectif.

¹⁷ Cela semblerait curieux à la plupart des locuteurs ivoiriens du français, mais cette expression ne se rencontre qu'en Côte d'Ivoire.

¹⁸ Pour réanimer les intelligences endormies.

(45) « *Tu es Baoulé ? Je comprends maintenant pourquoi tu n'arrives à rien retenir* », (46) « *C'est comme ça on écrit igname ? Koyaka, ce n'est pas la peine !* », (47) « *Tu ferais mieux de retourner à la terre, c'est ce que vous autres Senoufo savez faire* », (48) « *Si j'avais su que tu étais Agni, je n'allais pas t'interroger, tu es certainement soulé de me donner une réponse aussi alcoolisée* ».

Ces insultes semblent d'une extrême gravité. Elles seraient susceptibles même d'entraîner des conséquences dangereuses qui pourraient valoir une peine d'emprisonnement à leurs auteurs. On peut y voir, en effet, une stigmatisation ou un traitement discriminatoire de subdivisions ethniques des peuples de Côte d'Ivoire. Ce serait un acte de parole de tribalisme condamnable. Cependant, le caractère hautement nocif de ces propos qui tendent à distinguer un groupe humain des autres, à son détriment est largement amoindri par le contexte de leur énonciation. Il existe effectivement en Côte d'Ivoire une convention interculturelle qui excuse les insultes, quelle qu'en soit la gravité. Ainoa (2009) qui qualifie ce pacte de « *jonglerie langagière* » estime même qu'il est l'un de fondement de la fraternisation des peuples. La joute verbale qui en est issue n'est qu'une plaisanterie, c'est-à-dire des propos destinés uniquement à faire rire et à s'amuser. Les insultes choquantes que nous avons relevées perdent dès lors toute charge émotive blessante. Par ailleurs, l'absence de toute volonté de faire mal les soustrait en tant qu'infraction éligible à la sanction du droit pénal.

5. Conclusion

L'atmosphère de la classe a toujours été envisagée de l'extérieur comme un climat où règnent des conditions relativement stables et paisibles pour sécuriser les apprentissages. Un cours serait, en ce sens, un lieu d'activité collective qui suggère une impression de calme grâce tacitement par un pacte de non-agression verbale dans les activités d'apprentissage. En réalité, la classe peut être aussi le lieu d'actes de langage qui offensent de manière délibérée pour y instaurer une ambiance morale détestable. L'insulte naît en principe brusquement dans un contexte d'antagonisme pour en extérioriser l'état d'une personne qui est fâchée ou contrariée. Ce qui tient du paradoxe concernant les insultes professorales en classe, c'est qu'elles surgissent sans contradiction évidente. En effet, c'est généralement une mauvaise réponse de l'élève qui déclenche un emportement, un violent mouvement de colère qui se matérialise par des actes de paroles portant atteinte à l'honneur et à la dignité de ce dernier.

Cet article a permis de mettre à jour un répertoire d'insultes proférées pour servir de punition. Par l'insulte, l'insulteur espère traduire la conséquence pénible qu'il convient d'infliger à l'auteur d'une faute. En outre, on attribue aux insultes en classe un pouvoir suggestif qui agirait comme une thérapie de choc dont le but est de procéder à la reanimation des capacités intellectuelles hypnotisées par l'environnement social de la classe.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Amoah, U. (2009). Pactes de stabilité et construction de la confiance dans le processus de cohésion sociale. *Synergies Afrique Centrale et de l'Ouest* n° 3, 85-99.
2. Austin, J-L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil coll. « Points essais ».
3. Bohui, H.D. (2004). Le brutalisme dans Allah n'est pas obligé. *En-Quête* n° 12. Abidjan : Éditions Universitaires de Côte d'Ivoire.
4. Cuq, J-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/Hatier.
5. Dupriez, V, Cornet J. (2005). *La rénovation de l'école primaire : comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
6. Kerbrat-Orecchioni, C. (1990, 1992). *Les interactions verbales*, tomes 1 et 2, A. Paris : Colin.
7. Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La Conversation*. Paris : Éditions du Seuil.
8. Koffi-Lezou, A-D. La violence verbale comme un exutoire. De la fonction sociale de l'insulte. *Signes, Discours et Sociétés* [en ligne], 8. La force des mots : valeurs et violence dans les interactions verbales, 30 janvier 2012. Disponible sur Internet : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=2614>. ISSN 1308-8378.
9. Merle, P. (1993). *Le lexique du français tabou*. Paris : Seuil.
10. Violaine, B. Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 22 juillet 2009, consulté le 30 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/362>.
11. Vion, R.. (1992): *La communication verbale, analyse des interactions*. Paris : collection Hachette Université, Communication, Hachette.
12. Vincent, D., Tenret, É. (2013). L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire . *Revue française de pédagogie* [En ligne], 180 | juillet-août-septembre 2012, mis en ligne le 26 février 2013, consulté le 25 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3843>.

LEARNING IN VIRTUAL ENVIRONMENTS, EXPRESSION OF EDUCATIONAL EFFICIENCY AND QUALITY

Emil LAZĂR¹

Abstract

The arising question, within the context of this debate, is related to the concordance between school learning and students real life (utility and concordance with the individuality/ the dimensions of students personality. The issue includes multiple topics of discussion.

Virtual learning environments is a set of teaching-learning and evaluation tools designed to expand learning experiences through the use of ICT tools. We understand an integrated construction of the different elements that constitute the virtual learning environment.

Keywords: *Postmodern pedagogy; Flexible learning environments; Learning situations; Deep studying.*

1. Traditional pedagogy and Postmodern pedagogy

The traditionalist school instructs and educate, postmodernist school guides and stimulates. Postmodern pedagogy appears as "self-reflective, decentralized, deconstructivist, non – totalitarian and non-universal and supports the imperative of being postmodern and adds what is your own", (Rosile, Boje apud Stan, 2004, p. 36). This pedagogical approach/ reality is correlated with the (new) understanding of the concept of "knowledge".

Knowledge is understood as "science", it is conceptually equivalent to it and is important from this perspective. For reasons of utility, knowledge "must be functional, useful; you learn not only to know and store a series of information, but also to demonstrate how educated you are" but you learn "to do" and "to use" what you know, to "apply" what you have accumulated for your own benefit and the benefit of others. Knowing what to do with what you have learnt is major goal of postmodern education" (Vocilă, 2010, in IES, 2014, p. 7).

Within postmodern paradigm there are pursued the construction and organization of knowledge. The quoted author shows a parallel between the characteristics of traditional pedagogy and those of postmodern pedagogy.

¹ Senior Lecturer PhD, Teachers Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: lazaremile@gmail.com

Table 1. The characteristics of traditional pedagogy and those of postmodern pedagogy, (source: Institute of Educational Sciences, 2014, p. 8)

Traditional pedagogy	Postmodern pedagogy
"Education promotes <i>universal values</i> (o.s.). Teachers help students to understand and support them. Among the important values there are <i>rationality and progress</i> (o.s.)".	"Education helps students to create <i>their own values</i> (o.s.) that are useful within the context of their own culture. Important values there are considered to be: tolerance, fight for diversity and freedom, the promotion of creativity. Postmodern pedagogy admits the existence of differences of perspective, ideas and concepts, materialized in various ways of seeing, feeling and living".
"Cultures becomes an object of study that students have to learn about, but it can be an obstacle to learning as well. Students from different cultures must be prepared for the culture promoted by school".	"Cultures are respected, not only because they have equal value, but also because they are distinct, important realities in themselves. Students belonging to cultural minorities are stimulated to preserve their own values, fighting against the phenomenon of acculturation".
"Traditional school prepares students to master one or more fields, cultivating their self-esteem and helping them to discover themselves".	"Postmodern school considers self-respect as a prerequisite to learning. Educators help their students mostly <i>to build their identities</i> (o.s.), rather than discover them".
" <i>Educators</i> are the transmitters of knowledge; <i>the teacher is the main mediator of knowledge</i> . Knowledge is power (o.s.). Pedagogical relationships are based on teacher's authority and on student's <<domination>>".	" <i>Educators</i> are facilitators of knowledge and participate to knowledge construction. Knowledge is achieved <i>when it is useful</i> . <i>The educator-educated relationships are open</i> (o.s.), based on mutual support, on constructive dialogue and cooperation. The teacher is an animator, a moderator, a facilitator".
" <i>The</i> informative, instructive function, in relation with the formative-educational one, is highly valued".	"It's important how student uses what he has learned, the emphasis being on formative, on the development of cognitive processes".
"The disciplines are structured monodisciplinary in the curricular plan".	"There are favored <i>transdisciplinary</i> and <i>multidisciplinary</i> connections and approaches".
"Within the teaching actions, the teacher is the one who decides how and why to transmit knowledge. Students' moments of initiative and autonomy are reduced".	"The teacher-student relationship is resized, the emphasis being on dialogue, on negotiation processes. Autonomous learning is favored. Student intervenes in his decisions about his own learning and assessment methods".
"The focus is on the instrumental dimension of educational process, there being the risk	"It takes into account the <i>structural dimension of the educational process</i> , aiming at <i>adapting the pedagogical</i>

of rigidity, of routine and extreme rationalization, coming from the teacher”.	<i>resources</i> (o.s.) employed to increase the quality of teaching. It promotes close collaborations of school with educational community”.
”The lesson is designed as a <i>succession of standardized moments</i> , result of the deterministic-mechanistic perspective between the objectives and the created learning situation”.	”Activities have various locations, learning taking place not only in the classroom but outside it, as well. The learning process is important. Teaching involves ensuring the <i>synergy between information coming from formal ways with those from non-formal and informal sources, interconnecting the learning experiences</i> (o.s.) through trips, visits to museums, watching movies, reconnecting the students with the world, promoting investigations, interrogations, discussions”.
”The assessment is standardized. There are used grid tests. The teacher is the one who has control over how, when and from what is the assessment given. Learning outcomes are important.	”The assessment favors negotiation processes which involve the decisional cooperation between students and teacher. The work done and real effects of training are jointly evaluated. Learning as a process is especially valued”.

Within this context should learning as process and learning as dimension of a pedagogical, cultural reality, useful to the individual, be understood. The correlation between pedagogical postmodernism and the learning process is mediated by the idea of knowledge that must be achieved immediately, quickly, on individual unit, with representativeness value. That’s why knowledge is the result of the interaction between the ideas and experiences of the learner.

The arising question, within the context of this debate, is related to the concordance between school learning and students real life (utility and concordance with the individuality/ the dimensions of students personality. The issue includes multiple topics of discussion.

We stick to few (of them): students’ action types (including what is identified from the educational finalities of the school with their specific values, how postmodern school responds to students’ structure and psycho-individual dowry), the contextualization promoted by school, the given learning situations (structuring, flexibility, their differentiation).

2. Learning like a specifically human activity

J. S. Bruner (1974) stated about learning that ”the only completely characteristic thing that can be said about human beings is that they learn. Learning is so deeply rooted within human being, that it has become almost involuntary (...), our specialization as species is the specialization in learning” (Neacșu, 1990, p. 10).

Learning is a specifically human activity, and the mechanisms and structures involved, the achieving conditions in this process, are in continuous identification

and modification. Human learning is the individual and social strategy, "integrative, global, adaptive and anticipatory, interdependent" (Neacșu, 1990, p. 10) that gathers "experiences and innovations, potentialities and crystallizations of behavior".

Learning is the process that determines a change in knowledge and behavior: "the general indicator of learning is change; change can mean learning or not learning, adaptation or inadaptation; the experiences on which learning relies on are related to the perceptions and information coming from the environment and on their processing by the individual" (Schaub, Zenke, 2001, p. 146, in IES, 2014, p. 11). Only changes that are selective, permanent and oriented towards an established direction can be considered changes determined by learning.

Neurosemiotics and functional asymmetry of human brain attest the fact that "every cerebral hemisphere has its own conscious universe, being potentially, specialized for the processes of receiving and processing information" (Neacșu, 1990, pp. 27-31):

The right cerebral hemisphere (ECD) "governs the capacities of synthesis, of generalization; is responsible for the elaboration of the categories; makes dominant connections for spatial perceptions, for forms; is specialized in images, efficient in forming concepts with a high degree of intuitiveness (synthetic), based on analog (non-algorithmic) processes, is specialized in nonlinear global stimuli, regardless of meaning; facilitates creative visual, imagistic, holistic syntheses; operates with infinite utterance or linguistic units, language based on standard rules, strong semantics (Ivanov, 1985, apud Neacșu, 1990, p. 32); establishes associative links between the objects of the surrounding world (associative cortex), processes information".

The left cerebral hemisphere (ECS) „governs analytical abilities, is responsible for the elaboration of apollonian categories (order, measure, balance, harmony, clarity, lucidity); it is dominant for thought processes, coordinating symbolic operations; it is effective in analyzes, for logical stimuli, for sequential and linear stimuli (which are chained in simple progression); allows control of internal structures, mechanisms and correlations between inputs and outputs to and from the psychic system; accurately anticipates the solutions of a series of operational transformations; facilitates the construction and words links; realizes the word-concept correlation; ensures the overlap of conceptual-logical aspects over the concrete images formed in the right cerebral hemisphere; distinguish and compare".

It is a proven fact that stimuli through which information is received "determine a preferential way of processing data by one hemisphere or the other, or by both" (Neacșu, 1990, p. 32). From this perspective, visual information is treated with priority by the opposite cerebral hemisphere/ contralateral to the visual half-field in which the visual half-field in which the stimulus appeared (Kimura, 1973, apud Neacșu, 1990, p. 32). The same quoted author claims that "the position of stimuli in the visual field influences performance in memorizing them (...), as there is the hypothesis of concordance between the direction of the glance and hemispheric specialization" of a person.

The main areas of learning theorizing focus on learning („with the structures/ dimensions, types and obstacles / main elements in understanding and achieving it”), theoretical bases (“the involved psychological, biological and social conditions”), inner conditions (emotional states, age, subjective situation”) and external conditions (“learning space, society, objective situation”), directly involved in learning and possible applications (“pedagogy, educational policies”) (Illeris, 2014, p. 23).

In the vision of K. Illeris, (2014, p. 30), the learning model is a constructivist one, in which “the student actively builds his own mental structures (dispositions) for learning”, fulfilling the need to “organize the effects produced by learning” and which involves four types of learning, realized depending on the context: cumulative learning (associated to conditioning in behavioral psychology, mechanic, automated, isolated information, that is not part of anything else, a content that can be reactivated and applied only in situations similar to the learning context), learning by assimilation (“a connection between a new element and an already established pattern/ scheme”), learning through accommodation/ transcendence (breaking some parts of an existing scheme, so that a new situation can be associated with it”, learning “perceived as a truly internalized understanding or acquisition”) and comprehensive/ meaningful learning (Rogers, 1951, 1969)/ expansive (Engestrom, 1987)/ transitional, (Alheit, 1994)/ transformative learning (Mezirow, 1991), „involving changes of personality in the organization of self”, (Illeris, 2014, pp. 31-32).

The intellectual training of young people, the informational-methodological competence (in terms of students), but also the pedagogy of intellectual work (which refers to teachers Davies, 1969, apud Neacșu 1990, p. 158) are in the form of an inventory of capacities meant to direct and develop students’ mental specificities involved in the training process, but also to methodologically facilitate the teachers’ approach.

K. Steinbuck (apud Neacșu, 1990, pp. 161-162) formulated a number of priorities:

- to have the necessary training (potentiality and availability, motivation) and the ability to learn constantly, to respect the specifics of the activity and the freedom of the other, to make a personal contribution (...);
- to show the conscious joy of being able to solve problems;
- have the capacity to think logically, analytically, critically and structurally; to think operationally - to plan time and means, to organize; to set goals and choose; to cooperate; to persevere - to be steadfast in heavy demands, to concentrate and be precise (...).

From a pedagogical perspective of learning, information refers to the identification and evaluation of learning sources in a learning situation (selection and analysis of relevant information), as well as the correct use of information for problem solving and meta-evaluation. The awareness of one’s own learning style, knowledge of the laws / principles that govern one’s own learning process, the need for knowledge in current society and of the type/ way of knowledge that one needs,

the speed, efficiency and usefulness of knowledge are priorities and horizons of development for the student.

In order to learn, a student needs clarifications related to the sources and resources of information used in learning, methodology of learning/ studying (attention, control, self-control, learning motivation, different correlative variables in the learning horizon: "the symmetry and asymmetry of the relation between the learning subject and learning content, the necessary learning time, unity and diversity within the relation between the subject – learning type, usefulness/ need for repetition, rediscovery among old knowledge and integration of new knowledge" (Neacșu, 1990, pp. 93-113).

The information process is based on the operation of documentation, data gathering, of edification, but, within a subjective approach, it refers to being aware of, to becoming aware of. Learning as a process is based on being aware of the steps taken and pursued personal interest. In learning, it matters how the information is received and the procedural perspective through which it is processed.

This requires the involvement of the learner in planning, monitoring the progress and the learning assessment. In the learning design stage, beyond the content proposed/ assumed to be learned, it is important to be informed about the field of information, the possibility to connect with what has been acquired previously and, then, to structure the information/ concepts.

This stage involves assessing the amount of the information required, the effectively accessing the needed information, critically assessment of information and its sources, and efficient use of the information to achieve a specific goal.

A possible guiding system consists of the following questions:

- What do I know about the subject?
- Why do I need more questions about the subject?
- What type of additional information is required?
- Is the required information, contextual or general?
- What do I believe/ feel/ what is my point of view on this matter?
- How current (old/ new) is the information?
- How do I essentialize the information?

This personal manner of erotetic is important for understanding the usefulness of the information accessed, from a learning perspective. Planning the information, structuring it, essentializing it, identifying the degree of difficulty in terms of information/ the level of difficulty in understanding / retaining, interpreting, applying, transferring them, integrating into what is known are the premises for effective learning. Continuing the learning process with monitoring / awareness of progress and assessment of learning ensures the success of learning.

The learning ability is influenced by exercise, by practice. Therefore, in the stage of structuring the information it is necessary, perhaps more than at another moment of the instructional path, the practice, the exercise, their rhythmicity and constancy. For an effective learning, organizing and structuring the information is imperative.

Added to this, is the *understanding of the information*: "there are three main levels of acquisitions that teachers need to consider when they prepare, teach or evaluate their lessons – *the surface knowledge needed by students* to understand concepts (surface understanding), a *deep understanding of how ideas bind together* and develop in other meanings, *conceptual understanding* (theoretical thinking) that allows deep and surface knowledge to be transformed into hypotheses and concepts on which to be built new agreements (Hattie, 2014, p. 160).

A balance is recommended in the design of educational objectives which aims at these levels of understanding for students, especially since the educational practice proves that the level of understanding sought to be achieved through day-to-day design is the surface one, less a deep and rarely a conceptual understanding, emerging from other constructions.

The three levels of understanding are important to be pursued within educational planning, they being correlated with formative assessment, self - assessment and meta-evaluative disposition of students during the learning process.

3. Creating new learning situations based on digital education

Creating new learning situations/ opportunities, based on digital education requires features such as: quick content updates, data sharing, networking.

E-learning aims access to the latest information, acquiring new knowledge, continuous learning, *new and effective learning methods*.

"Virtual learning environments" is a set of teaching-learning and evaluation tools designed to expand learning experiences through the use of ICT tools. We understand *an integrated construction* of the different elements that constitute *the virtual learning environment*.

At the same time, "the integration of the computer into the learning process leads to functional and relational folds that also reverberate in terms of curriculum structuring on operational alignments (...)" (Cucuș, apud Ceobanu, 2016, p. 7).

The folding may be understood to the regard of learning as a restructuring of the studying-group, "which is no longer classically defined, along the line of of strictly physical assembly, *but by a-synchronous, a-spatial, virtual connectivity*", (*ibidem*).

Among the advantages that can be identified: independent learning, learning in the desired place and time, respecting the learning styles, integrating a variety of learning environments: text, graphics, image, sound, two-way communication, offers the possibility of synchronous learning, collaboration and exchange of ideas, interactive learning, creation of virtual classes, is not chronophage (time saving), a high-performant learning environment, requires technological resources that (albeit high cost), once procured, can be used for a long time, connect people (teachers and students/students from a distance, overcome challenges (as in the case of the COVID pandemic 19).

Learning in virtual environments can be considered an investment: the accessibility, interactivity, flexibility or providing specific and direct feedback, are some of the aspects that can characterize the investment value of the new learning environments.

By properly organizing virtual learning environments "there are being created learning situations that encourage deep studying" (Botnariuc, 2006). This is because they "promote interaction between students..., asking them to express their ideas..., which are then critically evaluated by the members of the group..., obliging them to clearly convey their ideas to others" (Palincsar, Brown 1984, *apud* Verburgh, Mulder, 2002).

Research shows that the formulation and expression in words of one's own ideas have a positive effect on the processes of learning because "in order to convey one's own knowledge and make it intelligible by others, it is necessary that the assumptions and implicit methods of argumentation be rendered explicitly..., this process tending to highlight the misconceptions and lack of clarity in one's own thinking... , and in addition, (due to the fact that) the cognitive faculties of a single person are limited, and complex hypotheses can be better examined by a group of people, since together, they can have a broader picture of the problem than each individual" (Palincsar, Brown 1984, *apud* Verburgh, Mulder, 2002).

F. Scheuermann and M. Mulder (2002, *apud* Botnariuc, 2006) distinguish between two ways of using information and communication technologies in education: as *a platform for the development and offering of products for teaching-learning* and as *a tool for organizing learning content and resources*.

In both cases, arises the question: "whether open and flexible learning environments built with information technologies will lead us to a more qualitative, effective and efficient education and how these new education models should be implemented".

The superiority of the new education models is indisputable, provided that a set of new requirements is met:

- "the development and implementation of an e-learning course must contain a specific didactic conception, which requires much more intensive work than a face-to-face course, through the prior preparation of details, interaction and learning sequences;
- the didactic conception has to be supported by a *conception of technical achievement*, which requires prior planning and testing; – organizational activity involves a large amount of work: responsibility for requests, collection of information about participants, etc.;
- the necessity of providing assistance to participants throughout the training period, even on weekends;
- technical, didactic and content developments require teamwork and clear designation of responsibilities, creation of new spaces and appropriate coordination" (Scheuermann, Mulder, 2002, *apud* Botnariuc, 2006).

4. Conclusions

Financially, new learning environments require immediate but economically addressed investments, provide efficiency and educational performance. Investments in the creation of virtual learning environments cannot outweigh the

advantages offered by their use, especially in specific situations (adult education, distances, lack of time) or imposed pandemics, calamities.

REFERENCES

1. Botnariuc, P. (2006). *Repere în organizarea comunităților virtuale de învățare*. Elearning Romania, Retrieved at: <http://www.elearning.ro/repere-n-organizarea-comunitilor-virtuale-de-nvare>, (accessed on 13.04.2020).
2. Ceobanu, C. (2016). *Learning in the Virtual Environment: Guide to Computer Use in Education*. Iasi: Polirom.
3. Hattie, J. (2014). *Visible Learning: The teacher's guide*. Bucharest: Three Publishing House.
4. Illeris, K. (2014). *Contemporary theories of learning*. Trad. by Zinaida Mahu. Bucharest: Three Publishing House.
5. Institutul de Științe ale Educației, (2014). *Cultura elevilor și învățarea*. Bucharest.
6. Neacșu, I. (1990). *Methods and Techniques for Effective Learning*. Bucharest: Military Publishing House.
7. Stan, E. (2004). *Postmodern Pedagogy*. Iasi: European Institute.
8. Verburgh, A., Mulder, M. (2002). *Computer-Supported Collaborative Learning: an Inducement to Deep Learning?* European Journal Vocational Training No. 26 May, August 2002.

THE POTENTIAL OF USING IMITATION AS LEARNING IN ENHANCING THE SOCIAL BEHAVIOR OF CHILDREN WITH ASD

Oprea-Valentin BUȘU¹, Andreea-Denisa BUȘU², Mădălina CUC³

Abstract

A plethora of studies have been conducted with regards to imitation as primary method of learning through which children acquire new skills. A serious amount of evidence has been brought up in recent years suggesting that 'being imitated' presents social valences and that the imitation of children could be used as a tool of stimulating social engagement in children with Autism Spectrum Disorder. The importance of teaching imitation to children with disabilities has been recognized as early as the 1960s. This article is a literature review exploring the contemporary approaches towards the behavioral consequences of imitation as learning in ASD. The 'being imitated' method promotes progress in terms of social gazes, play skills and proximal social behaviors. This applies more especially to children with lower developmental level but also when the child's mother adopts the strategy.

Keywords: *Autism; Imitation as Learning; Social brain; ASD; Being imitated Behavioral approach; Proximal social behaviours.*

1. Literature review

As Gabriel Tarde (1900, 2010) demonstrated, imitation is one of the fundamental social and psychological laws; in general, man learns and lives by imitation. Starting from this, the decisive positive action of the imitation was revealed in the main activities of childhood (Piaget, 1959) and throughout the social learning (Bandura, 1962). Subsequent imitation was used as a tool in the primary or secondary treatment of various mild illnesses or illnesses (White Jr, Akers, Green, Yates, 1974).

Treating children with ASD by using the imitation method began after 1980 (Allen, 1988). The relationship between "imitative behaviour" and "autistic disorder" (Williams, Whiten & Singh, 2004) has been investigated, "The role of language and communication level when trying to understand developmental trajectories in children with autism spectrum disorders" (Braddock, Bodor, Mueller & Bashinski, 2017) and Imitation Immigation Tool (Kim, Park, Koo, Shin & Johns, Rudling, Råstam, Gillberg & Woo, 2018). Our contribution is to prove that making

¹ Assist., PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: valentin_busu@yahoo.com

² Master of Science Counselling and Psychotherapy, Keele University UK, e-mail address: andreeadenisabusu@gmail.com

³ PhD, "Mihai Viteazul" National Intelligence Academy (MVNIA), Bucharest, Romania, e-mail address: cuc.madalina@animv.eu

use of imitation as a tool in early intervention could be beneficial in the development process of social skills on behavioral as well as neurological levels.

2. Children with autism

More often than not, children with autism present severe impairments in terms of social interaction and the ability to communicate which is obvious in areas such as social attention and regulation. Close to a quarter of children with ASD fail to develop spoken communicative language throughout their life (Hus *et al.*, 2007). A variety of research pieces dealt with the positive effect of adults imitating children including when referring to play patterns of both autistic (Dawson, Adams, 1984; Dawson, Galpert, 1990) and non-autistic children (Field, 1977). As such, studying the impact of using imitation as means of eliciting and improving social behaviors of children with ASD is critical.

By looking at the subject specific literature, it can be observed that in the situations when the adult was imitating the child, the latter's social responsiveness would gradually increase. Several studies have also explored the way in which imitative interactions in case of children with ASD served as an aid in the process development of various areas. As a result of using imitation, object interactions significantly improved and stereotypical behaviors were minimised (Harris, Handleman, Fong, 1987). Important amount of evidence was also presented with relation to imitation increasing gaze behavior of children with ASD (Tiegerman & Primavera, 1984) but also better language development was registered following imitation (Nadel, 2006; Budica, Busu, Dumitru, Purcaru, 2015).

Another positive aspect of engaging in imitation was pointed out in relation to the connection that it places between the two participants, according to Nadel and Peze, imitation: 'recognized exchange or connection between two persons and thereby creates a feeling of shared understanding between the individuals' (Nadel & Peze, 1993, p. 23). Imitation also proved to be useful for the adults that tended to pay more attention to the social cues when interacting with the child (Field, 1977). The interest in terms of imitation in ASD has increased in the past decades providing the importance that imitation plays in the improvement of the afore mentioned areas of development.

The relation between imitation as learning and the social behavior of children with ASD will be thoroughly addressed throughout the following pages. For a proper exploration of the issue, a rather extensive definition of imitation will be presented at the beginning of the article looking at the different approaches of imitation in the existent literature. Further on, a definition of social communication will be addressed as well with the purpose of then highlighting the connection between imitation and social communication in children with ASD. The link between imitation and social communication will be the focal point of the piece, looking at experimental research projects that made use of the still face paradigm. All of which, having as ultimate purpose the question as to whether or not parents' of children with ASD would benefit from training on how to be imitative. The last section of the article will further address the limitations of the studies in question and draw up the conclusions.

3. Defining Imitation

Because of the importance that the issue of imitation portrays in various disciplines, a singular definition of imitation is rather difficult to express. A number of classifications have been used in order to accurately present the differences between the levels of copying one's behavior.

Usually, copying behaviors are distinguished by using the four categories: stimulus enhancement, emulation, mimicry, and true imitation. In case of stimulus enhancement, the attention is drawn to the activity that is being copied, which might have not been observed in a different instance by the individual. To exemplify, if a child observes his mother eating a piece of cake, he will then realize that the cake is available to consume and he might engage in copying his mother's behavior and have a piece of cake as well. Emulation and stimulus enhancement present a certain degree of similarity, nonetheless, the major distinction between the two is that the accent is played on the goal itself rather than the means of achieving it. In other words, the action is being executed in a different manner. As an example, if a child observes their parent pressing a button in order to make a toy talk, the child might copy the intention, but not the means- trying to press the button with their foot instead of hand (Tomasello, 1990).

Mimicry implies following the exact steps of the act, without having an understanding of the act itself. It is often referred to as an automatic behavior, that happens quite fast without actually being aware of it happening, making it a spontaneous manner of imitation. The imitation of facial expression is usually referred to as mimicry (Rogers, Williams, 2006). A further means of explaining imitation is contagion. Contagion is based upon the idea that certain actions present fixed response reactions. The actions characterized by contagion are on most occasions involuntary which draws upon the fact that the observer does not receive any new information from the specific interaction, but displays an automatic stimulus-response process. Yawning in the case of individuals and animals' mating rituals are described as contagion (Byrne, Russon, 1998). Nonetheless, imitation requires both reproducing the form as well as the intention of the action in question.

4. Defining Social Communication

On a general note, social communicative skills imply the ability of placing the attention between the social partner and a proximal object or event (Mundy, Sigman, 2006). A central issue of social communication is the ability to coordinate the triadic sharing of attention between the child, another person and an object or event. Joint attention is one of the key aspects in the development of social communicative skills and it involves the capacity of perceiving other people as intentional agents (Tomasello, 1995).

Requesting is a social skill of nonverbal nature used to regulate the other's behavior, one of the most important social communicative skills that involves joint attention on an object. A typical example would be the situation when a child is using gestures in order draw the attention upon a toy that is out of reach and that he wants to use (Mundy *et al.*, 1995).

Social communication also refers to social interaction which can be realised with or without the help of objects, one of the most popular forms of social interaction in play situations is turn taking (Heimann *et al.*, 2006). The issues in terms of social communication have their basis in impairments with relation to these early, basic social communication functions (Dawson *et al.*, 2004). To exemplify, joint attention is one of the first difficulties found in terms of autism (Charman, 2003).

5. Imitation in Relation to Social Communication and Behavior

Provided that the article aims at drawing an accurate picture of the impact of imitation on the social aspects of communication as well as behavior of children with ASD, several studies will be presented and explored in order to determine whether or not imitation can be used as an effective therapeutic tool for them. In a later section, the question as to whether or not parents of children with ASD could benefit from being trained on how to be more imitative will also be addressed.

It can easily be argued that imitation is a rather complex ability which plays an important part in social interaction whether referring to adulthood (Chartrand, van Baaren, 2009; Rosca, 2017) or even early childhood (Meltzoff & Moore, 1994). On a similar note, a variety of research projects of experimental nature explored the way in which individuals tend to act after being imitated, highlighting the participants' prosocial orientation manifested both with relation to the imitator and other people, suggesting that individuals do feel closer to each other after being imitated (Ashton-James *et al.*, 2007). A similar argument can be made when referring to infancy as it was demonstrated that 'being imitated' generates an increase in social behaviors. According to the literature children are capable to recognize whether they are being imitated from the age of nine months. As a result, children are being more attentive and even smile more when interacting with the adults that engage in imitation, contrasting to the adults that do not respond to their actions with the help of imitation (Carpenter *et al.*, 2013; Colhon, Vlăduțescu. Negrea, 2017). Later on, from 14 up until 18 months of age infants begin to show a more mature form of imitation recognition, responding with 'testing behaviors' such as repeating or varying the actions in order to test the adult's imitation (Nielsen, 2006).

As such, from the very beginning of their developmental process, children do present a tendency towards producing imitation and have the ability of recognising when they are being imitated as well. Both of which are intertwined with the development of abilities like: joint attention, understanding of intentions, social reciprocity, all being of a socio-communicative nature (Nadel, 2002; Tomasello *et al.*, 2005). Whether pointing out to imitating or being imitated, they create a rather strong communication system. It has also been pointed out that the reciprocation of imitating behaviors can serve as an aid for children in terms of grasping that they can act like the others and vice versa (Meltzoff, 2007).

As Meltzoff puts it in his 'Like-me' approach, the start off of the social and cognitive development process is represented by the identification and recognition

of being imitated. The 'like me' recognition of others is presumably based on the same neural system as imitation: the mirror neuron system (Marshall, Meltzoff, 2014). Because of the importance it plays in terms of social cognitive development, the process of imitation has been explored in detail especially with relation to children with ASD.

Autism Spectrum Disorder is a neurodevelopmental disorder marked by impairments in terms of social communication as well as a restrictiveness in interests and the presence of stereotyped behaviors (American Psychiatric Association, 2013). Both restrictiveness and the lack of interest in imitation can be easily observed in terms of children with ASD (Vivanti, 2015).

Nonetheless, a number of studies do suggest that in the same way that typically developing children manage to recognize imitation, children with ASD have the ability to do so as well and they also respond in a positive manner to imitation exercised by an adult (Nadel, 2002; Colombi *et al.*, 2009; Field *et al.*, 2001). It can be drawn from the literature that even though their capacity to imitate is often impaired, presumably, their response to 'being imitated' can actually be preserved. Several interventions for children with ASD imply imitating the client's actions in order to promote social engagement.

6. The still face paradigm

The impact of imitation on children with ASD has been studied on numerous occasions in social play settings. One of these, would be the adapted still face paradigm employed by Nadel and her colleagues which involved children with ASD coming into contact with an adult that they had not previously met for four phases, each lasting three minutes. In phase one, the child would walk into a room which was furnished with a sofa, a table, two chairs and two collections of identical toys. The adult would sit on the sofa without moving for three minutes. During the following phase, the participant would imitate the child's every move, even the aberrant behaviors or their toy play behaviors. Phase number three included the same still face as the first one and the last phase involved spontaneous interaction between the child and the unfamiliar adult (Nadel *et al.*, 2000).

By making use of the still face paradigm, the researchers came to the conclusion that out of the six social behaviors discovered during coding: looking at the adult, positive facial expressions, negative facial expressions, positive social gestures, close proximity and touching; five of them increased in terms of occurrence whilst in the second still face phase, after the imitative segment as opposed to the first still-face. Whilst that phase, children expressed a lot more in terms of expectant behaviors like looking at or even touching the complete strangers. As the researcher puts it, children with ASD tend to develop social expectancies whilst the imitation phase. As such, the comparatively more proximity seeking and touching behaviors that were demonstrated were regarded as being positive as they presumably imply the children's effort at starting social interactions themselves (Nadel *et al.*, 2000).

Nonetheless, the reason behind the effectiveness of the imitative behavior is not certain, even though it has been previously demonstrated that children with

normal development are also prone to being responsive to imitation (Lublin, Field, 1981).

7. Do parents of children with autism need training to become more imitative?

Both undivided attention and receptiveness to the child are absolutely necessary for an adult to be imitative. During mother-child interactions where imitation was in place, the period spent together often turned more playful and the child would show reciprocation (Field, 1977). According to Nadel and her colleagues, children with ASD display more social expectancies around adults that prove to be more socially expressive. Literature suggests that parents of children with ASD tend to initiate more play situations and command more play acts as opposed to parents of children with typical development (Freeman, Kasari, 2013; Vlăduțescu *et al.*, 2015).

On a similar note, another study conducted by Nadel and her colleagues discovered that children do adopt more approach behaviors like looking at and touching the adult such cases. Adults that engage in play more often, and therefore that are more playful might prove to be extremely interesting to the child and lead to forming social expectancies as a result. Playfulness might also become helpful in case of children with ASD in terms of promoting the intention to initiate social contact (Nadel *et al.*, 2000; Teodorescu, Călin, Bușu, 2016).

The results of the afore mentioned study were consistent to a more recent one conducted by Field in 2016 which explained the way in which parents of children with ASD showed notably more attention towards directing the play during sessions. Nonetheless, them being playful does not imply that they were as imitative as the adults that imitate the child's every move. The play behavior of parents of children with ASD was analysed as compared to the behavior of a researcher that was purposely being imitative of the child. The aim was to show whether or not the more imitative researcher impacted the child's social and imitative behavior more. The play acts were videotaped in phase one when interacting with one of the parents, and they were to be filmed later on when interacting with a researcher unknown to them who imitated the child's every move. As expected, the child was more imitative in the second play situation, when interacting with the researchers than with their parents. The reciprocity in play situations and the turn taking could potentially be a result of the imitative behavior of the adult (Field, 2017). The differences between the sessions when the adult exercised more imitative behavior as opposed to the session when play acts were based solely on contingently responsive behavior implied that by using a more imitative behavior, the adult might prove more effective in terms of facilitating imitative behavior of the child (Escalona *et al.*, 2002).

A more playful attitude towards play acts of adults has also been considered as an effective manner of improving and eliciting social behavior in terms of children with autism (Nadel *et al.*, 2007). The data resulted from this report, however suggest that imitative behaviors can prove more effective than playfulness. Provided that the majority of children acquire new skills specifically with the help of imitation; the

potential of imitation to improve social and cognitive skills of children with ASD is undoubtable. Various behavioral techniques have been employed and researched in terms of enhancing the social behavior of children with ASD such as: trial training, making use of stereotypic behaviors to increase play skills, different trial reinforcement of adequate behavior, play scripts video modelling and undergoing reciprocal imitation training as well (Stahmer, Ingersoll, Carter, 2003).

That is to say that engaging in imitation can potentially be rather valuable in terms of the social development of the child with ASD but is it the case that the parents could actually contribute towards helping the child to improve the imitation skills or even teach their child imitation? A small sample study conducted by Ingersoll and Gergans suggested that parents are capable of teaching their children how to imitate in the event they receive appropriate training to do so (Ingersoll & Gergans, 2007). Similar to the results of the afore mentioned study, Slaughter and Ong showed in 2014 by using a more consistent sample that the use of imitation in case of mothers of children with autism had a positive effect on their children's social behavior, relating better to their mothers than to an experimenter (Slaughter, Ong, 2014; Voinea *et al.*, 2015).

Bearing in mind the positive influence that using imitation can create upon the social communication and behavior of children with ASD and the fact that parents can be trained in order to become as imitative as needed and further train their children imitation, it is not unfair to suggest that parents might need training to be more imitative. As such, therapists could try and model the parents' imitative behavior in order to use it as a tool in terms of further enhancing children's social and cognitive skills.

8. Limitations

It is rather important to note the limitations of the research projects presented on the length of this article. One of the core limitations is related to the research design as it raises questions in terms of generalizability of the findings, more specifically with relation to the possibility of applying them to different situations (Field, 2017).

Another key factor to point out to is the diversity of ASD that correlates with the issue of the very different and particular experiences of autism in children in the spectrum. What is more, the degrees of severity of ASD also depends from individual to individual. This means that it is rather difficult to find developmental aged matched comparison groups but also it raises the issue of detecting adequate methods of treatment to be compared with imitation therapy. The majority of the studies that were quoted in this article used as term of comparison spontaneous play situations and refrained from using typically developing children, having as participants just children with ASD. Nonetheless, only on rare occasions are children with ASD compared with typically developing children on the issue of imitation. This is not only a question of finding developmental-age matched children. Another problem to take into account is the potentially negative impact that imitation has on typically

developing children, that have a tendency to react negatively to being imitated even at a very young age (Field, 2017).

On another note, there is the possibility of confounding the behavior of the adult engaged in imitation. In the study afore mentioned, the imitative adult did not only behave differently in terms of imitation but also displayed more a more playful behavior (Nadel *et al.*, 2008). Also, in comparison with the parents, the strangers showed a less demonstrative and directive approach. There is also a possibility that the imitative adults were different in many other aspects as compared to the parents of children which are yet to be explored. Also, other behaviors that therapists engage in and have not been addressed yet could be contributing to making the children more imitative and consequently enhancing their social behaviors (Field, 2017).

9. Conclusion

The article debuted with providing rather ample definitions of both imitation as well as social communication. The studies presented throughout this paper accurately assess the potential of using imitation as a tool in terms of enhancing the social behavior of children with ASD. The majority of the studies recognized the importance of imitation in the development of various skills of interest. The limitations of the studies were also addressed in order to draw an accurate picture on the issue. The importance played by parents of children with ASD in the process of improving such skills was also highlighted. One study showed that parents of children with ASD are more interested in engaging in play acts than parents of typically developing children. Nonetheless, this does not imply that they are being as imitative as the researchers who are purposely being imitative of the child. The idea that trainings can be put in place in order to make the parents more imitative and playful is also stressed as it has been discovered that parents can be trained to further teach their children imitation which, as pointed out on the length of this article is a core area where children with ASD are often impaired and might need help in improving it.

REFERENCES

1. Allen, D. A. (1988). Austistic spectrum disorders: clinical presentation in preschool children. *Journal of Child Neurology*, 3(1_suppl), S48-S56.
2. American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edn.* Arlington, VA, American Psychiatric Association and playful adults. *Early Child Development and Care*, 177, 1-5.
3. Ashton-James, C., van Baaren, R.B., Chartrand, T.L., Decety, J., Karremans, J. (2007). Mimicry and me: the impact of mimicry on self-construal. *Soc. Cogn.* 25, 518-535. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.4.518>
4. Bandura, A. (1962). *Social Learning through Imitation.* Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
5. Braddock, B. A., Bodor, R., Mueller, K., Bashinski, S. M. (2017). Parent perceptions of the potential communicative acts of young children with autism spectrum disorder. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 42 (3), 259-268.

6. Budica, I., Busu, O. V., Dumitru, A., Purcaru, M. L. (2015). Waste management as commitment and duty of citizens. *Polish Journal of Management Studies*, 11(1), 7-16.
7. Byrne, R., & Russon, A. (1998). Learning by imitation: A hierarchical approach. *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 667-721 doi: 10.1017/S0140525X98001745
8. Carpenter, M., Uebel, J., Tomasello, M. (2013). Being mimicked increases prosocial behaviour in 18-month-old infants. *Child Dev.* 84, 1511-1518. <https://doi.org/10.1111/cdev.12083>
9. Charman, T. (2003). Why is joint attention a pivotal skill in autism? *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 358, 315-324.
10. Chartrand, T.L., & van Baaren, R. (2009). Human mimicry. *Adv. Exp. Soc. Psychol.* 4, 219-274. [http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)00405-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601(08)00405-X).
11. Colhon, M., Vlăduțescu, Ș., Negrea, X. (2017). How Objective a Neutral Word Is? A Neutrosophic Approach for the Objectivity Degrees of Neutral Words. *Symmetry*, 9(11), 280. <https://doi.org/10.3390/sym9110280>
12. Colombi, C., Liebal, K., Tomasello, M., Young, G., Warneken, F., & Rogers, S.J. (2009). Examining correlates of cooperation in autism: imitation, joint attention, and understanding intentions. *Autism* 13, 143-163. <http://dx.doi.org/10.1177/1362361308098514>
13. Dawson, G., & Adams, A. (1984). Imitation and social responsiveness in autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, 209-225. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00910664>
14. Dawson, G., & Galpert, L. (1990). Mothers' use of imitative play for facilitating social responsiveness and toy play in young autistic children. *Development and Psychology and Pathology*, 22, 151-162. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579400000675>
15. Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., & Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 40, 271-283.
16. Escalona, A., Field, T., Nadel, J., Lundy, B. (2002). Brief report: imitation effects on children with autism. *J. Autism Dev. Disord.* 32, 141-144. doi: 10.1023/A:1014896707002
17. Field, T. (1977). Effects of early separation, interactive deficits and experimental manipulations on infant-mother face-to-face interaction. *Child Development*, 48, 763-771.
18. Field, T. (2017). Imitation Enhances Social Behavior of Children with Autism Spectrum Disorder: A Review. *Behavioral Development Bulletin*, 89-93. <http://dx.doi.org/10.1037/bdb0000042>
19. Field, T., Field, G., Sanders, C., Nadel, J. (2001). Children show more imitative behaviors after repeated imitation sessions. *Autism: An International Journal of Research and Practice*, 5, 317-323. <http://dx.doi.org/10.1177/1362361301005003008>

20. Freeman, S., Kasari, C. (2013). Parent-child interactions in autism: Characteristics of play. *Autism: An International Journal of Research and Practice*, 17, 147-161. <http://dx.doi.org/10.1177/1362361312469269>
21. Harris, S., Handleman, J., Fang, P. (1987). Imitation of self-Stimulation: Impact on the autistic child's behavior and affect. *Child & Family Behavior Therapy*, 9, 1-21. http://dx.doi.org/10.1300/J019v09n01_01
22. Heimann, M., Strid, K., Smith, L., Tjus, T., Ulvund, S. E., Meltzoff, A. N. (2006). Exploring the relation between memory, gestural communication, and the emergence of language in infancy: A longitudinal study. *Infant and Child Development*, 15, 233-249.
23. Hus, V., Pickles, A., Cook, Jr., E. H., Risi, S., Lord, C. (2007). Using the Autism Diagnostic Interview Revised to increase phenotypic homogeneity in genetic studies of autism. *Biological Psychiatry*, 61, 438-448.
24. Ingersoll, B., & Gergans, S. (2007). The effect of a parent-Implemented intervention on imitation skills in young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 163-175. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2006.02.004>
25. Kim, M. J., Park, H. Y., Koo, S. G., Shin, G. I., Woo, Y. S. (2018). Systematic Review of Evidence-Based Interventions for Improving Imitation Ability of Children With Autism Spectrum Disorder. *American Journal of Occupational Therapy*, 72 (4_Supplement_1), 7211515288p1-7211515288p1.
26. Marshall, P.J., Meltzoff, A.N. (2014). Neural mirroring mechanisms and imitation in human infants. *Philos. Trans. R. Soc. Lond. BBiol. Sci.* 369: 20130620.doi: 10.1098/rstb.2013.0620
27. Meltzoff, A., Moore, M. (1994). Imitation, memory, and the representation of persons. *Infant Behavior and Development*, 17, 83-99 [https://doi.org/10.1016/0163-6383\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0163-6383(94)90024-8)
28. Meltzoff, A.N. (2007). "Like me": a foundation for social cognition. *Dev. Sci.* 10,126-134. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00574.x>
29. Miniscalco, C., Rudling, M., Råstam, M., Gillberg, C., Johnels, J. Å. (2014). Imitation (rather than core language) predicts pragmatic development in young children with ASD: a preliminary longitudinal study using CDI parental reports. *International journal of language & communication disorders*, 49(3), 369-375.
30. Mundy, P., Sigman, M. (2006). Joint attention, social competence and developmental psychopathology. In D. Cicchetti, D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, theory and methods* (2nd ed., Vol. 1, pp. 293-332). Hoboken, NJ: Wiley.
31. Mundy, P., Kasari, C., Sigman, M., Ruskin, E. (1995). Nonverbal communication and early language acquisition in children with Down syndrome and in normally developing children. *Journal of Speech & Hearing Research*, 38, 157-167.

32. Nadel, J. (2002). "Imitation and imitation recognition: functional use in preverbal infants and nonverbal children with autism" in *The Imitative Mind: Development, Evolution, and Brain Bases*, eds A. Meltzoff and T. Prinz .Cambridge: Cambridge University Press), 42-62.
33. Nadel, J. (2006). Does imitation matter to children with autism? In S. Rogers, J. Williams (Eds.), *Imitation and the social mind*. New York, NY: Guilford Press.
34. Nadel, J., Peze, A. (1993). What makes immediate imitation communicative in toddlers at autistic children? In J. Nadel & L. Camaioni (Eds.), *New perspectives in early communication development*. New York, NY: Routledge.
35. Nadel, J., Croue, S., Matlinger, M.-J., Canet, P., Hudelot, C., Lecuyer, C., Martini, M. (2000). Do children with autism have expectancies about the social behaviour of unfamiliar people? A pilot study using the still face paradigm. *Autism* 4, 133–145. <http://dx.doi.org/10.1177/136236130004002003>
36. Nadel, J., Field, T., Escalona, A., & Lundy, B. (2007). Children with autism approach more imitative and playful adults. *Early Child Development and Care*, 177, 1–5.
37. Nadel, J., Martini, M., Escalona, A., Field, T. (2008). *Children with autism approach more imitative and playful adults*. *Early Child Development and Care*, 178, 461-465. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430600801699>
38. Nielsen, M. (2006). Copying actions and copying outcomes: social learning through the second year. *Dev. Psychol.* 42: 555. doi: 10.1037/0012-1649.42.3.555
39. Piaget, J. (1959). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve. Image et représentation*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé.
40. Rogers, S., Williams, J. H. (2006). Imitation in autism findings, controversies. In S. Rogers, J. H. Williams (Eds.), *Imitation and the social mind* (pp. 277-303). New York, NY: Guilford Press.
41. Roşca, V. I. (2017). Using Internal Marketing Communications to Improve HRM in Service-Based Sports Organizations. *Revista de Management Comparat International*, 18(4), 406-420.
42. Slaughter, V., Ong, S. S. (2014). Social behaviors increase more when children with ASD are imitated by their mother vs. an unfamiliar adult. *Autism Research*, 7, 582-589. <http://dx.doi.org/10.1002/aur.1392>
43. Stahmer, A. C., Ingersoll, B., Carter, C. (2003). Behavioral approaches to promoting play. *Autism: An International Journal of Research and Practise*, 7, 401-413. <http://dx.doi.org/10.1177/1362361303007004006>
44. Tarde, G. (1900). *Les lois de l'imitation: étude sociologique*. F. Alcan.
45. Tarde, G. (2010). *Gabriel Tarde on communication and social influence: Selected papers*. University of Chicago Press.
46. Teodorescu, B., Calin, R. A., Busu, O. V. (2016). Communication Gift Code. New Approaches in *Social and Humanistic Sciences*, 503-506.

47. Tiegerman, E., & Primavera, L. H. (1984). Imitating the autistic child: Facilitating communicative gaze behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 14, 27-38. <http://dx.doi.org/10.1007/BF-02408553>
48. Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore, P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development*, 103-130. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
49. Tomasello, M. (1990). Cultural transmission in the tool use and communicatory signaling of chimpanzees? In S. Parker, K. Gibson (Eds.), *"Language" and intelligence in monkeys and apes*. Cambridge: Cambridge University Press.
50. Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. *Behaviour Brain Science* 28, 675691. <https://doi.org/10.1017/S0-140525X05000129>
51. Vivanti, G. (2015). The importance of distinguishing propensity versus ability to imitate in ASD research and early detection. *J. Autism Dev. Disord.* 45,1119-1120. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-014-2254-z>
52. Vlăduțescu, S. *et al.* (2015). Functions and Forms of Managerial Communication. *Polish Journal of Management Studies*, 12(2), 191-201.
53. Voinea, D. V. *et al.* (2015). Embarrassments in Managerial Communication. *Polish Journal of Management Studies*, 11(2), 171-180.
54. White Jr, W. C., Akers, J., Green, J., Yates, D. (1974). Use of imitation in the treatment of dental phobia in early childhood: a preliminary report. *ASDC journal of dentistry for children*, 41(2), 106.
55. Williams, J. H., Whiten, A., Singh, T. (2004). A systematic review of action imitation in autistic spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(3), 285-299.

EDUCATIONAL PRACTICE – PERSPECTIVES / PRATIQUES ÉDUCATIVES-NOUVELLES OUVERTURES

MULTIMODALITÉ ET ESPACE NUMÉRIQUE : FACTEURS COGNITIFS ET SOCIOAFFECTIFS DANS LA COMMUNICATION EN LIGNE

Euphrosyne EFTHIMIADOU¹

Résumé

L'expansion de l'informatique tisse les actions de la vie socioprofessionnelle sur la puissance mentale tout en prenant en valeur non seulement la prise des décisions mais aussi la gestion socioaffective, qui conduit à modifier les comportements humains. À l'ère du numérique, la mise en application de nouveaux dispositifs multimodaux, hybrides et ouverts favorise l'apprentissage/enseignement à distance tout en développant des compétences numériques et pragmatiques chez les personnes en formation. En effet, l'espace numérique permet de diversifier les approches méthodologiques, mais aussi de les enrichir par l'individualisation des parcours d'apprentissage. Dans un environnement d'apprentissage en ligne, il est question de médiation pédagogique dans le processus d'apprentissage. En effet, une transmission des acquis et de l'expérience s'instaure par le biais de l'apprentissage interactif, tout en mettant l'accent sur la bonne gestion du processus d'apprentissage, en vue de cultiver des stratégies d'apprentissage. C'est pourquoi, dans la communication en ligne, il s'avère essentiel de tenir compte des facteurs liés à la cognition chaude ou froide, car les différentes mémoires - sensorielle, courte et longue - dépendent de l'encodage et du stockage des prises de décision cognitives, socio affectives et métacognitives dans toute situation d'apprentissage. En fin de compte, la contribution du Professeur Mentor s'avère essentielle par la mise en œuvre de bonnes pratiques éducatives cultivant un savoir agir et aussi par l'adoption de tactiques pour accomplir une formation expérientielle stratégique par le biais de systèmes informatiques.

Mots-clés : *Multimodalité ; Espace numérique ; Facteurs cognitifs et socioaffectifs ; Communication en ligne ; Compétences numériques et transversales par le biais des systèmes informatiques.*

¹ Associate Professor PhD, Department of Aeronautical Sciences, Hellenic Air Force Academy, Dekeleia, Greece, e-mail address: efrosin13@yahoo.com

MULTIMODALITY AND DIGITAL SPACE: COGNITIVE AND SOCIO-EMOTIONAL FACTORS IN ONLINE COMMUNICATION

Abstract

The expansion of digital technology is weaving social and professional actions on mental power of the human life, while promoting not only decision-making but also socio-emotional management, which leads to human behavior modification. In the digital age, the implementation of new multi-modal, hybrid and open devices promotes distance learning/teaching while developing digital and pragmatic skills among training people. In fact, the digital space allows to diversify methodological approaches but also to enrich methods and techniques by the learning path's individualization. In an E-learning environment, pedagogical mediation is involved in the learning process. In fact, a transmission of knowledge and experience is established through interactive learning, while emphasizing the effective time management of the educational process, with a view to cultivating learning strategies. This is why, in online communication, it is essential to take into account the factors related to hot or cold cognition, because different kinds of memories including sensory, short-term and long-term depend on the encoding and storage of cognitive, socio-affective and metacognitive decision-making in any learning situation. Ultimately, Teacher Mentor's contribution is essential by implementing good educational practices that cultivate a know-how to act and also by adopting tactics to accomplish strategic experiential training through IT systems.

Keywords: *Multimodality; Digital space; Cognitive and socio-emotional factors; Online communication; Digital and cross-cutting skills through IT systems.*

1. Introduction

L'expansion de l'informatique tisse les actions de la vie socioprofessionnelle sur la puissance mentale tout en prenant en valeur non seulement la prise des décisions, mais aussi la gestion socioaffective, qui conduit à modifier les comportements humains. « Les machines dans l'ère de l'information, véritables « technologies de l'esprit » (Stiegler & Ars Industrialis, 2008), ont donc pour but de remplacer ou d'améliorer la puissance intellectuelle de l'humanité et ses capacités associées (Shackel, 2009). » (Rodio, F. 2016 : 40). À l'ère du numérique, la mise en application de nouveaux dispositifs multimodaux, hybrides et ouverts favorise l'apprentissage/enseignement à distance tout en développant des compétences numériques et pragmatiques chez les personnes en formation. En effet, l'espace numérique permet de diversifier les approches méthodologiques, mais aussi de les enrichir par l'individualisation des parcours d'apprentissage. D'ailleurs, l'apprentissage collaboratif en ligne, fondé sur les Technologies de l'Information et de Communication, met à la disposition des participants des ressources numériques pour concevoir et médiatiser des scénarios pédagogiques. Pour cette raison, il serait intéressant de repenser sur les nouvelles potentialités, qui se présenteraient par le

recours à des supports informatiques efficaces et d'étudier les dimensions cognitives et socioaffectives des interactions dans la communication en ligne. À coup sûr, le facteur humain devrait être reconsidéré en focalisant l'intérêt sur la planification et la mise en œuvre d'une stratégie numérique, qui s'engage à multiplier les échanges d'expériences sur les formations à la pédagogie universitaire. D'une part, on va aborder les approches multimodales et les interactions, qui se créent dans un environnement d'apprentissage en ligne. D'autre part, on va s'intéresser aux facteurs cognitifs et socioaffectifs, et plus précisément au rôle de la cognition chaude et froide dans le processus de l'apprentissage ouvert et à distance. Enfin, il serait essentiel de porter réflexion sur la contribution du Mentor dans le développement des compétences numériques et transversales par la mise en application de systèmes informatiques sophistiqués.

2. Multimodalité et interactions dans la communication en ligne

2.1. La communication en ligne, un processus complexe de transmission de données

L'apprentissage se considère comme un processus complexe, fondé sur l'interaction, qui se crée entre apprenant et formateur et établit en même temps une relation bidirectionnelle avec l'environnement. Selon le triangle pédagogique de Jean Houssaye (1988), l'apprentissage s'appuie sur trois axes : a. sur la relation de l'enseignant avec la transmission des connaissances, b. sur les relations entre enseignants et apprenants, c. sur l'acquisition de connaissances par rapport avec des sujets.

Dans un environnement d'apprentissage en ligne, il est question de médiation pédagogique dans le processus d'apprentissage. En effet, une transmission des acquis et de l'expérience s'instaure par le biais de l'apprentissage interactif, puisque l'art d'apprendre se focalise sur l'assimilation et l'acquisition constructive des connaissances et du savoir du monde, tout en mettant en même temps l'accent sur le processus d'apprentissage, et plus spécialement, sur la bonne gestion de l'information, mais aussi sur les compétences en communication des personnes en formation.

Dans cette optique, Rézeau, J. (2010) attribue au processus Enseigner une place prépondérante dans le triangle pédagogique *en le considérant comme la résultante des processus « former » et « didactiser »*. (...) *Cette nouvelle configuration offre en outre l'avantage de faire coïncider la topologie de la représentation du concept Enseigner avec ce que nous considérons comme sa fonction essentielle, celle de la médiation : sur le triangle pédagogique, le processus Enseigner est en position de médiane et de médiatrice* (Rézeau, J. 2010 : 4).

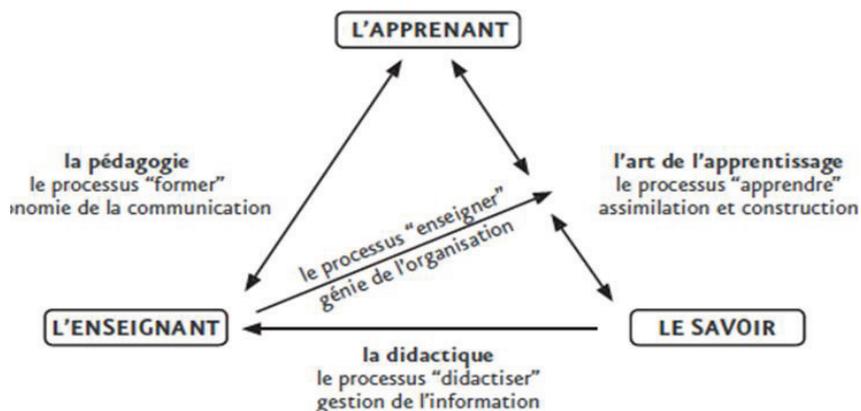


Figure 1. Deuxième modèle de la situation d'enseignement-apprentissage <http://journals.openedition.org/asp/docannexe/image/1656/img-3.png>

Le professeur-tuteur, qui diffuse un enseignement ouvert et à distance, devrait tenir compte de facteurs externes, tels que les caractéristiques démographiques, qui peuvent influencer sur la participation active des formés. En même temps, les caractéristiques personnelles des apprenants doivent être évaluées par rapport au modèle d'apprentissage, qui leur permettra de s'intégrer efficacement dans le processus pédagogique tout en assimilant de nouveaux stimuli dans une relation bidirectionnelle de transformation de l'expérience. Pour cette raison, les formateurs doivent être conscients du style d'apprentissage -cognitif, affectif, kinésique – des personnes en formation. Dans ce cas, les réunions de formation devraient tenir compte des caractéristiques particulières des participants dans la conception de l'approche pédagogique, afin de répondre au mieux aux besoins des stagiaires tels que le choix d'un style d'apprentissage combiné, qui se concentre à la fois sur : a. l'expérience spécifique, b. l'observation réfléchie, c. la conceptualisation abstraite, d. l'expérimentation active.

2.2. Espace numérique et MOOCS

L'éducation traditionnelle diffère des principes de l'apprentissage ouvert et à distance. Les caractéristiques de l'éducation traditionnelle sont définies par les critères suivants : 1. Apprentissage passif et méthodes d'enseignement traditionnelles, basés sur des stéréotypes, 2. Processus d'apprentissage, qui n'est pas fondé sur l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant, 3. Conventionalité dans l'espace et le temps durant la formation et manque de flexibilité dans la mise en œuvre du programme d'études, 4. Impossible de mettre en œuvre une pédagogie active, qui corresponde au rythme d'apprentissage de chaque apprenant, 5. Impossible d'accéder au matériel numérique ouvert, qui est stocké sur des bases de données, afin d'être utilisé par les élèves et les enseignants par le recours à des tâches

collaboratives, 6. Mise en œuvre d'approches méthodologiques conventionnelles, qui ne sont pas basées sur l'apprentissage actionnel et le manque d'initiatives et d'incitations, qui permettent aux apprenants de vivre dans un environnement d'apprentissage personnalisé, afin d'acquérir de compétences transversales.

En revanche, l'enseignement à distance - e-learning s'appuie sur les principes de l'accessibilité ouverte grâce à la disposition de nouveaux outils d'apprentissage pédagogiques, tels que la Plateforme Collaborative Moodle. De plus, il prend en considération les méthodes pédagogiques innovantes, où se cultivent les compétences de la médiation, afin de créer des synergies entre les participants et le professeur mentor. Enfin, les Cours Ouverts et Massifs en Ligne (MOOCS : Massive Open Online Courses) se déroulent dans un environnement numérique par le biais de systèmes de gestion de l'apprentissage (LMS : Learning Management Systems).

Par conséquent, la mise en place de l'apprentissage à distance comprend les caractéristiques suivantes, qui mettent en valeur l'agir du formateur actuel : 1. Il est ouvert et prêt à se documenter sur les nouvelles approches méthodologiques, afin de les intégrer dans le processus d'enseignement/apprentissage, 2. Il a suivi une formation, afin de répondre aux besoins d'un nouvel environnement d'apprentissage numérique en gérant confortablement des outils technologiques innovants, destinés à l'apprentissage en ligne, 3. Il s'intéresse à proposer des méthodologies innovantes et de jouer le rôle de professeur-mentor, qui conseille et oriente progressivement les participants, en vue d'atteindre la réalisation d'objectifs spécifiques tout en agissant dans un climat de confiance et de solidarité par le recours à la communication asynchrone. En tout cas, il ne faudra pas négliger le fait que l'autoapprentissage se présente comme le but ultime de l'apprentissage à distance.

La conception du matériel éducatif ouvert et à distance est soutenue par les infrastructures et les ressources humaines de l'Université dans le but de mettre à jour et de renouveler les ressources de documentation et d'information en ligne, mais aussi de mettre en œuvre des approches méthodologiques innovantes, conformément aux nouvelles normes de formation dans un environnement numérique international.

Le matériel éducatif à distance se caractérise par trois fonctions principales et est fondé sur un système modulaire : 1. Les ressources de documentation se concentrent sur un matériel éducatif interactif, 2. L'enseignant gère son matériel éducatif selon des objectifs fixés à l'avance et vise à vérifier les résultats d'apprentissage, 3. La nouvelle approche pédagogique est basée sur l'auto-apprentissage/auto-évaluation et permet une meilleure assimilation du matériel par l'élève tout en donnant également l'opportunité au professeur-mentor de développer l'interactivité avec les formés à travers l'instauration d'une communication interactive, ce qui devient un outil essentiel dans le processus de l'utilisation du matériel d'apprentissage à distance.

L'interaction, qui se crée entre les personnes en formation et le matériel éducatif dans la technologie numérique est fondée sur l'interaction par le biais de systèmes informatiques sans l'intervention d'un facteur humain, mais uniquement sur l'exploitation des données numériques. En revanche, dans l'apprentissage ouvert et à distance, l'interaction du matériel éducatif avec l'étudiant est déterminée par

deux variables : 1. La distance dans la diffusion de l'enseignement, 2. L'autonomie du stagiaire. Dans le cadre de la communication en ligne et à distance, l'étude du matériel pédagogique à distance attribue un haut degré de responsabilité à l'étudiant. Pour cette raison, la transaction est considérée comme un paramètre important. En effet, Dewey (1938) mentionne l'impact qui se crée sur un environnement d'apprentissage interactif, ainsi que sur la distance interactive, qui peut être basée sur un dialogue constructif entre formateur et stagiaire. De plus, comme le souligne Jonassen (1985), l'introduction de stratégies constructives créatives dans la diffusion du matériel pédagogique permet à l'étudiant l'activation et la construction de représentations personnelles selon la théorie des styles d'apprentissage diversifiés. Enfin, l'approche systémique interactionnelle de l'École de Palo Alto, fondée par Gregory Bateson, focalise les recherches sur le modèle de résolution de problèmes et observe le comportement humain par rapport à son environnement ayant pour but d'accompagner des actions de résilience dans un contexte socioprofessionnel. Comme le note Efthimiadou, E. (2018),

L'approche interactionnelle systémique vise à résoudre les situations en difficulté et de gérer les conflits éventuels tout en proposant un suivi de la personne en l'accompagnant dans son parcours par étapes successives et adaptables à la situation établie. Ainsi, on arrive à comprendre le processus de changement en passant par la régulation de la situation au choix de bonnes stratégies pour entrer en communication en évitant les blocages et les tensions pour aboutir au feed-back, qui permet de réalimenter la situation pour consolider le changement mis en œuvre (Efthimiadou, E. 2018 : 26).

3. Facteurs cognitifs et socioaffectifs dans la communication en ligne

3.1. Objectifs et résultats d'apprentissage du module d'enseignement

Le contenu d'une séance d'apprentissage à distance doit combiner deux paramètres : d'une part, elle devra se concentrer sur le sujet de l'étude et la création d'une liste pour exécuter une série de commandes simples et progressivement plus complexes et se servir d'outils appropriés tels que la configuration du catalogue et du diagramme, la vidéo, le wiki et les ressources générales d'Internet ainsi que l'analyse des données, afin de développer les compétences des participants. D'autre part, l'interaction, qui se crée entre le formateur et les participants, se considère comme cruciale, puisque les participants vont interagir par paire ou en petits groupes dans le but d'acquérir des connaissances et d'élaborer en même temps des stratégies d'apprentissage. Pour sa part, le professeur mentor prend des initiatives et va à la quête des moyens adéquats, afin de rendre les étudiants actifs et de les impliquer individuellement ou par groupe dans l'acquisition des résultats d'apprentissage tout en visant au développement de leur personnalité.

Si l'on souhaite fixer à l'avance les objectifs d'un module d'enseignement, il est nécessaire de prendre en considération les nouveaux enjeux auxquels va se heurter l'étudiant face au matériel éducatif, mais aussi le formateur dans la planification de son action pédagogique. D'une part, la progression thématique du module thématique s'organise en spirale en invitant le participant à exécuter des

tâches simples, moyennement complexes et plus complexes au bout de la formation. D'autre part, la réalisation des objectifs d'apprentissage, axés sur une nouvelle dynamique, qui s'ouvre par la participation à une équipe interactive, permet de créer des tâches collaboratives même à distance, en vue de cultiver des compétences transversales. De cette manière, le progrès de l'étudiant se réalise par étapes successives en vue de maîtriser son matériel. Sous cet aspect, il s'avère essentiel de focaliser l'intérêt non seulement sur la démarche adoptée, mais encore sur la polyvalence des styles d'apprentissage cognitif, socioaffectif et psychomoteur à la fois dans la formulation des compétences visées et l'implantation des objectifs opérationnels spécifiques lors du déroulement didactique selon des taxonomies décrivant et classifiant les performances attendues à la fin d'un apprentissage. Comme le souligne Efthimiadou, E. (2020),

D'une part, les objectifs opérationnels cognitifs (Bloom, 1956 ; Landsheere, 1975 ; Krathwohl, 2002 ; Berthiaume & Daele, 2013) formulés par des verbes d'action, précisent les comportements concrets et directement observables par les participants en formation lors de chaque séquence d'apprentissage. Quant aux objectifs opérationnels affectifs (De Ketele, 1989 ; Krathwohl, 2002 ; Berthiaume & Daele, 2013), ils signalent les étapes dans la modification des intérêts, des attitudes et des valeurs, ainsi que la capacité d'adaptation, tandis que les objectifs psychomoteurs (Harrow, 1974 ; Berthiaume, Daele 2013) se réfèrent à l'investissement de soi et au savoir-agir des mentorés (Efthimiadou, 2020 : 99-100).

L'évaluation du processus d'apprentissage et, plus concrètement, l'évaluation d'une série de tâches à exécuter à court et à long terme permet de vérifier l'efficacité du processus d'apprentissage, mais aussi de développer des stratégies d'apprentissage dans le groupe-cible, mais aussi individuellement à chaque participant. L'évaluation se considère comme un jugement fondé sur des données de mesure. Parallèlement, il s'agit d'un processus qualitatif essentiel, intégré dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Au sein d'une séance d'apprentissage à distance, l'évaluation demeure essentielle, vu qu'elle aboutit à la vérification du résultat souhaité tout en mettant l'accent sur la réalisation des objectifs spécifiques, afin de donner lieu à la rétroaction. En effet, la rétroaction est jugée nécessaire à la clôture de la séance d'enseignement à distance, car elle permet, d'une part, de diagnostiquer dans quelle mesure le processus d'enseignement a répondu aux attentes des étudiants et, d'autre part, de contrôler les étapes mises en œuvre et d'examiner en profondeur les points forts, mais encore les points nécessitant une amélioration. La rétroaction – feed-back est considérée comme une étape très importante, en vue d'élaborer des stratégies d'apprentissage. L'objectif ultime est d'atteindre les résultats d'apprentissage, afin que les stagiaires puissent développer leurs compétences. Pour cette raison, l'évaluation est non seulement l'ultime étape d'une procédure, mais devient aussi constructive si elle vise à contrôler progressivement chaque étape de la formation.

3.2. Le rôle de la cognition chaude ou froide dans la communication en ligne

Dans la communication en ligne, il s'avère essentiel de tenir compte des facteurs liés à la communication chaude ou froide. En effet, l'interaction, qui s'établit entre l'apprenant et l'interface, permet d'étudier l'état émotionnel du locuteur et de choix appropriés lors du processus d'apprentissage en ligne. Dans ce cas, la prosodie de l'émotion donne lieu à l'encodage acoustique, mais aussi au décodage lié à la transmission ou non de l'information. En ce qui concerne l'encodage acoustique de l'émotion, Ringeval F. (2011) souligne que « *La communication des émotions par la voix ne peut s'envisager que par l'utilisation appropriée de codes préétablis, puisqu'ils permettent de spécifier les correspondances entre un ensemble de caractéristiques physiques observables et une catégorie d'émotion donnée* » (Ringeval, F. 2011 : 19).

D'autre part, selon Ringeval F. (2011), certaines études se sont concentrées sur le processus de décodage des informations, afin d'identifier les émotions même si une partie du message transmis était manqué.

D'autres ont vérifié si les émotions restaient identifiables même si une partie de l'information disponible était manquante. La technique la plus fréquente consiste à filtrer les fréquences du signal de parole de façon à supprimer les informations relatives au timbre vocal et le contenu phonétique des expressions, tout en conservant l'essentiel des informations rythmiques et mélodiques du signal. Ces travaux ont montré qu'il reste possible d'identifier les émotions exprimées même lorsque l'on supprime certaines dimensions de l'information (Ringeval, F. 2011 : 23).

Au surplus, il serait intéressant d'étudier le rôle de la mémoire dans la cognition chaude ou froide. D'un côté, la mémoire sensorielle représente les données recueillies par les cinq sens et reste liée à la représentation mentale. De l'autre, la mémoire à court terme associe l'aspect cognitif à l'affectif. Comme le mentionne Efthimiadou, E. :

Dans le processus de mémorisation, la mémoire à court terme active les opérations mentales en maintenant, mais aussi en traitant les informations retenues par la réception des données sensorielles. (...) D'autre part, les informations transmises à la mémoire à court terme proviennent de la mémoire à long terme. Dans ce cas, la mémoire à court terme récupère les données enregistrées par la mémoire à long terme pour passer à l'analyse d'une information liée à la mémoire sensorielle. Le décodage et l'encodage de l'information se cultivent en associant l'aspect cognitif à la dimension affective dans l'élaboration et l'organisation des tâches accomplies (Efthimiadou, E. 2018 : 122).

Pour sa part, Cortillon (2014) met en valeur le fonctionnement de la mémoire procédurale et du système limbique pour adopter de bonnes stratégies d'apprentissage tout en signalant que :

Michel Paradis met l'accent sur l'importance du bon fonctionnement du système limbique qui contrôle les émotions, les désirs et est à la source de la motivation : « la parole est plongée à l'intérieur d'une matrice de schémas comportementaux régulée par le système limbique ». À la base de chaque énoncé

produit intentionnellement, on trouve donc la participation du système limbique qui focalise l'attention sur le message grâce à sa composante émotive et facilite le développement de la mémoire procédurale (Cortillon, 2014, p. 126).

À coup sûr, les différentes mémoires jouent un rôle prépondérant non seulement dans la réception des données de l'environnement, mais encore dans le traitement et la récupération de l'information, car elles dépendent de l'encodage et du stockage des prises de décision cognitives, socio affectives et métacognitives dans toute situation d'apprentissage. C'est pourquoi, « *la dimension émotive apparaît centrale dans la conception des machines actuelles, et elle a partie liée avec la mémoire : à la fois avec la mémoire humaine, en particulier la mémoire inconsciente à l'œuvre dans les phénomènes de reconnaissance, et avec sa modélisation informatique, dont relèvent les techniques d'apprentissage automatique.* » (Ganascia, J.-G., 2016 : 153).

4. La contribution du Mentor dans le développement des compétences numériques et transversales par le biais des systèmes informatiques

Prenant en considération la nécessité de cultiver les compétences numériques, il est à noter que les nouvelles technologies d'information et de communication ont déjà été intégrées dans le contexte scolaire, social et professionnel. Sous cet aspect, la compétence médiatique peut sensibiliser les personnes pour se conduire à la reconnaissance de l'Autre et promouvoir en même temps l'art d'apprendre par l'adoption d'une pédagogie actionnelle.

Grâce à l'apprentissage collaboratif en ligne, les participants apprennent à agir par eux-mêmes tout en adoptant des stratégies d'apprentissage. Il est aussi notable que de nouvelles opportunités s'ouvrent par le développement de scénarios pédagogiques à l'aide de la plateforme collaborative Moodle. Selon Garcia (2013), dans le cadre du programme EMA-4-Moodle, mis en œuvre par Telecom Bretagne, la mise en œuvre d'un programme mixte, en ligne et en présentiel à la fois, permet aux participants de tirer profit de l'implantation de scénarios éducatifs. « *Principalement conçu comme un dispositif d'auto-apprentissage en ligne (Sablé & Semmler, 2010), EMA-4-Moodle présente une structure de cours basée sur une approche par compétences (Beacco, 2007), une médiatisation forte et une présence tutorale limitée.* » (Garcia, 2013 : 1).

L'apprentissage collaboratif fondé sur les Technologies de l'Information et de Communication met à la disposition des participants des ressources numériques pour concevoir et médiatiser des scénarios pédagogiques. L'usage de la plateforme collaborative Moodle fait implanter des scénarios dynamiques et efficaces, car les membres du groupe-classe s'impliquent psychologiquement dans la réalisation des étapes progressives où leur degré de motivation se renforce grâce à l'esprit coopératif et à l'interdépendance positive des participants.

Pour soutenir l'activité collaborative, l'environnement d'apprentissage intègre des outils d'« awareness », qui permettent d'aider les apprenants à prendre conscience de leur activité et de celle de leurs partenaires. Les outils permettant d'établir ce diagnostic sont souvent désignés par les termes de « tableau de bord ».

Ils informent les sujets sur l'état de leurs actions et de leurs interactions au sein du groupe à travers une série d'indicateurs (Janssen et al., 2011). Dans l'environnement d'apprentissage, il leur offre la possibilité de visualiser, sous forme graphique et chiffrée, des informations relatives à leur manière de collaborer au sein de leur équipe (Temperman, G. De Lièvre, B. De Stercke, J. 2012 : 322).

Dans un environnement d'apprentissage numérique, le but primordial est de prendre des décisions stratégiques pour concevoir de bonnes pratiques et des actions efficaces, qui encouragent la participation active du groupe-cible avec plusieurs canaux de communication.

La formation en ligne offre l'opportunité d'associer des outils de communication flexibles et des applications à gérer avec aisance comme les forums, la messagerie électronique, la visioconférence, la classe virtuelle (e-classe). De plus, il est possible de proposer des activités interactives collaboratives enrichissantes par le recours au wiki ou aux blogs, mais encore par le partage des informations et la communication en ligne pour élaborer des simulations ou même des scénarios pédagogiques en ligne (Efthimiadou, 2019 : 45-46).

Dans cette optique, le rôle du professeur-mentor se considère comme catalyseur, puisqu'il renforce la confiance mutuelle entre les personnes en formation et prépare systématiquement le groupe-cible pour affronter les nouveaux défis dans le contexte didactique, mais encore socioprofessionnel. « *Dans ce cas, le mentor assume un rôle de médiateur, qui permettra aux personnes en formation de faire évoluer leurs compétences professionnelles et de se prendre en charge pour continuer à acquérir de nouveaux savoir-faire, en vue de garantir la confiance en soi et l'énergie nécessaire pour lutter contre tout échec éventuel.* » (Efthimiadou, 2019 : 41). D'ailleurs, il est remarquable que Lasnier, F. (2000) propose une taxonomie où les stratégies affectives telles que la réception, la motivation, la gestion de l'anxiété, la coopération et la résolution de conflit restent liées aux stratégies de gestion relatives au temps, aux ressources matérielles, aux ressources humaines et à l'environnement.

À l'ère du numérique, les nouveaux outils informatiques ainsi que les approches multimodales et ouvertes peuvent faciliter les échanges parmi les sujets pour mettre en pratique des modes d'apprentissage pragmatiques et assurer de nouvelles exigences en matière de formation par l'adoption de bonnes pratiques éducatives cultivant un savoir agir centré sur le potentiel créatif. En fin de compte, l'adoption de tactiques pour accomplir une formation expérientielle stratégique incite le groupe-classe à assumer ses responsabilités pour interagir dans un climat de collaboration et d'épanouissement mental.

5. Conclusion

L'échange des expériences et de bonnes pratiques permet d'exploiter le potentiel du groupe-cible, afin de faire développer des tâches complexes tout en cultivant un sentiment de responsabilité et de professionnalisme. L'usage de la plateforme collaborative Moodle fait implanter des scénarios dynamiques et efficaces, car les membres du groupe-classe s'impliquent psychologiquement dans

la réalisation des étapes progressives où leur degré de motivation se renforce grâce à l'esprit coopératif et à l'interdépendance positive des participants. En outre, la contribution du formateur mentor facilite la coopération des membres du groupe-cible pour la transmission et le traitement de l'information dans le but de mieux gérer les données par le recours à la pensée collective et la régulation du comportement émotionnel des stagiaires. La mise en application des systèmes informatiques de gestion de l'apprentissage dans un environnement d'apprentissage mixte ou dans un environnement d'apprentissage ouvert et à distance joue un rôle essentiel dans le développement des stratégies d'apprentissage, mais aussi des compétences professionnelles des personnes en formation. Tout compte fait, les actions collaboratives stimulent la cohérence et la solidarité des participants tout en mettant l'accent sur la compétence médiatique et le développement d'un esprit d'équipe dans la conception et le déploiement de commandes complexes par le biais de systèmes informatiques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
2. Cortillon, J. (2014). Mémoire procédurale et mémoire déclarative : Implications didactiques, In M-. J. De Man & S.De Vriendt (Eds.). *Du son au sens*. Mons, Belgique : Éditions du CIPA, 125-133.
3. Efthimiadou, E. (2018). Communication interactionnelle : Remédier les dysfonctionnements et gérer les émotions dans l'espace éducatif. *Annals of the University of Craiova, Series Psychology, Pedagogy. University of Craiova*. 38(2). 23- Craiova : Universitaria Publishing House.
4. Efthimiadou, E. (2020). Formation Ouverte et à Distance (FOAD) : Quels enjeux pour planifier et élaborer le syllabus d'un module Master en Didactique des Langues (DDL) ? *Annals of the University of Craiova, Series Psychology, Pedagogy*. 41(1). Craiova : Universitaria Publishing House, 93-104.
5. Efthimiadou, E. (2019). La contribution du mentor. Gérer le parcours de formation des enseignants par l'adoption de pratiques éducatives novatrices à l'ère du numérique. *Mentoring and flexible pathways in Education. Proceedings of the 4th Edition of the International Conference on Education and Spirituality*. București : Universitară Publishing House, 40-48.
6. Efthimiadou, E. (2018). Mémoire sensorielle vs mémoire affective et émotionnelle : De la représentation mentale à l'imagination créatrice. In : *Emotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues, sous la direction de Françoise Berdal-Masuy*. UCL : Presses Universitaires de Louvain, 119-128.
7. Ganascia, J.-G. (2016). Du côté de l'intelligence artificielle. In : Eustache, F. *Mémoire et émotions. Chapitre 7*. Paris : Éditions Le Pommier, 135-153.

8. Garcia, S.M. (2013). Un dispositif hybride pour l'enseignement du FLE : conception, mise en œuvre et effets sur la motivation des apprenants. *EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne*. Grenoble, France. Hal-02002434. Pp.1-18. Accessible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02002434/document>.
9. Jonassen, D. H. (1985). Generative learning versus mathemagenic control of text processing. In Jonassen, D. H. (Ed.). *The technology of text: principles for structuring and displaying text*. Englewood Cliffs, NJ : Educational Technology Publications.
10. Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin éditeur.
11. Rézeau, J. (2002). *Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique »*, ASp [En ligne], 35-36 | 2002, mis en ligne le 28 août 2010, consulté le 14 novembre 2020. 1-21. Accessible sur : <http://journals.openedition.org/asp/1656> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.1656>.
12. Ringeval, F. (2011). *Ancrages et modèles dynamiques de la prosodie : application à la reconnaissance des émotions actées et spontanées. Traitement du signal et de l'image*. Université Pierre et Marie Curie - Paris VI. Français. NNT : 2011PA066048. Tel-00825312. Accessible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00825312/document>.
13. Rodio, F. (2016). *Approche multimodale pour l'évaluation d'applications de communication innovantes*. Sciences de l'information et de la communication. Université de Lorraine. Français. NNT : 2016LORR0341. Tel-01643701. Accessible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01643701/document>.

FORMATION OUVERTE ET À DISTANCE (FOAD) ET STRATÉGIE NUMÉRIQUE DE CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE EN CONTEXTE COVID-19 : RETOUR D'EXPÉRIENCES

Moustapha MBENGUE¹, Djibril DIAKHATE²,
Mohamed LatSack DIOP³

Résumé

Dans la lutte contre la propagation de la maladie à coronavirus Covid-19, les autorités sénégalaises avaient décidé de suspendre les enseignements dans les écoles et universités sur l'étendue du territoire national à compter du lundi 16 mars 2020. S'est posée alors pour les universités et les établissements d'enseignement supérieur la question suivante : quelles modalités pour assurer la continuité du service public des enseignements ? L'École de Bibliothécaires Archivistes et Documentalistes (EBAD) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, forte de son expérience de plus de vingt ans dans le domaine de la formation à distance, sur recommandation de la tutelle s'était engagée dans la mise en œuvre d'une stratégie pour assurer la continuité pédagogique. L'objectif était d'enrôler les étudiants initialement inscrits en formation présentielle dans la formation à distance. Une initiative pleine d'incertitudes compte tenu du caractère inédit de la situation et surtout des nombreux défis à relever notamment la sensibilisation des acteurs, la disponibilité des équipements et compétences technologiques, le tutorat des cours pour les primo-entrants, etc.

Cet article présente la stratégie et le plan d'action d'enrôlement des étudiants dans la FOAD adoptés par l'EBAD. Par une articulation entre « étude de cas » et réflexion scientifique, il s'inscrit dans une perspective pratique et réflexive et se veut un modèle d'adaptation inspirant pour les établissements d'enseignement supérieur des pays en voie de développement.

Mots-clés : Formation à distance ; Continuité pédagogique ; Covid-19 ; École de Bibliothécaires Archivistes et Documentalistes (EBAD) ; Sénégal.

¹ Enseignant-chercheur, Maître-Assistant, EBAD, UCAD, Sénégal, Courriel : moustapha.m-bengue@ucad.edu.sn

² Enseignant-chercheur, Maître-Assistant, EBAD, UCAD, Sénégal, Courriel : djibril.diakhate@ucad.edu.sn, auteur correspondant

³ Enseignant-chercheur, Assistant, EBAD, UCAD, Sénégal, Courriel : mohamedlat.diop@ucad.edu.sn

E-LEARNING AND DIGITAL STRATEGY FOR PEDAGOGICAL CONTINUITY IN THE TIME OF COVID-19: EXPERIENCE FEEDBACK

Abstract

In the fight against the spread of the coronavirus disease Covid-19, the Senegalese authorities had decided to suspend teaching in schools and universities throughout the country as of Monday 16 March 2020. The following question then arose for universities and higher education institutions: what are the modalities to ensure the continuity of the public service of education? The School of Library, Archivists and Documentalists (EBAD) of the Cheikh Anta Diop University of Dakar, with more than twenty years of experience in the field of distance learning, on the recommendation of the supervisory authority, had embarked on the implementation of a strategy to ensure pedagogical continuity. The aim was to enrol students initially enrolled in face-to-face training in distance learning. This initiative was fraught with uncertainty given the novelty of the situation and, above all, the many challenges to be met, particularly in terms of raising awareness among the players involved, the availability of technological equipment and skills, tutoring of courses for first-year students, etc. The aim of the initiative was to ensure the continuity of teaching.

This article presents the strategy and action plan for enrolling students in the FOAD adopted by the EBAD. Through a link between “case studies” and scientific reflection, it is part of a practical and reflective perspective and is intended to be an inspiring model of adaptation for higher education institutions in developing countries.

Keywords: *E-learning; Educational continuity; Covid-19; School of Librarians; Archivists and Documentalists (EBAD); Senegal.*

1. Introduction : contexte et problématique

Le nouveau coronavirus est apparu à Wuhan en Chine en décembre 2019. Trois mois plus tard, le 2 mars 2020 plus précisément, le premier cas positif à ce nouveau coronavirus a été déclaré au Sénégal. Le 14 mars, une directive présidentielle ordonna la suspension des enseignements dans les écoles et universités et la fermeture de celles-ci sur l'étendue du territoire national à compter du 16 mars 2020. Le même jour (14 mars), un communiqué du recteur de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) est sorti pour ordonner la suspension sur l'étendue de l'espace universitaire des enseignements, évaluations et manifestations scientifiques et culturelles. Le lendemain, une circulaire consacre l'entrée en matière du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) qui y indique les mesures à prendre dans les universités sénégalaises face à ce nouveau coronavirus. S'est posée ainsi pour les universités et les établissements d'enseignement supérieur la question suivante : quelles modalités pour assurer la continuité du service public des enseignements dans un contexte Covid-19 ?

Le 11 avril 2020, le conseil restreint, constitué des doyens de facultés et directeurs des écoles et instituts de l'UCAD, invite les facultés, écoles et instituts à réfléchir sur les modalités d'assurer la continuité des enseignements en distanciel. Le comité pédagogique de l'EBAD qui s'est réuni par visioconférence le 17 avril 2020 étudie les différentes modalités pour assurer la continuité pédagogique. La tenue de ce comité marque le démarrage du plan stratégique de l'école pour continuer à assurer ses enseignements dans cette période de pandémie :

- Mettre en œuvre les modalités et recommandations de la tutelle, en les adaptant aux contraintes de l'EBAD,
- Mettre à la disposition des étudiants les ressources pédagogiques via Internet,
- Poursuivre les activités pédagogiques sur les plateformes et autres supports disponibles,
- Reporter les travaux pratiques (TP) et évaluations à la reprise des cours.

L'EBAD n'en est pas encore à l'heure du bilan, mais force de constater qu'elle a pu sauver son année tout se conformant à l'impérieuse nécessité d'éviter la propagation du virus dans l'espace universitaire. Il est à parier que si l'EBAD a pu adapter ses enseignements à ce contexte de pandémie de Covid-19, elle le doit à sa longue expérience dans le domaine de la formation à distance. Cette expérience justifierait-elle le succès de sa stratégie ou a contrario pourrait-elle expliquer l'échec de celles des autres établissements qui n'ont pas pu assurer cette continuité pédagogique ?

L'objectif de cet article est d'abord de présenter la stratégie mise en œuvre par l'EBAD pour assurer la continuité pédagogique dans le contexte Covid-19 et permettre à d'autres établissements de s'inspirer davantage de sa démarche. Ensuite, il s'agira de montrer les clés du succès de l'expérience de l'EBAD, d'en ressortir les principales difficultés rencontrées, pour enfin mettre en exergue les enseignements que l'on peut tirer de cette expérience, du reste singulière et capitalisable. Au préalable, il est important de présenter l'EBAD, son expérience dans l'intégration pédagogique des TIC et puis de revenir quelques aspects théoriques sur l'enseignement à distance et les difficultés de son implantation dans les pays en voie de développement.

2. Contexte de l'étude : présentation de l'EBAD

2.1. De la formation de professionnels de l'information...

Aux débuts des indépendances, les jeunes nations africaines ont eu comme priorité l'éducation de leur peuple. Elles se sont fait aider par l'UNESCO, qui, dès 1961, les accompagna à la création de centres de formation à vocation régionale capables de répondre à leur demande en ressources humaines qualifiées. Dans la foulée, le Centre Régional de Formation des Bibliothécaires (CRFB) fut créé à Dakar en 1963. Sa vocation régionale lui permit de former des bibliothécaires compétents issus des pays d'Afrique occidentale et centrale, capables de promouvoir les bibliothèques et autres structures documentaires héritées de la colonisation ou nouvellement créées. Plus de cinquante ans après, cette inspiration

de l'UNESCO est encore vue comme une prémonition d'autant que le rôle des bibliothèques est aujourd'hui reconnu dans la construction et l'éducation d'un « idéal » citoyen (Piron, 2011).

En 1967, dans une perspective de coller davantage aux besoins des jeunes nations indépendantes de fournir des gestionnaires de l'information aux administrations, il fut décidé une redéfinition des missions de l'EBAD qui permit de diversifier les filières de formation avec l'intégration de l'enseignement de l'archivistique en 1971 et de la documentation, trois ans plus tard. Jusque dans les années 80, l'EBAD formait des cadres moyens de niveau Bac + 2 dans ces trois spécialités : bibliothèques, archives, documentation.

Pour la formation de cadres supérieurs, un second cycle fut créé en 1983 qui reprend le même format que le premier cycle. L'accès était possible pour les titulaires d'une licence ou du diplôme de premier cycle avec une capitalisation, au moins, de trois ans d'expérience professionnelle. À l'issue de deux années de formation, ils deviennent conservateurs de bibliothèques, de centres de documentation et de services d'archives, titres hérités de la culture bibliothéconomique française même s'il subsiste une nuance que certains ne manquent pas de relever (Bats, 2012).

Ainsi, du fait de sa vocation sous-régionale que ses fondateurs ont bien voulu lui donner, « *jusque dans les années 1990 l'EBAD compte près de 40 % d'étudiants non sénégalais au premier cycle et près de 50 % au second* » (Loiret, 2007, p. 20). Depuis sa création, elle a donc contribué à la formation de l'élite africaine en bibliothéconomie, archivistique et documentation. Selon les dernières statistiques, plus de 2551 professionnels de l'information documentaire issue de 27 nationalités sont sortis de l'école. Cependant, pour différentes raisons, le nombre d'étudiants étrangers décru sérieusement dans les années 2000. La rentrée universitaire 1999 – 2000 représente, en effet, un tournant où aucun étudiant étranger n'intègre l'École (Loiret, 2007). Aujourd'hui, l'école compte 399 étudiants répartis entre le présentiel et le distanciel. En postulant pour un diplôme à l'EBAD, le choix d'un mode de formation est devenu une réalité et ceci grâce une intégration précoce des TIC dans l'enseignement.

2.2. À une référence dans l'intégration des TIC dans l'enseignement

À la fin des années 1990, l'école battait de l'aile, ses effectifs étaient en baisse, son rayonnement s'assombrissait, et son attrait était devenu presque nul. Les effectifs des étudiants étrangers diminuaient de manière drastique alors que les Sénégalais s'orientaient vers d'autres filières. Le risque courrait de voir « une profession dépérir sous le double effet de la perte de ses meilleurs éléments et de la sclérose des autres dans un domaine profondément remis en question par l'utilisation de plus en plus intensive des TIC et par les nouvelles dynamiques liées à l'émergence de la société de l'information » (Sagna, 2005). Telles sont les conséquences des plans d'ajustement structurels imposés par la Banque mondiale de la fin des années 1980 au début des années 1990. L'abandon du recrutement automatique dans la fonction publique sénégalaise des étudiants sortis de l'EBAD a désintéressé les nationaux de

l'école. Les ressortissants des autres pays francophones, ne bénéficiant plus de bourses à cause des restrictions budgétaires et des mesures économiques drastiques imposées par la Banque mondiale dans ces pays, choisirent de s'orienter vers des formations locales plus accessibles. La création d'écoles en sciences de l'information au Cameroun, au Bénin, au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire, etc. finit par éloigner pendant très longtemps les étrangers de l'EBAD. Mais la mise en place d'une formation à distance (FAD) qui a surfé sur la réputation et le label de l'école a été la clé de voûte d'une renaissance qui est arrivée à point nommé.

Retrouver le caractère panafricain, plurinational de l'EBAD et élargir les bases de recrutement des étudiants sur toute la communauté francophone d'Afrique ont été des objectifs qui ont trouvé écho dans le projet FORCIIR (Formations continues en Informations Informatisées en Réseaux), financé par le Fonds d'Aide et de Coopération (FAC) du Ministère français des Affaires étrangères (Gaye, Hudrisier, 2008) qui cherchait alors à améliorer la formation des spécialistes de l'information documentaire et de produire du contenu français sur Internet. En 2000, l'EBAD bénéficie d'une importante aide de la coopération française pour le déploiement d'une formation diplômante en ligne, « FADIS ». La proposition du second cycle en ligne a permis de retrouver les anciens étudiants, qui, du fait de leur indisponibilité professionnelle, se résignaient à postuler au diplôme en présentiel. Ce format novateur en ligne, leur agréait et arrangeait leur employeur. Le rayonnement d'alors recommençait à poindre et les importantes ressources que la FADIS fait rentrer ont permis de rééquiper l'école et d'augmenter conséquemment les revenus des enseignants. Les étudiants en présentiel travaillent désormais dans de meilleures conditions que leurs homologues du campus et sont très en avance sur les TIC. Ce qui, du reste, fait des émules au niveau des autres facultés et par conséquent attire chaque année plus de candidats au concours d'entrée en provenance des facultés.

Vingt ans après, la FADIS de l'EBAD est en pleine maturation et est entrée depuis 2018 dans une phase de renouveau avec l'installation d'une nouvelle plateforme (moodle) en remplacement de celle (Antoine) développée à l'interne et qui ne répondait plus aux standards en vigueur en matière de formation en ligne. Aussi, l'évolution soutenue des environnements numériques de travail d'une part et les exigences pédagogiques d'autre part n'appellent-elles pas une perpétuelle mise à jour des compétences en ingénierie pédagogique des différents acteurs. Des ateliers technopédagogiques sont ainsi de temps en temps organisés à l'endroit de ceux-ci pour les autonomiser dans le processus d'élaboration des syllabus, de scénarisation de médiatisation et de tutorat des cours.

3. Quelques éléments théoriques sur l'enseignement à distance

3.1. Une approche définitionnelle de l'enseignement à distance

Cet article s'inscrit dans la tradition disciplinaire des travaux en sciences de l'information et de la communication (SIC) portant sur l'intégration des TIC dans l'enseignement (TICE). L'évocation des TICE recouvre trois entendements : l'enseignement présentiel avec les TIC comme support et appui à la pédagogie (*web-enhanced courses* : présentiel ou cours enrichi), l'enseignement mixte ou dual

avec plus de 30 % des heures du diplôme en ligne (blended learning), et l'enseignement dont plus de 60 % des heures se font à distance (e-learning) (Thibault *et al.*, 2006). De cette définition, nous retiendrons trois niveaux différents d'intégration des TIC dans l'enseignement.

Or, si la notion de « e-learning » est souvent employée, dans un sens large, pour désigner tous ces trois niveaux d'intégration, nous l'emploierons ici au sens basique que lui donnent Adel Ben et Rallet à savoir « *l'apprentissage à distance via un support électronique* » (Ben Youssef & Rallet, 2009). Depover et Orivel la définissent comme toutes « applications qui mettent en œuvre la communication par Internet », il est synonyme selon ses auteurs, d'« apprentissage en ligne par Internet. » (Depover, Orivel, 2012).

De ces définitions, nous retiendrons une caractéristique essentielle des dispositifs d'e-learning : un enseignement dispensé via Internet. Mais allons-nous aussi interroger le dispositif de l'EBAD et tenter de le décrire en tant que dispositif « hybride » de formation à distance ? Ce terme peut être entendu au sens que lui donnent Charlier, Deschryver et Peraya dans leur cadre d'analyse des dispositifs hybrides de formation, à savoir « *un dispositif articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenu par un environnement technologique par exemple une plateforme de formation.* » (Charlier, Deschryver, & Peraya, 2006). Le dispositif étudié ici présente toutes les caractéristiques de ce modèle dans la mesure où il inclut une part de présentiel (TP et évaluations reportés à la reprise) et une autre en ligne, et repose essentiellement sur une plateforme technologique de formation (Moodle).

L'un dans l'autre, il s'agit d'un dispositif numérique d'enseignement (médiatisé) mis en place à ces débuts pour redorer le blason de l'école et lui redonner son lustre d'antan, soit aujourd'hui pour répondre à des besoins de formation ponctuels dans un contexte où le présentiel semblait être banni. Dans ce contexte précis, l'EBAD s'est appuyé sur les TIC pour concevoir ou tenter de concevoir un système de formation à distance comme une solution pour sauver l'année universitaire, en assurant la continuité pédagogique hors des campus.

Nous avons donc mobilisé pour les définir, les éclairages théoriques de Thibault *et al.* et ceux de Charlier *et al.* concernant un dispositif de formation. Les différents éléments pris en compte dans leurs approches nous permettront de nous interroger sur les caractéristiques du dispositif et de la plateforme étudiés.

Par ailleurs, l'expérience de l'EBAD peut également être analysée sous l'éclairage théorique de Patrick Guillemet concernant les normes et caractéristiques industrielles que l'on retrouve dans la formation à distance. Le caractère industriel de la formation ouverte et à distance repose selon lui sur quatre éléments importants : la production de masse par l'utilisation de matériels techniques, la rationalisation dans la structure et l'organisation, la mécanisation du mode d'enseignement et la division du travail ou « *leadership partagé* ». Cette dernière notion est définie par l'auteur comme étant le « *travail pris en charge par un ensemble de spécialistes.* » (Guillemet, 2004). Mobilisée ici, elle pourrait nous aider à mieux comprendre et expliquer la réussite du plan stratégique de l'EBAD. Par ailleurs, l'absence d'une

telle norme pourrait peut-être expliquer les difficultés et contre-performances que connaissent en général les projets d'enseignement ou de formation à distance dans les pays en voie de développement.

3.2. Les FOAD dans les pays en voie de développement

Le développement de la Formation Ouverte et à Distance (FOAD) dans le monde ne s'est pas fait de manière linéaire malgré son intérêt quasi universel dans la diversification des offres de formation, le retour à l'école de certaines catégories de population ou encore dans un domaine plus ou moins polémique, la lutte contre la massification des universités (Kane, 2008). Il obéit à des contingences idéologiques, culturelles, économiques et géographiques qu'il est possible de mesurer quand on interroge, par exemple, son processus d'implémentation dans les pays du Sud, connus comme étant technologiquement moins avancés. Muhirwa (2008) en faisait déjà état dans son étude sur les performances des projets d'enseignement à distance destinés aux pays en voie de développement. Prenant l'exemple du Burkina Faso et du Mali, il posait déjà le défi de l'exploitation du potentiel éducatif des TIC analysé uniquement à l'aune de la disponibilité des équipements technologiques au détriment « *des dimensions socioculturelles, politico-économiques et identitaires plus insidieuses* ». Les crises économiques endémiques dans le Sud ont aussi favorisé un management « top-down » des projets EAD qui s'est traduit par une imposition de modèles importés du Nord qui ont brillé par leur inefficacité. C'est le cas de l'Université Virtuelle Africaine initiée par la Banque Mondiale (Loiret, 2008) ; (Loiret, 2006), dont le modèle pédagogique condescendant — les campus africains n'étaient vus que comme de réceptacles de cours diffusés via satellites à partir des universités du Nord — a précipité sa transformation, voire son échec. Son répondant politique francophone, en l'occurrence l'Université Virtuelle Francophone (UVF), malgré un modèle plus inclusif, n'a pas non plus tenu toutes ses promesses (Thébault, 2009). Les premiers projets EAD en Afrique ont ainsi péché par manque de planification et par mépris des réalités locales. La conviction de (Muhirwa, 2008) est qu'une approche plus systémique constituerait un puissant levier qui mènerait les universités africaines vers le succès dans leur projet d'apprentissage en ligne. Et des succès, il y en a eu malgré les contraintes. Ils sont d'ordre professionnel dans le sens que la formation à distance, dans la perspective de (Karsenti & Collin, 2012) contribue de façon efficace au développement d'une main-d'œuvre africaine qualifiée et ce ci indépendamment des difficultés techniques, pédagogiques et infrastructurelles qui lui sont inhérentes. Elle semble être la voie tracée, « l'avenir obligé » des universités africaines (Karsenti, 2006). Il est néanmoins important de nuancer cette affirmation de Karsenti même si elle est inspirée par une étude empirique. En fait, elle ne laisse pas la place à aucune autre alternative et court ainsi le risque de faire le jeu des idéologues technicistes dont les discours très enthousiastes sur le potentiel des TIC qui ont eu à accompagner le déploiement des programmes d'e-learning en Afrique ont occulté les dimensions sociales et humaines non moins importantes. Selon eux la technologie était la solution aux lacunes des systèmes universitaires africains :

«*faible qualification enseignante, carence structurelle, massification universitaire, marasme documentaire et curriculaire et crise de financement*» (Béché & Schneider, 2019). Cette mystification de la technique (Tiemtore, 2008) n'explique-t-elle pas les échecs ou l'abandon de certains projets de FOAD. À l'absence d'une étude holistique faisant le bilan des systèmes d'apprentissage à distance en Afrique, le cas atypique de l'École Supérieure Polytechnique (ESP) de l'Université de Dakar nous permet d'avoir un début de réponse. En effet, malgré son potentiel technologique et ses capacités financières, l'ESP ne propose aucun de ses diplômes en FOAD. Elle a, certes, «*dompté*» la technique, mais bute toujours sur l'adhésion des acteurs au projet; ce qui permet de considérer le facteur humain comme réhibitoire (Diop, 2015). Une situation qui contraste avec celles connues par d'autres établissements qui n'avaient aucune prédisposition à exceller dans la formation à distance. Il s'agit, en l'occurrence, de l'École de Bibliothécaires Archivistes et Documentalistes (EBAD), pionnière dans la formation à distance en Afrique francophone (Diakhate, 2014); de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) (Sall, 2012). Des exemples similaires sont aussi identifiables dans les pays africains anglophones (Nicholas-Omoregbe, Azeta, Chiazor, Omoregbe, 2017). Plus encore, des initiatives locales ont eu à bénéficier du soutien de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) pour proposer en ligne avec succès un certain nombre de leurs diplômes. On peut en citer, le Master en maintenance et gestion des infrastructures et équipements communaux organisé par l'Institut International d'Ingénierie de l'Eau et de l'Environnement (2IE) du Burkina Faso, l'École Nationale Supérieure Polytechnique de Yaoundé (Cameroun) qui organise, en partenariat avec des entreprises privées, un Master en télécommunication essentiellement à distance via une plateforme Web avec des regroupements présentiels et des stages en entreprise (Depover, 2012) etc.

4. Approche méthodologique

Pour réaliser cet article, nous avons d'abord mené une étude monographique des différents textes ou documents produits par l'EBAD ou reçus de la tutelle (*circulaire, communiqués, compte rendu CP, documents techniques de travail base de données et plan d'action FAD*).

Ensuite, avons-nous mené des entretiens téléphoniques avec le directeur des études et les chefs de département du 1^{er} cycle et de la communication et des relations extérieures. Ces trois entretiens ont été complétés par huit autres du même format avec des étudiants de première année.

Cependant, la difficulté majeure du présent travail renvoie au positionnement de ses auteurs. Proposé par des chercheurs, acteurs directement impliqués dans cette expérience et cette stratégie, un tel projet n'est pas facilement acceptable par des acteurs de la communauté scientifique qui seraient peu prompts à accepter une telle posture. Se poserait peut-être pour eux le problème de l'objectivité du chercheur. Mais c'est justement à partir de la reconnaissance des risques qui existent bel et bien quand il s'agit de passer du manager au scientifique qu'est née l'idée même de cet

article et qu'ont été posées les bases scientifiques à partir desquelles s'est développée cette pratique réflexive.

Deux volets structurent ainsi cet article. Le premier donne à voir la stratégie de l'EBAD pour assurer la continuité pédagogique en période de pandémie Covid-19. Le second se veut montrer les raisons du succès de sa formation à distance, les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre et les enseignements à tirer de cette expérience.

5. La stratégie d'enrôlement des étudiants en contexte de pandémie à Covid-19

5.1. Un modèle de capitalisation de l'expérience en formation à distance

Pour assurer la continuité pédagogique dans un contexte de pandémie à Covid-19, l'EBAD avait fondé sa démarche et son modèle sur plusieurs éléments. Il s'agissait d'abord de répondre à une invite du recteur, du reste autorité de tutelle, à assurer la continuité du service public des enseignements, ensuite d'asseoir son expérience et son leadership de pionnier de la formation à distance en Afrique francophone. En effet, cette commande de la tutelle a rendu l'option de la formation à distance inéluctable pour l'EBAD.

Il s'agissait en outre de ne pas endosser la responsabilité historique d'une année blanche à l'EBAD, une école qui n'en a jamais connu depuis sa création. Ces deux arguments étaient suffisants pour justifier la démarche de l'école, mais ils sont renforcés par le fait que l'école avait un avantage comparatif par rapport aux autres établissements, car capitalisant près de 20 ans d'expérience de formation à distance. Elle est donc une « *locomotive* » en matière de formation à distance à l'UCAD. Toutefois, dans une visée purement pragmatique et réaliste, elle ne devait compter que sur ses propres moyens (l'existant), pour d'abord rendre disponibles les supports de cours en ligne, et ensuite interagir avec les apprenants à travers des classes virtuelles. Face aux risques de discrimination quant à l'accès équitable aux savoirs par les étudiants, la décision avait été prise de reporter les évaluations et travaux pratiques à la reprise des cours en format présentiel.

Une précaution de taille avait toutefois été prise dès le départ : ne pas confondre enseignement par correspondance et formation à distance. Nous avons déjà défini la formation à distance dans la deuxième partie de cet article. Quant à l'enseignement par correspondance, il est l'ancêtre de la formation à distance telle que nous la connaissons aujourd'hui. Il se faisait à l'aide de la radio, de la télévision ou par voie postale (correspondance postale) et se caractérisait par une communication asynchrone entre l'enseignant et l'apprenant. Ce dernier ne faisait que recevoir les cours sans aucune possibilité d'interagir avec son enseignant. Aujourd'hui, le développement des technologies de l'information et de la communication a révolu cette forme d'enseignement et a inauguré l'ère de l'enseignement à distance et des classes virtuelles mettant l'apprenant au cœur de sa formation, avec des outils synchrone et asynchrone de communication.

Cependant, l'EBAD était consciente des avantages ou plus-values qu'elle avait par rapport aux autres établissements, mais aussi des contraintes majeures qui étaient à l'œuvre dans un tel contexte. Parmi ses principaux avantages, on pouvait

d'abord noter le fait que le premier semestre de l'année en cours était déjà validé et que cinq semaines de cours étaient déjà effectuées dans le second semestre.

Du fait de sa longue expérience dans le domaine de la formation à distance, elle a déjà eu à élaborer un guide de l'apprenant dans son dispositif de formation à distance. Ce guide était mis à la disposition des étudiants sur la plateforme de formation à distance Moodle. S'y ajoute le fait que les étudiants de Licence 3 et Master 1 posaient moins de problèmes que leurs camarades de la licence 1 et 2, du fait de leur courte expérience dans l'enseignement supérieur. Cet argument est renforcé par le fait que les cours en licence 3 étaient presque terminés, car le second semestre de la licence 3 est réservé à un stage de fin de cycle. Sans compter le fait que les étudiants maîtrisaient déjà une application de réseautage social « Whatsapp » et qu'elle pouvait aussi compter sur la disponibilité d'un studio d'enregistrement à la Direction des ressources technologiques et pédagogiques (DRTP) de l'UCAD. Autant de facteurs que l'EBAD a pris en compte dans sa démarche et sa stratégie.

Or, si l'EBAD était consciente de ces avantages ou plus-values, il n'en demeurait pas moins vrai que des contraintes majeures étaient à l'œuvre dans un tel contexte. En effet, ce qui est présenté plus haut comme un atout avec les étudiants de licence 3, jugés plus aptes à suivre une formation à distance, s'est révélé ici comme une contrainte chez les étudiants de licence 1 et 2, pas encore familiers avec les TIC, et donc moins compétents à suivre une formation à distance que leurs camarades de licence 3. L'école s'inquiétait ainsi de la faisabilité d'une formation à distance pour ces étudiants.

L'enrôlement des étudiants de licence 1 et 2 et leur adaptation au format proposé étaient ainsi une inquiétude majeure et une contrainte quant à la logistique qu'ils nécessitaient, la formation aux outils, et leur mobilisation au regard l'éloignement de certains qui habitent dans des villages loin de la capitale, souvent non électrifiés. Nous verrons plus tard que cette inquiétude s'est révélée être une difficulté majeure dans le déploiement de la stratégie de l'école.

Les conditions de réception des cours par ces étudiants étaient en outre totalement méconnues. En effet, aucune enquête ou donnée ne pouvait renseigner sur le profil technologique ou sociologique des étudiants quant à leur disposition à recevoir les cours à distance. Sans compter que la fermeture de l'université avait obligé les étudiants à retourner dans leurs villes et villages d'origine dont certains n'étaient même pas électrifiés, encore moins connectés à l'Internet.

Du côté des enseignants, tous les cours n'étaient pas encore numérisés. S'est posée également la question du respect des emplois du temps et de leur réalité sociale en contexte de Covid-19. L'inégalité dans l'accès des étudiants aux contenus et connaissances quant aux évaluations ultérieures de ces connaissances était également une contrainte à l'œuvre.

Sur le plan technique, le déploiement d'un nouveau dispositif comme Moodle qui risquait de prendre beaucoup de temps et la lourdeur des vidéos qui seraient envoyées, étaient une préoccupation des acteurs. La question des cours techniques comme les TP et des modalités d'évaluation à distance s'est également posée comme une contrainte.

À présent, allons-nous dans la suite de cet article aborder le plan ou système d'action concrète mise en œuvre à l'EBAD pour assurer la continuité pédagogique en contexte Covid-19. Comme nous l'avons déjà dit, ce plan démarre pour nous avec la réunion du comité pédagogique tenue le 17 avril 2020 par visioconférence. Après la tenue de ce comité, était déployé un plan de communication sur laquelle nous reviendrons et dont le point de départ est la sensibilisation de tous les acteurs (étudiants et intervenants).

Aussi, un des axes importants de la stratégie de l'école a été la formation des acteurs (enseignants titulaires, vacataires, étudiants [guide de l'apprenant]) aux dispositifs techniques de formation. Les enseignants qui le souhaitaient avaient reçu une formation sur le logiciel d'enseignement à distance, à savoir Moodle. Le suivi et l'accompagnement des étudiants (tutorat) se sont faits à travers un formulaire d'inscription en ligne dont le lien était envoyé aux étudiants, pour les recenser et pour recueillir certaines informations de base les concernant. Les informations recueillies à travers ce formulaire ont permis de les inscrire sur les deux plateformes avec leurs noms, prénoms et mails professionnels ou personnels. Le formulaire d'inscription qui leur a été envoyé a par exemple permis de recueillir les informations nécessaires à leur inscription sur les différentes plateformes. Un emploi du temps des classes virtuelles a été mis en place, ainsi qu'un service de « questions/réponses » (SQR).

Quant à la médiatisation des cours, elle s'est faite de manière progressive avec les outils suivants : Moodle pour la diffusion des supports de cours, Microsoft Teams et Zoom (utilisé au début par certains enseignants) pour les classes virtuelles, et l'application « Whatsapp » pour la remédiation.

Moodle était un *non-choix* pour nous, car quelques mois plus tard, nous venions de migrer notre formation à distance d'une plateforme « *faite maison* » sur laquelle elle était déployée depuis le début des années 2000, à « Moodle », jugée plus conforme aux standards internationaux en matière de formation à distance (SCORM). Ainsi, des classes virtuelles ont été créées sur Moodle, à partir des listes des classes présentielle. Les enseignants ont entamé la numérisation et le dépôt des cours sous formats numériques (PDF de préférence ou Word pour ceux qui ne l'étaient pas encore). Ils devaient ainsi assurer la scénarisation et médiatisation des cours au fur et à mesure que la stratégie était déployée.

Le directeur des études et les chefs départements avaient la charge d'assurer le suivi et la coordination de toutes ces activités. Mais au-delà de cette boîte noire, toute une stratégie a été adoptée pour assurer la communication autour de ce dispositif mis en place pour accompagner les différentes activités.

5.2. Stratégies de communication et de mobilisation des acteurs

L'EBAD a développé une stratégie de communication pour accompagner son plan d'action. Celle-ci a consisté en l'établissement de canaux de diffusion entre les différents acteurs :

- L'administration et les étudiants ;
- L'administration et les enseignants ;
- Entre les étudiants ;

- L'administration et les directions centrales de l'UCAD (DISI, DAP, etc.)

L'objectif était de toucher le plus rapidement possible la cible en utilisant le chemin le plus court. Cette stratégie était payante dans la mesure où en période de crise, le trop-plein d'informations peut dérouter les acteurs. Il fallait donc faire en sorte que chaque acteur dispose en temps réel de l'information nécessaire pour être efficace. Ceci a nécessité une fragmentation des interlocuteurs en fonction de la spécialité de la question et surtout une multiplication des médias allant du courrier administratif à la messagerie instantanée en passant par les appels téléphoniques et les SMS. Le choix du média dépendait de la spécificité de la cible et du contexte. Pour toucher par exemple un étudiant dans un village reculé pas encore couvert par l'Internet mobile, il est plus indiqué d'utiliser les SMS ou les appels téléphoniques que le mail.

Quand il a fallu informer tous les acteurs du dispositif d'enrôlement mis en place et du démarrage des activités, un communiqué a été fait, et diffusé sur le site de l'école et de l'UCAD, mais aussi dans la liste de diffusion de l'université et sur la page Facebook de l'école. En plus de cette communication institutionnelle, une communication interpersonnelle et la plus étroite possible était établie entre les étudiants et le chef du département du 1^{er} cycle. Ce dernier était en première ligne et en contact permanent avec les responsables des classes sur le réseau social Whatsapp. Le chef de département du premier cycle a ainsi joué le rôle de « community manager » répondant ainsi à toutes les questions et préoccupations des étudiants par mail ou à travers l'application Whatsapp. Dans cette stratégie de communication, le bureau de l'amicale des étudiants de l'EBAD (AMEBAD) était également mobilisé comme point focal pour relayer certaines informations. Il a ainsi été possible de s'occuper de cas extrêmes remontés par l'amicale à l'administration et qui nous renvoient à la lancinante question des inégalités en FOAD :

- Le problème d'accès à la connexion Internet. Des étudiants ont été obligés de se déplacer de leur village à la capitale régionale pour pouvoir se connecter. L'amicale a dû mettre en place un système de « mentorat » qui consistait à faire accompagner ces étudiants en difficultés par d'autres, plus outillés, habitant à proximité de leurs localités.

- L'absence de ressources financières pour le suivi des tutorats par visioconférences : selon les informations recueillies, un étudiant a besoin de 2000 francs par jour pour suivre normalement les tutorats synchrones. La promesse de l'autorité de rendre gratuit l'accès aux plateformes d'enseignement se faisant toujours attendre, il a été demandé aux enseignants d'ajouter aux cours en vidéos des ressources en PDF plus faciles et moins coûteuses à télécharger.

- Le manque d'équipements pour se connecter.

La question des compétences techniques indispensables à l'exploitation de la plateforme d'enseignement à distance a été en tension durant tout le processus d'enrôlement. Elle a concerné le plus souvent les étudiants en licence 1. Les primo-entrants qui ne jouissaient pas souvent d'une aisance à utilisation de la technologie et surtout l'autonomie requise dans un système d'enseignement à distance ont été pris en compte par le Système de Questions-Réponses-Techniques (SQR-T) mis

en place. Il a été piloté par le responsable du système informatique de l'EBAD. En contact direct avec les étudiants, il les accompagnait dans la prise en main technique des différents outils déployés dans le dispositif. En plus, il relayait directement les informations à la Direction de l'Informatique et des Systèmes d'Information (DISI) de l'université si le problème ne pouvait être diligné localement.

La communication envers les autorités centrales de l'UCAD a consisté à faire un reporting régulier sur le processus d'enrôlement et les difficultés rencontrées. Elle a été assurée par le directeur et le directeur des études lors des réunions du Conseil restreint et quelquefois sur la demande de la Direction des affaires pédagogique de l'université (DAP).

5.3. Difficultés de mise en œuvre et stratégies d'adaptation

La stratégie de l'EBAD pour assurer la continuité pédagogique n'a pas été déployée sans difficulté. Ces difficultés étaient de deux ordres principaux : technique et cognitif. La première difficulté rencontrée était liée à l'inscription ou connexion des étudiants aux deux plateformes Teams et Moodle. En effet, il fallait, sur la base des informations recueillies à l'aide du formulaire, ajouter les étudiants sur Moodle et sur Microsoft Teams. Cette action était longue et fastidieuse, car tous les étudiants n'avaient pas encore activé leurs adresses mail institutionnelles, activation obligatoire à toute inscription sur les plateformes de l'UCAD. Ce fut le cas d'une étudiante habitant un village distant de 15 km de Bambey, obligée de prendre une charrette pour charger la batterie de son téléphone.

Une fois ce problème réglé, les étudiants avaient besoin d'être initiés aux outils de formation mis à leur disposition, car la plupart d'entre eux ou la majorité n'avaient jamais suivi une formation à distance dans le passé. Leur compétence technologique ou aptitude à suivre une formation à distance était donc mise à rude épreuve. Par exemple, jusqu'à l'arrêt des cours en mi-juillet, certains étudiants ne s'étaient jamais connectés à l'application de la classe virtuelle (Teams). D'autres n'ont même pas pu accéder à la plateforme Moodle où étaient disponibles tous les supports de cours. Toutes ces difficultés expliquent la faible présence des étudiants aux classes virtuelles : le tiers de la classe, ou au mieux la moitié de la classe était présente lors des séances de cours.

Mais à chaque difficulté, l'EBAD a su apporter des réponses, et l'ensemble de ces solutions formèrent la « *stratégie d'adaptation* » déroulée durant la mise en œuvre du plan d'action. Par exemple, pour les problèmes d'accès à l'application de la classe virtuelle (Teams), l'option a été prise d'enregistrer tous les cours, de les mettre sur YouTube en accès « non répertorié » et d'envoyer les liens des vidéos aux responsables de la classe après le cours. Ce dernier se chargeait à son tour de le partager avec ses camarades à travers le groupe « Whatsapp » de la classe.

Pour les problèmes techniques ou informationnels rencontrés par les étudiants sur la plateforme Moodle, comme nous l'avons déjà souligné, un service de questions/réponses techniques avait été mis en place pour répondre à leurs questions.

Pour remédier au problème de la fracture cognitive constaté chez les étudiants, nous avons également déjà souligné qu'une communication étroite avait été établie entre le chef du département du premier cycle et les responsables des classes, mais aussi le bureau de l'amicale des étudiants et quelques points focaux parmi les étudiants qui ont été mis à contribution. L'objectif étant de remonter le maximum possible les problèmes techniques à l'administration pédagogique de l'école.

Avons-nous enfin constaté un phénomène de remédiation et de mutualisation des expériences entre étudiants ? En effet, nos entretiens ont révélé que ces derniers se dépannaient aussi entre eux que cela soit pour les coûts de la connexion Internet jugés trop chers, pour l'impression ou la reproduction des supports de cours, que pour les problèmes d'ordre cognitif (compréhension du cours) ou informationnel.

6. Conclusion

La pandémie COVID qui se présentait au mois de mars comme étant une sérieuse menace pour l'année scolaire se révèle finalement être une opportunité pour l'EBAD. Elle put en effet démontrer ses capacités de résilience et mettre à contribution vingt ans d'expérience de formation à distance au service du développement et de l'adoption d'une nouvelle expérience de formation à distance essentiellement hybride.

Au-delà de l'expérience pédagogique, la réussite du modèle *ébadien* peut s'expliquer à travers le leadership partagé. Comme l'affirme par ailleurs (Loiret, 2012) qui en 2007 déjà qualifiait le modèle de l'EBAD de « *bonne pratique à reproduire* » et dont le succès pourrait être analysé à travers le cadre théorique du « leadership partagé » ou de la « division du travail ». Ce leadership partagé, érigé aujourd'hui en mode de gouvernance à l'EBAD, combiné à une bonne conduite du changement marquée par la formation de tous les acteurs impliqués dans le processus de la formation à distance en contexte Covid-19, semble alors expliquer les capacités de résilience de l'EBAD.

Même si l'EBAD n'a que très peu bénéficié d'un soutien matériel institutionnel, elle a su tirer profit des profils sociologique et technologique de ses étudiants relativement jeunes et connectés, sans compter sur leur capacité à travailler en environnement numérique (particulièrement les classes de licence 3), grâce notamment à des enseignements en informatique documentaire, en recherche en ligne, en gestion électronique des documents (GED) ou encore en publication assistée par ordinateur (PAO). Ces enseignements ont permis à ses étudiants de se familiariser avec la technologie et de pouvoir suivre une formation hybride, voire entièrement à distance. Cela nous conforte alors dans l'idée que la formation à distance n'est pas destinée à des primo-entrants, mais qu'elle nécessite des prérequis voire une culture numérique.

Notons également que le contexte de la pandémie Covid-19 a imposé aux universités sénégalaises une formation à distance que certains ont réussie (EBAD notamment) pendant que d'autres (les facultés en général) en sont encore à l'étape de l'apprentissage et de la mise en place de leurs stratégies. Il convient ainsi de noter que la formation à distance suscite de plus en plus d'intérêt en Afrique et que certains

y voient la solution aux lancinants problèmes d'effectif, de qualité, de pertinence et de gouvernance des universités africaines. Il est évident pour certains acteurs que « *la formation à distance n'est pas qu'une alternative à la formation "présentielle" classique, qu'elle est un autre mode d'enseignement qui utilise des dispositifs techniques et pédagogiques différents, mais qui permet de former aux mêmes diplômes comme c'est le cas à l'EBAD* ». (Mbengue & Diakhate, 2020). Enfin, pour être viable, la formation à distance peut et devrait être combinée aux modes d'enseignement classiques en présentiel dans les universités sénégalaises. Ce qui d'ailleurs appelle aujourd'hui les structures pédagogiques de l'EBAD à la redéfinition de la carte de leurs enseignements/formations en l'orientant davantage vers un enseignement hybride (hybridation) post Covid-19.

Pour autant, le modèle *ébadien* ne semble pas encore reproductible en l'état. Il nécessite encore un temps d'adoption, d'évolution et d'évaluation pouvant permettre de le documenter, de le capitaliser suffisamment, pour pouvoir être érigé en modèle reproductible dans les universités sénégalaises, voire africaines. Tels sont l'objet et l'une des ambitions de cet article.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Bats, R. (2012, 1 janvier). *Former des bibliothécaires et documentalistes en français*. [Text]. Repéré à <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2012-06-0022-005>
2. Béché, E., Schneider, D. K. (2019). État des lieux de la recherche francophone sur les formations ouvertes et à distance. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (27). <https://doi.org/10.4000/dms.3910>
3. Ben Youssef, A., Rallet, A. (2009). Présentation, *Réseaux*, 155. Ben Youssef A., Hadhri W, 9–20.
4. Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4 (4), 469-496.
5. Depover, C. (2012). *Les pays en développement à l'ère de l'e-learning*. (S.l.) : (s.n.).
6. Depover, C., Orivel, F. (2012). *Les pays en développement à l'ère de l'e-learning*. Paris : Institut international de planification de l'éducation (UNESCO). Repéré à <https://www.erudit.org/id/003787dd>
7. Diakhate, D. (2014, 5 octobre). Introduction pionnière du E-learning à l'Université et son rôle dans l'élaboration de nouvelles compétences technologiques : Le cas de l'EBAD. *Knowledge Management for Development Journal*. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01077000>
8. Diop, M. L. (2015). E-learning, le contraste entre échec et réussite : Cas de deux établissements de l'Université de Dakar. Dans *Actes du Colloque e-Formation*, p. 50). Lille, France, France.

9. Gaye, D. S., Hudrisier, H. (2008). *Le Projet FORCIIR de l'EBAD : Une situation de synergies entre E-learning et sciences de l'information-documentation*. Repéré à <http://www.osiris.sn/IMG/pdf/MemoireMaster2Doudousallgaye.pdf>
10. Guillemet, P. (2004). L'industrialisation de la formation, la fin d'un paradigme ? *Distances et savoirs*, 2(1), 93–118.
11. Kane, O. (2008). La FAD en Afrique francophone. *Distances et savoirs*, 6(1), 69-82.
12. Karsenti, T. (2006). Comment favoriser la réussite des étudiants d'Afrique dans les formations ouvertes et à distance (FOAD) : Principes pédagogiques. *TICE et développement*, 2(9), 9–23.
13. Karsenti, T., & Collin, S. (2012). Les formations ouvertes à distance, leur dynamique et leur contribution en contexte africain. *Distances et savoirs*, 9(4), 493-514.
14. Loiret, P.-J. (2006). L'université virtuelle africaine : Ambitions sans limites, limites d'une ambition. Hermès, *La Revue*, (2), 123–128.
15. Loiret, P.-J. (2007). *L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'ouest : Une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur ?* Université de Rouen. Repéré à <http://edutice.archives-ouvertes.fr/tel-00192921/>
16. Loiret, P.-J. (2008). L'université virtuelle africaine, l'enseignement à distance en trompe-l'œil ? *Distances et savoirs*, 6(2), 187–209.
17. Loiret, P.-J. (2012). La formation ouverte et à distance à l'École des bibliothécaires, archivistes et documentalistes (EBAD) de Dakar : Une « bonne pratique » reproductible. *Un détour par le futur : Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie*, 125–138.
18. Mbengue, M., Diakhate, D. (2020). Vingt ans de formation à distance à l'EBAD : analyse critique d'un dispositif pédagogique africain d'enseignement des sciences de l'information. *Revue COSSI*, 9.
19. Muhirwa, J.-M. (2008). Performance des projets d'enseignement à distance destinés au sud. *Distances et savoirs*, 6(1), 117-142.
20. Nicholas-Omoregbe, O. S., Azeta, A. A., Chiazor, I. A., Omoregbe, N. (2017). Predicting the Adoption of E-Learning Management System : A Case of Selected Private Universities in Nigeria. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(2), 106-121. <https://doi.org/10.17718/tojde.306563>
21. Piron, F. (2011). La citoyenneté scientifique contre l'économie marchande du savoir. Un enjeu d'éthique publique. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 12(1), 79–104.
22. Sagna, O. (2005). Lifelong learning in the African context : A practical example from Senegal. *Lifelong Learning & Distance Higher*, 51.
23. Sall, A. S. (2012). *Mutations de l'enseignement supérieur en Afrique : Le cas de l'UCAD*. Dakar : Éditions L'Harmattan.

24. Thébault, G. (2009). *Internet and the Dynamics of Higher Education Institutions : The Role of Distance Learning — Case Studies in Senegalese Universities*. Theses. Institut d'études politiques de Bordeaux. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00438829>
25. Thibault, F., Albero, B., Kess, P., Tolonen, P., Salovaara, H., Alfonsi, C. R.,... Marsiglia, D. (2006). *Les universités européennes à l'heure du e-learning : Regard sur la Finlande, l'Italie et la France*. (S.l.) : (s.n.).
26. Tiemtore, Z. W. (2008). *Technologies de l'information et de la communication, éducation et post-développement en Afrique : Entre mythe de la technique et espoirs de progrès au Burkina Faso*. Paris : Éditions L'Harmattan.

FROM TRADITIONAL CLASSROOM COMMUNICATION TO COMMUNICATION IN THE VIRTUAL SPACE

Florentin Remus MOGONEA¹, Florentina MOGONEA²

Abstract

The study aims to address the issue of communication based on a twofold analysis, encompassing face-to-face and virtual communication, the latter being mediated by the new communication technologies. The general framework of the current digital society, as well as the specific context of the Coronavirus pandemic have imposed the implementation of new technologies in the teaching process; daily routine activities are now taking place not only directly, but also exclusively online or in the blended learning mode.

We intend to outline this evolution, mainly focusing on the current situation, which we shall analyze taking into consideration the possibilities of the Romanian schools to meet the demands of online activities, as they are facing the specific challenges of this type of communication. The review of recent studies and reports allows us to diagnose the ways of setting up online communication and interaction at the level of the pre-university education system, and based on our own teaching experience, we shall be able to perform a critical analysis of the advantages and disadvantages of online communication in the academic environment, more specifically within the pre-service teacher training programme.

Keywords: *Traditional classroom communication; Online communication; Virtual learning environment.*

1. Introduction

Human communication is one of the fundamental forms of human interaction, taking place between an individual and those around him/her, through symbols and generalised social meanings, seeking to achieve either stability or behavioral change at the individual or group level. Admittedly, we cannot envisage the efficient development of any activity outside human communication (Păun, 1982, p. 151).

The act of communication can be rightly considered a process of transmitting information, ideas and feelings (attitudes, opinions) from one individual to another, from one individual to a social group and from one group to another (Haineş, 1998, p. 8).

The term "communication" originates in the Latin "communis", which means "to share", "to be in a relationship", and began to be used in our country starting from the fourteenth century, when it was closer to the meaning of "to share", "to

¹Associate Professor PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: fmogonea@yahoo.com, corresponding author

²Associate Professor PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: mogoneaf@yahoo.com

share with several people". From the sixteenth century onwards, the term is associated with a new meaning: "to transmit", due to the advent of the post office and of the road system. Later, in the nineteenth and twentieth centuries, the emergence and development of modern means of communication (train, car, plane, telegraph, telephone, radio, cinema, television), "communication" came to mean, in fact, "transmission", i.e. "dissemination" (Drăgan, 1996, p. 8).

There has been a host of definitions of communication, depending on the scope of the different scientific disciplines, on the theoretical models adopted and on the methodological approaches.

Thus, in the Romanian explanatory dictionary - *DEX* (1996), the entry "to communicate" reads as: "to make known, to give news, to inform, to say", "to get in touch, in contact with...", "to talk to...", "to be in touch with..., to lead to...".

The *World Book Dictionary* (1993, p. 420) defines "communication" as:

- Delivery of information or news orally or in writing;
- Letter, message, information or news;
- A means of passing from one to another; a link;
- The act of transmitting; transfer.

According to the *Dicționar de pedagogie (Dictionary of Pedagogy)* (Schaub, Zenke, 2001, p. 43), "communication" is "the social process of understanding people based on the transmission of information, through language, facial expressions, gestures or other signaling and technical systems."

"Communication" is also defined from a sociological perspective. Thus, the *Dicționar de sociologie (Dictionary of Sociology)* defines "communication" as a "process of sending a message to a receiver and transmitting it in a coded manner using a channel" (1993, p. 124).

For Escarpit, "communicating does not only mean sending and receiving, but participating, on all levels, to an infinite of various exchanges that overlap and interfere with one another" (1980, p. 128).

Other scholars, notably, Anzieu and Martin, define "communication" as "the set of physical and psychological processes, through which the operation of relating to one or more people is performed, in order to achieve certain objectives." (1973, p. 76).

Communication therefore presupposes the establishment of a relationship, due to which the communicator finds the other in his/her inner self, just as s/he, the communicator, can be found in the other. Each one of us will always be completed with the part which s/he has taken over, even unconsciously, at the moment of communication with our peers.

To communicate means "to be with ...", "to share (with others)", "to achieve communion of thought, feeling, action" (Cucoș, 1998, p. 223). This meaning presupposes the consideration of certain aspects (Cucoș, 1998, pp. 223-224):

- The human dimension, as a whole, is intrinsic to the informative dimension, which, if received and correctly codified, becomes communication;
- Communicating means much more than mastering words; we can speak without communicating, and "share" with others without uttering a word;

- The absence of any communicative intention does not cancel communication. Indecision, anxiety, indifference, helplessness, etc. can be transmitted to the hearers, having no intention to do so.

2. From traditional to virtual communication

Communicative competence, in the traditional model, involves a combination of knowledge, abilities/skills and various personality traits. As a rule, it is reduced to the simple transfer of information from the teacher to the students, who would return it to the teacher through various means of feedback.

The knowledge society and the rapid evolution of science and technology have forced both categories of actors in the teaching and learning process to timely adapt to the demands and standards of the labour market. Thus, more and more teachers and students began to use different social networks, e-learning or home schooling, reaching a kind of hybridisation of the way information is transmitted and of the training and development of skills, abilities, attitudes, skills and competences. The virtual classroom (stemming from the Latin "virtus", meaning "power", "force"), has become a cyberspace increasingly sought after and explored by both students and teachers. The digitisation of information and of the education system requires specific technical communication skills for teachers and students alike.

The report of the *Commonwealth of Learning*, coordinated by Farrel (2001, in Cucoş, 2018), sums up the main trends of virtual education, as follows:

1. Extending the opportunities for achieving virtual education. More and more education institutions of initial, basic or continuous training are developing complementary, auxiliary or independent structures that belong to the virtual sphere.

2. The conversion of information and communication networks and technologies into entities for educational purposes. The design of these structures incorporates and explicitly shows educational features so as to maximise the formative value. We can rightly say that a whole industry of devices, programs and digital structures has been developing.

3. Inventing and promoting new pedagogical toolkits that support or are delivered through virtual education networks. These toolkits show a high degree of transferability, becoming functional in different cultural contexts and converting multiple curriculum content.

4. The development of a new pedagogical culture for supporting and advising those who are trained in virtual or online networks. The procedural and methodological advantage, of psycho-pedagogical nature, is resized to map the new realities.

5. Development, testing and implementation of new organisational and learning management models under the impact of the new technologies. The organisational structures are revamped or replaced by new entities specialised in the management of virtually delivered knowledge.

6. Quality assurance and control by issuing clear formulas for accreditation, monitoring and validation of virtual training courses and pathways. Quality is a

dimension that cannot be overlooked. Legislative, deontological and teaching norms come to axiologically guide the new formulas for implementing education.

The virtual educational environment is mainly featured by the following (Ceobanu, 2016, pp. 25-27):

- It is an information space specially designed for this purpose;
- It is a social space;
- It is based on representations of educational objects;
- Students - as users of these spaces - play an active role;
- It is not limited to distance learning;
- It integrates various tools;
- It overlaps with the physical environment.

Online (virtual) communication is a relatively recent form of communication, which emerged as a consequence of the development of information technology in the general context of a society where the need for prompt, fast, effective interaction has led to the development and improvement of communication methods that reduce the distance between people, are less time consuming and involve lower costs.

According to the *Dicționar praxiologic de pedagogie (Praxiological Dictionary of Pedagogy)* (Bocoș, coord., 2016), communication represents either oral or written information, and educational communication, as a form of interpersonal communication, is "a set of interpersonal processes involving educational agents directly involved in educational approaches and in which interpersonal exchanges of messages, meanings, decisions, value judgments, emotional states and influences related to educational processes are made, with the help of components/elements of their own communicative repertoires, in virtual/online environments, through information and communication systems", electronic media that allow for the achievement of virtual classroom communication, being made up of, according to the same author, electronic books (e-books) and other materials in electronic format, e-mail, instant messaging, educational platforms (Learning Management System), forums, videoconferencing, social networks, etc.

As per the definition of "virtual communication", this is a specific form of communication, mediated by technical means. Below, we summarize some of its characteristics (see Șchiopoiu-Burlea, 2007):

- It is an interactive process, mediated by information technology, based on which a relationship is established between the sender (of the message) and the receiver (its recipient) in a relatively short time, even if the message is not sent directly to the recipient;
- It is a complex process, determined by the diversity of competence profiles of the members of the virtual group, by the instability and little delimitation of the roles of these members;
- It is a limited process, which represents a paradox, determined by the lack of expressiveness of the message in the absence of face-to-face communication;
- When performed in a group, virtual communication is based on cooperation, collaboration between its members.

We can also mention some important roles of virtual communication, as they emerge from the extensive research conducted on this topic (Äkkinen, 2005):

- It facilitates the exchange of information;
- It allows for obtaining/offering emotional support;
- It offers the possibility of establishing friendships;
- It is an opportunity to relax;
- It allows for the expression of common interests and hobbies;
- It facilitates the practice of digital skills.

The use of new information technologies in education has a rich history and manifests itself in several forms (Michel, 1999, in Cucos, 2018):

- computer-assisted education and learning have been an established practice for several decades now;
- electronic courses and teaching programmes can be stored on the web or on CDs;
- flexible self-training and self-learning pathways, adapted to individual, personal interests;
- distance learning modes;
- open and flexible training that emphasises the diversity of access routes for the development of knowledge or skills of individual learners or groups;
- multimedia-assisted training;
- training and/or asynchronous learning by relativising the training structures to the available timeframe of the actors involved;
- interactive training that emphasises the collective process of learning and training;
- cooperative training, based on the interactions between different groups of trainees, trainers, tutors;
- educational databases, designed as tools for capitalisation, educational resources, mostly digital in nature;
- education platforms and international dissemination systems (for example, the European EUROPACE system);
- virtual universities, supported by traditional universities or having gained autonomy.

A number of positive and negative aspects of several instances (stages) of education virtualisation can be highlighted, as it can be seen in Table 1 below (Cucos, 2018):

Table 1. Virtualisation– advantages and disadvantages

Stages	Strengths	Weaknesses
Traditional education system	Pedagogical monitoring and supervision is mandatory	There are no teaching pathways explicitly adapted to students Motivation is achieved through coercion Individual work

Distance learning	The student's work is done at his/her home place	Supervision is not mandatory Motivation is extrinsic due to the relatively high costs Individual work There is no adaptation to the student's needs
Computer-assisted learning	The student's work is done in his/her natural environment Activities are adapted to the student	Supervision is not mandatory Motivation is generated by costs Individualwork It is dependent on technology
E-learning	Aiming at the maximum individualisation of the formative pathway The student's work is done at his/her usual place Adapting the content to the student Teamwork	It is dependent on state-of-the-art technology

3. Advantages and disadvantages of online (virtual) communication

Like any form of communication, online communication has advantages and limitations, as well as risks. We mention some of the advantages of virtual communication, on account of group work (Dragusha, 2012):

- Less time consuming and increased productivity;
- Expanding marketing opportunities;
- Accessing a wider base of people with skills and talents;
- Lower costs;
- Increased satisfaction with the activity performed;
- Organisational flexibility;
- Innovation;
- Increased effort and performance;

We can add other advantages of online communication to the list (<http://www.bangthetable.com/advantages-and-disadvantages-of-online-communication-2/>) such as:

- Flexibility (it can be accessed 24 hours a day and from anywhere, if there is an Internet connection);
- It allows for the manifestation of people who are more reserved in case of direct, face-to-face communication;
- Unlike face-to-face discussions, online communication event scan best ored and retrieved later;
- It encourages reflection;
- It offers the possibility of being exposed to real-life purpose experiences;
- It offers numerous and different possibilities of manifestation: the expression of short questions or comments, but also of some detailed reflections;

- It allows for the establishment of virtual communities, which provide support to their members;
- It is a suitable environment for moments of suspense, surprise, because we cannot always anticipate to which direction the discussion is going, it enhances incidental learning.

One of the scholars mentioned above (Dragusha, 2012) also identifies the disadvantages of virtual group communication:

- Faulty communication;
- Lack of competence for some of the group members;
- Feeling of isolation experienced by some of the group members;
- Lack of commitment;
- Inefficiency of collaboration;
- Lack of visibility of the group project/product;
- Logistics-related difficulties;
- Lack of transparency of the group's activity;
- Risk of conflicts due to intercultural differences, communication breakdowns, etc.

We fully round the list of disadvantages of virtual communication with other examples (<http://www.bangthetable.com/advantages-and-disadvantages-of-online-communication-2/>):

- In the absence of direct contact between those who communicate and, therefore, in the absence of the nonverbal elements of communication, it is possible that misunderstandings may occur;
- There is a risk of information overload, an extremely large volume being difficult to track, which can cause stress to participants;
- Discussions may be interrupted or blocked by those who deviate from the topic or subject;
- Sometimes there may be delays in receiving/giving an answer, communication breakdowns being likely to occur;
- It takes longer than the direct verbal exchange, and unanswered questions might be left behind;
- Some people prefer to study individually, isolating themselves and not participating in the discussions.

4. Critical analysis of the possibility of online learning and communication in the Romanian education system during the pandemic period

In the general context generated by the pandemic, the entire Romanian education system had to quickly find solutions for carrying out the teaching activities online. Very recent studies have compiled statistics on the main difficulties and problems that teachers, students and their parents have been facing.

Thus, according to a study conducted by a team of specialists in May 2020 (Botnariuc, Cucos, Glava *et al.*), following the measures imposed by the Ministry, based on the reality of the massive infection of the population (including the school

population) with the new Coronavirus, the Romanian schools were forced to switch exclusively to online communication. Under the circumstances, a series of logistical, pedagogical, technical and content-related hindrances in different fields and subjects inevitably appeared.

To support remote learning activities, teachers and students have used several specific means, the most common of which are: basic/already known applications for asynchronous group communication, such as Whatsapp, Facebook, Messenger, etc., phone calls/SMS/channel communication with each student; use of open educational resources and digital content, such as information and illustration sites, online libraries, simulations, educational software, virtual labs, virtual museums, Digitaliada, LearningApps; specialised e-learning platforms - Moodle, Google Classroom, Edmodo, Easyclass etc., applications for synchronous group communication via video/video conferencing, such as Webex, Zoom, Meet, Teams, Skype. To these are added online tools and applications for learning activities (e.g. Kahoot, Padlet, Bubbl.us, Dotstorming, Wordwall, etc.), as well as the eTwinning platform for complex collaborative projects.

The authors of the afore mentioned study (2020, p. 10) put forward a list of teaching and learning activities, which are rather limited due to the difficulties related to online communication:

- Personalised support for students with special learning needs;
- Authentic communication (genuinely human relationships);
- Monitoring the pace of learning;
- Feedback for prompt correction or confirmation of knowledge acquisition;
- Explanations for understanding concepts, relationships, phenomena;
- Individual counseling.

The main difficulties encountered in carrying out distance activities, mentioned by the authors, run as follows (Botnariuc, Cucuș, Glava *et al.* 2020, p. 12):

- Lack of digital skills;
- Technical difficulties (platforms to be installed, not working);
- Limited Internet access;
- Lack of an adequate PC;
- Lack of educational content (digital resources) in the field;
- Lack of appropriate tools for the teaching-learning-assessment of the subject;
- Lack of tools for classroom management, feedback and evaluation;
- Lack of pedagogical support for carrying out learning activities that are sufficiently effective and/or attractive to all students;
- Lack of time for understanding and proper use of tools and digital resources;
- Lack of motivation;
- Limitations due to the specificities of the subject (learning activities in the subject(s) that I teach cannot be easily translated into distance learning activities).

More difficulties in carrying out online teaching activities could be listed - teachers also complain about (see Botnariuc, Cucuș, Glava *et al.*, 2020, p.43):

- In general, parents cannot provide the necessary support;
- In the current situation, students can no longer be motivated to learn;
- Students are assigned more homework than usual;
- Too many applications and platforms confuse students;
- Students like to learn using digital tools and resources;
- Students manage, to a large extent, to work independently;
- Students do not follow the established rules;
- Students may not be paying attention to the lesson;
- Students may not be actively involved in the class;
- The prolonged period of suspension of face-to-face courses will have irreversible effects (e.g. the impossibility of bridging the gaps caused by keeping behind the existing lesson planning).

In what follows, we shall highlight the main aspects of the learning activities, and, implicitly, of communication in the online version in the academic environment, especially in the field of pre-service teacher training; the conclusions and comments are based on our personal experience gained in the interaction with the pre-service teachers in this period.

We shall use the SWOT analysis to capture positive and negative aspects, alongside opportunities and threats (Table 2).

Table 2. SWOT analysis of online communication in the academic environment

Strengths	Weaknesses
-access from different locations; - exploitation of the advantages offered by the new information technologies, of the internet; - the possibility to provide written feedback for students' performance in relation to the tasks/assignments, collectively and, especially, individually; -easy provision of course materials, documentary materials; - the possibility to monitor the pace and degree of accomplishment of the proposed tasks; -performing formative assessment throughout the process, as well as summative assessment; - the possibility to keep up with one's own work/learning pace;	-it largely depends on the Internet connection; -the emotional dimension of communication is affected; -the role of nonverbal communication is diminished or even cancelled; -vertical communication (teacher-student) prevails to the detriment of horizontal communication (student-student); -difficulty in providing direct, immediate feedback; -teacher-student interaction cannot always be achieved in real time; -class/group interaction is scarce or even non-existent; -difficulty in or even impossibility to capitalise on cooperation in performing tasks in real time.

- facilitation of self-assessment, self-regulation of one's own activity, task performance;
- encouraging the development of an individual work style, of autonomous learning;
- stimulation of self-educational concerns of the students/Master's students;
- allowing for the practice of digital skills.

Opportunities	Threats
<ul style="list-style-type: none"> - attendance by certain categories of students who generally experience difficulty in participating in direct activities; -can be a suitable way for students who show poor management of stress or emotions, the computer/phone screen can act as an effective "shield" in this case; - the possibility to go through the documentary materials, the course materials, etc. to solve the proposed tasks depending on the time availability of each student. 	<ul style="list-style-type: none"> -the lack of direct visual contact between the interlocutors can affect the quality and efficiency of communication; -emphasising the informative dimension of the training of pre-service teachers to the detriment of the formative one, of the training of the competences necessary for a teacher; - the simulation of some training/educational situations cannot replace the practice in real-life conditions; -communication between students, difficult to achieve during the activity, can affect the exchange of ideas, opinions; the students are unlikely to use the group as a reference in evaluating the results of their own activity; -in the case of home task assignments or exams that do not take place in real time, there is a risk of plagiarism, or of the task being performed by persons other than the students; -the message may be distorted, depending on the communication channel chosen.

5. Conclusions

The current period poses challenges to the education systems, in which equitable access to (quality) education seems to prevail as a priority direction for improvement (Schleicher, 2020). The findings of this research point out to the fact that the Romanian education system has several vulnerabilities, and the suspension of classes seems to make things even worse.

As it could be observed from our analysis, online communication has a number of advantages, benefits, features, which recommend it as a useful alternative in various educational, training and learning situations. Obviously, as in any situation, there is the other side of the coin, namely, a series of shortcomings, limitations, which, depending on the perspective, i.e. the angle from which the analysis is performed, can be significant.

We consider that, in the case of online communication, the written form of communication is better achieved than it could be done in the situation of direct, face-to-face communication. Thus, the teacher can more easily distribute informative materials, course materials, homework, task assignments, can provide individualised feedback to each student, helping them to carry out the learning activity and to develop an autonomous learning style. In turn, students have the opportunity to access the materials more easily, without being conditioned by the classroom environment. In addition, virtual libraries, containing books in digital format, offer access to many other sources of information.

On the other hand, in the case of online communication, its oral form is deficient, compared to the oral version of direct communication. Intercommunication, interaction, interrelationship have seriously been affected in the case of communication taking place in the virtual environment.

Our critical analysis, oriented to online communication in the academic environment, allows us to conclude that in the complex process of developing teaching skills, digital skills, the use of new information and communication technologies, both for documentation and information purposes, as well as to integrate them effectively in the teaching activities or to replace the direct activities carried out in the classroom by the ones carried out in the virtual classroom, these should represent an important dimension of the competence profile. It is true that this form of communication cannot be capitalised in any context related to the initial professionalisation of teachers, but if developed out of necessity in the Coronavirus situation, it can subsequently become a form that can be used concomitantly or alternatively with direct face-to-face communication.

REFERENCES

1. Äkkinen, M. (2005). *Conceptual foundation of online communities*. Helsinki: Helsinki School of Economics Working Papers.
2. Anzieu D., Martin J. Y. (1973). *La dynamique des groupes restreints*. Paris: P.U.F.
3. Bocoş, M. (coord.). (2016). *Dicţionar praxiologic de pedagogie*. Piteşti: Paralela 45.
4. Botnariuc, P, Cucuș, C., Glava C., et al. (2020). *Școala online. Elemente pentru inovarea educației. Raport de cercetare Evaluativă*. București: Universității Publishing House.
5. Ceobanu, C. (2016). *Învățarea în mediul virtual. Ghid de utilizare a calculatorului în educație*. Iași: Polirom Publishing House.
6. Cucuș, C. (2006). *Informaticizarea în educație*. Iași: Polirom Publishing House.
7. Cucuș, C. (2018). *Virtualizarea educației. Noile tehnologii de informare și educare (NTIC) și educația*. Retrieved at: <https://muhaz.org/virtualizarea-educaiei-v2.html?page=3>
8. Cucuș, C. (coord.). (1998). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Iași: Polirom Publishing House.

9. Dragusha, C. (2012). *Managing Virtual Teams Guidelines to Effective Leadership*, Bachelor's Thesis. Saimaa University of Applied Sciences Faculty of Business Administration, Lappeenranta Degree Programme in International Business. Retrieved at https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/50321/dragusha_cajup%20thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y, online 02.05.2012.
10. Drăgan, I. (1996). *Paradigme ale comunicării de masă*. București: Casa de Editură și Presă "Șansa S. R. L." Publishing House.
11. Escarpit, R. (1980). *De la sociologia literaturii la teoria comunicării*. București: Științifică și Enciclopedică Publishing House.
12. Haineș, I. (1998). *Introducere în teoria comunicării*. București: "Spiru Haret" University, "România de Măine" Publishing House.
13. Păun E. (1982). *Sociopsihopedagogie școlară*. București: E.D.P.
14. Schaub, H., Zenke, K. (2001). *Dicționar de pedagogie*. Iași: Polirom Publishing House.
15. Schleicher, A. (2020). *How can teachers and school systems respond to the COVID-19 pandemic? Some lessons from TALIS*. OECD Forum, 23 March 2020. Online: <https://www.oecd-forum.org/users/50583-andreas-schleicher/posts/63740-how-can-teachers-and-school-systems-respond-to-the-covid-19-pandemic-some-lessons-from-talis>
16. Șchiopoiu Burlea, A. (2007). The Communication Process in Virtual Teams. *Informatica Economică*, 1(41), 113-116. Retrieved at: <http://revista-ie.ase.ro/content/41/schiopoiu.pdf>, online la 01.05.2018.
17. *** (1996). *Dicționarul explicativ al limbii române (DEX)*, 2nd edition, București: Univers Enciclopedic Publishing House.
18. ***(1993). *The World Book Dictionary*. Chicago: World Book, Inc.
19. <http://www.bangthetable.com/advantages-and-disadvantages-of-online-communication-2/>.

RESEARCH LABORATORY/ LABORATOIRE DE RECHERCHE

VERS UNE NOUVELLE MÉTAMORPHOSE DES PRATIQUES SCRIPTURALES À L'ÈRE DU E-LEARNING. CAS DES DISPOSITIFS DE L'UNIVERSITÉ MOHAMMED PREMIER D'OUJDA

Nadia EL OUESDADI¹

Résumé

A l'heure où le e-Learning fait partie du système éducatif marocain, les pratiques scripturales sont transformées stricto sensu en ce qu'elles permettent de réaliser comme activités diverses soit sur des ordinateurs soit sur des appareils mobiles connectés à Internet. Dans ce contexte le taux de consommation de l'information écrite provenant de plusieurs sources en ligne est très répandu chez les apprenants de l'université marocaine. Les étudiants sont de plus en plus autonomes et créent leurs propres contenus en utilisant de nouvelles modalités, dispositifs et modes d'apprentissage. Cet article est focalisé sur l'observation et l'analyse des pratiques d'écriture numérique en matière d'enseignement à distance.

Notre étude propose de facto d'élucider la question de notre recherche qui se base sur les effets que peuvent avoir les outils numériques en enseignement à distance sur les pratiques d'écriture des étudiants. Ceci sera abordé sommairement à partir d'une interrogation : s'agit-il bel et bien d'un ancrage théorique qui s'accommode autour de la présentation des principaux éclairages conceptuels à savoir les trois concepts clés : écriture, e-learning et écriture collaborative ? Le deuxième aspect de l'analyse se veut analytique et nous y abordons respectivement les observations empiriques que nous avons décelées au sein des dispositifs médiatisés.

Mot-clés : *E-learning ; Pratiques scripturales ; Dispositif ; Langue française.*

¹ Docteure en Langue et littérature françaises, Professeure habilitée, Laboratoire : Communication Linguistique et Humanités Numériques (CLEHN), Université Mohammed Premier d'Oujda, Maroc, Courriel : elouesdadi@gmail.com

TOWARDS A NEW METAMORPHOSIS OF SCRIPTURAL PRACTICES IN THE E-LEARNING. CASE OF MOHAMMED FIRST UNIVERSITY OF Oujda

Abstract

At a time when e-learning is part of the Moroccan education system, scriptural practices are transformed in that they allow various activities to be carried out either on computers or on mobile devices connected to the Internet. In this context, the rate of consumption of written information from several online sources is widespread among Moroccan university learners. Students are increasingly autonomous and create their own content using new modalities, devices and ways of learning.

This article is focused on the observation and analysis of digital writing practices (hypertext, multimedia, collaborative) in distance education. Our study proposes to elucidate the question of our research which is based on the effects that digital tools in distance education can have on the writing practices of students.

This will be briefly approached from a question: is it really a theoretical anchoring which is adapted around the presentation of the main conceptual insights, namely the three key concepts: writing, e-learning and collaborative writing? The second aspect of the analysis is intended to be analytical and we respectively address the empirical observations that we have detected within the mediated systems.

Keywords: *E-learning; Scriptural practices; Device; French language.*

1. Introduction

L'histoire de l'humanité a connu plusieurs mutations relatives à l'ordre chronologique et évolutif de l'écriture, depuis la préhistoire jusqu'aujourd'hui avec la révolution numérique (allant du web 1.0 jusqu'au web 5.0). Cette révolution est marquée par l'apparition de nouvelles formes d'apprentissage, de nouveaux outils d'écriture, de nouveaux supports et d'un accès illimité aux informations sur Internet avec de multiples ressources accessibles (correcteurs en ligne, dictionnaires en ligne, sites de traduction, etc.). Il s'agit d'« Une mutation des supports, qui vient modifier à la fois la nature du texte, les modes de lecture et, à terme, le rapport au langage. » (Vandendorpe et Bachaud, 2002, p. 9) .

Les outils numériques ont transformé les pratiques scripturales des étudiants en l'occurrence, la manière d'écrire et d'apprendre à écrire. Dans ce sens Benhamou a avancé qu'« en brisant le lien ancien noué entre les discours et leur matérialité [...] oblige à une radicale révision des gestes et des notions que nous associons à l'écrit » (Benhamou, 2009, Esprit, p. 73).

Le recours à l'outil numérique soit sur un ordinateur ou sur un Smartphone donne la possibilité à l'apprenant d'utiliser certaines options avec des logiciels de traitement de texte, tels que copier/coller/couper, cela permet à l'apprenant de manipuler aisément un texte, d'ajouter des commentaires, de supprimer des

paragraphes, de déplacer des mots ou des paragraphes du texte. De ce fait, l'étudiant pourra concevoir, rédiger et réviser son texte.

Grâce au e-learning, il existe un éclectisme d'options d'écriture synchrone et asynchrone mis à la disposition des étudiants tels que les murs collaboratifs où les apprenants peuvent écrire et partager leurs écrits avec leur professeur et leurs camarades de la filière. L'option du Wiki permet, quant à elle, à l'apprenant d'apporter et partager un glossaire afin de rendre son activité d'écriture plus pratique et plus efficiente.

Dans ce contexte précis, il nous paraît légitime d'étudier la manière dont sont conçus les cours de français proposés aux étudiants du département de langue française à l'université marocaine Mohammed Premier d'Oujda et de réfléchir aux modalités d'intégration des outils accessibles en ligne pour aider les apprenants dans leurs tâches d'écriture.

Cet article est axé sur l'observation et l'analyse des pratiques d'écriture numérique (hypertextuelle, multimédia, collaborative) en matière de l'enseignement à distance. Notre étude propose d'élucider, sous un angle spécifique, la question de notre recherche qui se présente comme suit :

- Quels sont les effets que peuvent avoir les outils numériques en enseignement à distance sur les pratiques d'écritures des étudiants de département de langue française ? en aval, il faudrait admettre que le bouleversement numérique des pratiques scripturales des étudiants interpelle fortement et nous conduit vers des questions qui constitueront le fil conducteur de notre recherche à savoir : Qu'apportent les outils numériques aux pratiques de l'écrit ?
- Comment les enseignants intègrent les outils numériques dans l'apprentissage de l'écriture ?
- En quoi le numérique transforme la façon de l'écriture des étudiants ?
- Les outils numériques en ligne peuvent-ils aider les étudiants à acquérir la compétence de l'écrit ?
- Quelle pédagogie privilégier pour l'écriture numérique ?

D'après une préenquête que nous avons effectuée sur un ensemble de dispositifs en modes synchrone et asynchrone de l'université Mohammed premier, nous avons dressé les hypothèses suivantes :

- L'usage des techniques numériques favorise l'écriture collaborative et permet la motivation des apprenants
- Les outils numériques en ligne peuvent aider les étudiants à acquérir la compétence de l'écrit.

Cette recherche sera abordée à partir de deux axes principaux: le premier nous mène à nous interroger s'il s'agit d'un ancrage théorique qui s'accommode autour de la présentation des principaux éclairages conceptuels à savoir les trois concepts clés : « écriture », « e-learning » et « écriture collaborative » ; le deuxième axe se veut analytique et nous y abordons respectivement les observations empiriques que nous avons menées au sein des dispositifs médiatisés et l'analyse de la conception des pratiques d'écriture et d'apprentissage qui seront développés graduellement tout au long de ce papier.

2. Cadre théorique

2.1. L'évolution de l'écriture au fil de l'histoire

L'écriture est une médiation entre l'auteur et le lecteur, il s'agit d'un message écrit pour transmettre une imagination, une réflexion, un compte rendu, etc., à travers des supports et des outils variés permettant l'écriture.

L'histoire de l'écriture a commencé depuis la préhistoire avec des dessins sur des pierres en utilisant des outils en silex. Depuis cette période, l'écriture est en perpétuelle évolution. Dans l'antiquité, apparaît l'alphabet sur des parchemins écrits avec des stylets, au Moyen-âge, les écrits s'opéraient sur des pages de manuscrit. Cette époque est marquée par un grand événement celui de l'invention de l'imprimerie par Gutenberg. Vient par la suite l'époque contemporaine avec l'apparition des tableaux, cahiers et ordinateurs.

Tableau 1. Bref historique de l'évolution de l'écriture

Périodes	Écritures	Outils	Supports
La Préhistoire	- dessins - peintures rupestres	- pinceaux - outils en os - outils en silex	- pierre - parois des grottes et des cavernes - peaux d'animaux
L'Antiquité	- écriture cunéiforme - hiéroglyphes - l'hiératique - l'alphabet phénicien (1.100 av. J.-C.) - alphabet grec	- calame (roseau taillé) -des stylets (pointes en métal) -maillets et burins	- papyrus -parchemin fabriqué avec des peaux de moutons ou de chèvres - plaque d'argile - pierre
Le Moyen Âge	- l'onciale - la minuscule caroline sous Charlemagne - la gothique - les enluminures	- plume d'oie	- parchemin - vélin : peau plus fine de veau ou d'agneau - papier à partir du XIIe siècle -l'imprimerie
L'époque contemporaine	- graffiti -écritures contemporaines	-crayons de couleur - crayon de papier - stylos feutres - peinture - ordinateur	- feuilles en papier - cahiers - carton - tableau - murs - bois.

Le tableau ci-dessus trace brièvement l'histoire de l'écriture qui s'étale sur quatre périodes, en l'occurrence celle de la préhistoire connue par les dessins et les peintures rupestres sur divers supports tels que la pierre, les parois des grottes et des cavernes ou les peaux d'animaux en utilisant les moyens de pinceaux ou des outils en os.

Quant à l'Antiquité, l'écriture a pris un autre tournant, celui de l'écriture cunéiforme, hiéroglyphes et via l'alphabet phénicien et l'alphabet grec. Le papyrus et le parchemin étaient utilisés comme support d'écriture. Au Moyen-Age,

l'invention du papier et de l'imprimerie a transposé l'écriture vers de nouveaux horizons. Ce n'est qu'à l'époque contemporaine que l'écriture a connu un réel renversement grâce aux nouvelles technologies. Au regard de cette trajectoire fascinante de l'écriture, il convient de revenir sur sa définition afin d'assiéger ses multiples dimensions.

3. Réflexions autour de l'écriture

L'écriture est « la représentation de la pensée par des caractères, des signes graphiques de convention » (Le Robert, 1994, p. 716). Pour Reuter « l'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné. » (Reuter, 1996, p. 58). Dans son ouvrage qui porte sur l'écriture, Jean Bottéro dit que « pour qu'il y ait écriture, [...] pour qu'il y ait langage, [...] Il faut qu'il y ait système pour transmettre et fixer tous les messages ; autrement dit, il faut un corps organisé et réglementé de signes ou de symboles, au moyen desquels leurs usagers puissent matérialiser et fixer clairement tout ce qu'ils pensent et ressentent, ou savent exprimer » (Bottéro, 1987, p. 87).

De facto, l'écriture est une manière de mobiliser des connaissances, construire une pensée et une réflexion structurée. Elle passe indubitablement par des outils qui évoluent au fil du temps : pierre, parchemin, papier et crayons.

À l'heure actuelle du e-learning, l'écrit s'appuie foncièrement sur un ordinateur, une tablette ou un Smartphone.

3.1. Le e-learning

Le e-learning qui s'est développé au début de ce siècle, est un mode d'apprentissage à distance mettant à la disposition des apprenants des contenus pédagogiques via Internet qui permettrait à l'apprenant de suivre le cours avec plus d'aisance. Le 6 janvier 2003, l'Union européenne a avancé que le e-learning et l'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'Internet peuvent améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et la collaboration à distance. Sandra Bellier pour sa part, définit le e-learning « comme un dispositif de formation faisant une large place à l'Internet ou à des intranets. Cela inclut les classes virtuelles, les visioconférences, les forums, les chats... » (Bellier, 2001, p. 13).

Selon les spécialistes en la matière, le e-learning a révolutionné le domaine de l'enseignement apprentissage dont le but principal est d'organiser et faciliter la tâche pour les enseignants et les apprenants favorisant subséquemment la recherche, le partage et la création par le moyen d'ordinateurs ou d'appareils mobiles.

3.2. L'écriture dans l'enseignement à distance

Les technologies de l'information et de la communication ont plusieurs fonctions « Les TIC pour échanger, communiquer, collaborer et coopérer, les TIC

pour produire, créer et publier, les TIC pour rechercher et se documenter, les TIC pour se former et s'auto-former, les TIC pour animer et organiser » (Josiane Basque, Karin Lindgren-Cayrol, 2002, p. 265).

L'écriture est une fonction indispensable dans l'enseignement en ligne, en ce qu'elle se prête parfaitement aux formes asynchrone, synchrone et collaborative avec certains outils. Nous portons de facto un regard d'analyse sur ces formes qui s'avèrent des aspects d'apprentissage dignes d'examen.

a) Mode synchrone et asynchrone

Le mode synchrone est une forme d'apprentissage qui suppose obligatoirement la présence de l'enseignant et de ses apprenants, tous les acteurs travaillent en chœur. Les participants à ce mode d'enseignement doivent se connecter en même temps. C'est le principe des classes virtuelles et des clavardages. Concernant le mode asynchrone, l'enseignant peut déposer une consigne sur une plateforme (Moodle, ENT, Mail) et les apprenants s'organisent par eux-mêmes pour répondre selon les constructions du professeur.

b) L'écriture collaborative

Henri et Lindgren-Cayrol ont proposé la définition suivante : « L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. L'apprenant s'engage à travailler avec les membres du groupe en vue de la réalisation du but commun tout en conciliant ses intérêts et ses objectifs personnels. Les échanges avec le groupe et la régulation d'une tâche collective lui permettent de partager ses découvertes, de négocier le sens à donner à son travail et de valider ses connaissances nouvellement construites » (Henri, Lindgren-Cayrol, 2003, p. 55). Parmi les outils du travail collaboratif dans un dispositif en ligne, nous invoquons ci-dessous les plus représentatifs :

- Le Wiki : outil de travail collaboratif à distance qui permet aux apprenants de travailler ensemble sur un même document. Les apprenants peuvent le modifier ou le commenter.
- Le forum : outil de travail collaboratif à distance composé d'un ensemble de discussions en ligne sur différents sujets.
- Le mur collaboratif : appelé mur virtuel, dispositif en ligne qui offre aux apprenants la possibilité de rassembler des éléments divers : notes, fichiers texte ou multimédia, liens vers d'autres pages web, de les partager et de les publier.

Grâce à ces formes d'apprentissage scriptural en ligne commodes à utiliser, les connaissances partagées soutiennent la construction collective des savoirs et facilitent l'interaction écrite entre l'enseignant et les apprenants. Nous observerons de facto ci-dessous, l'usage des pratiques scripturales en ligne chez les étudiants du département de langue française de l'université Mohammed premier d'Oujda.

4. La démarche de la recherche

Nous examinons la conception de l'enseignement apprentissage des activités et la collecte des traces des pratiques scripturales des étudiants durant des cours de langue française en modes synchrone et asynchrone dans les dispositifs en ligne.

Notre support renvoie aux activités professionnelles conduites dans différents dispositifs ouverts de formation continue qui ont comme particularité de mettre en œuvre différentes formes d'apprentissage dans le sens où ils médiatisent la relation pédagogique par la mobilisation de supports divers : forum, Wiki, mur collaboratif, etc.

Notre démarche prend pour soubassement une enquête menée au sein de la plateforme E-learning de l'université Mohammed Premier, précisément chez les étudiants de la filière d'études françaises.

Nous avons opté pour une observation non participante. À travers laquelle nous nous sommes centrés sur la nature de trois éléments : l'outil, le support et la méthode pédagogique utilisée par l'enseignant pour favoriser les pratiques scripturales de ses apprenants dans un environnement virtuel, tout en procédant simultanément à une approche analytique de cette nouvelle métamorphose scripturale à l'ère du e-learning.

4.1. L'observation

L'observation nous a révélé que l'université d'Oujda a mis à la disposition des étudiants un éventail de modalités d'enseignement apprentissage en ligne, ce qui a permis aux apprenants de pratiquer l'écriture différemment. Nous allons prendre comme exemple quatre formes : Le forum, le Wiki, le mur collaboratif et la classe virtuelle.

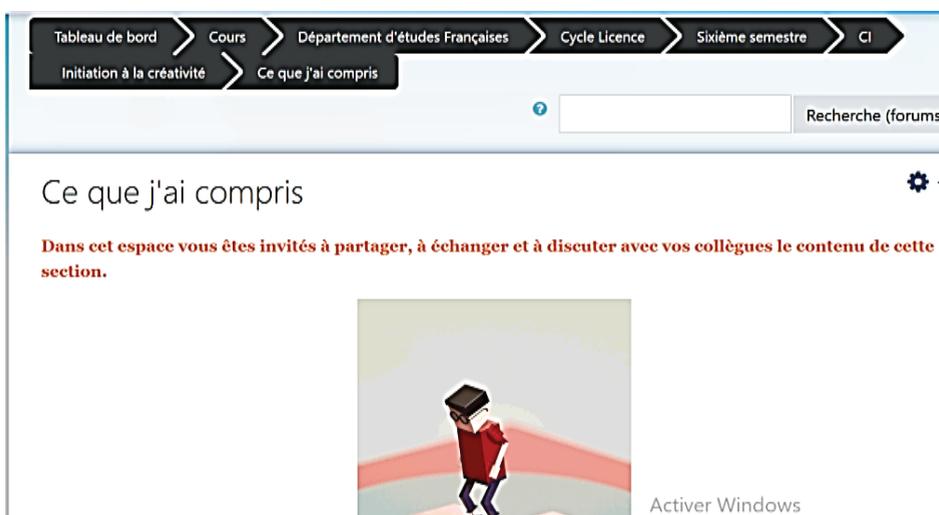


Figure 1. Plateforme de l'université Mohammed Premier « Moodle »

a) Le forum

ESEFA Français (fr)

TICE/LE Français Secondaire S1

Participants

Badges

Compétences

Notes

Généralités

13 novembre- 20 novembre

20 novembre- 26 novembre

Tableau de bord

Accueil du site

TICE /LE Français Secondaire. Semestre 1. 2020/2021

Tableau de bord / Mes cours / LE FRANCAIS SECONDAIRE / 1 ANNÉE / SEMESTRE 1 / TICE/LE Français Secondaire S1

Annonces

Au terme de ce module l'étudiant doit:

- S'approprier les notions de base en informatique et maîtriser les programmes de productivité.
- Maîtriser les technologies de base relatives au fonctionnement d'un système informatique.
- Produire un document Multimédia.
- Finaliser le projet "développement des ressources numériques éducatives".

Foire de questions

Mon glossaire TICE

13 novembre- 20 novembre

Figure 2. Intitulé du Forum « Foire de questions »

Comme nous l'avons cité supra, le forum est un espace d'échange et de discussion. Ci-dessous un exemple de Forum d'un dispositif universitaire.

TICE/LE Français Secondaire S1

Participants

Badges

Compétences

Notes

Généralités

13 novembre- 20 novembre

20 novembre- 26 novembre

Tableau de bord

Accueil du site

Foire de questions

Ajouter une discussion

Discussion	lancée par	Dernier message ↓	Réponses	M'abonner
☆ Demande d'information	SALMA SABBANI 17 nov. 2020	SALMA SABBANI 17 nov. 2020	0	<input type="checkbox"/>
☆ Installation d'Opale	MARIAM OUBEL... 14 nov. 2020	sara rochdi 15 nov. 2020	1	<input checked="" type="checkbox"/>
☆ Questions	sara rochdi 8 nov. 2020	ZINEB RISSAFI 14 nov. 2020	49	<input checked="" type="checkbox"/>
☆ Bienvenue dans votre espace Forum	sara rochdi 18 oct. 2020	RABIAA HABIBI 12 nov. 2020	21	<input checked="" type="checkbox"/>

Figure 3. Espace d'écriture

Français (fr) ▾ 🔔 🗨️ sara rochdi 👤

Re:Questions
par WIAME ELKAOULI, dimanche 8 novembre 2020, 20:00

1-Les TICE représente les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.Elles recouvrent les outils et produits numériques pouvant être utilisés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement.
2-Pour s'adapter au monde d'aujourd'hui,et surtout former les étudiants aux usages du numérique et améliorer le quotidien professionnel de l'enseignant.

[Permalien](#) [Niveau supérieur](#) [Modifier](#) [Séparer](#) [Supprimer](#) [Répondre](#)

Re: Questions
par WISSAL MOUMNI, dimanche 8 novembre 2020, 20:10

Bonsoir à vous ; voici mes brèves réponses :

1. Les TICE représentent les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement. Elles recouvrent les outils et les produits numériques pouvant être utilisés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement (TICE= TIC + Enseignement).

2. L'intégration des TICE à l'école a des intérêts pédagogiques tels que: d'offrir de nouvelles modalités d'enseignement (en particulier dans les langues étrangères) ;d'accrocher et motiver ;de co-construire les connaissances et d'améliorer les capacités cognitives.
Et Merci !

[Permalien](#) [Niveau supérieur](#) [Modifier](#) [Séparer](#) [Supprimer](#) [Répondre](#)

Figure 4. Echanges et discussions des apprenants

Après l'observation des écritures des étudiants dans le forum, nous avons procédé à la description de la conception de l'enseignement apprentissage dans le Forum. Ci-dessous le tableau de la description.

Tableau 2. Conception de l'enseignement apprentissage dans le Forum observé

Conception de l'enseignement-apprentissage				
Module	Matériel Didactique	Approche Didactique	Méthode Pédagogique	Le déroulement de l'activité (les pratiques scripturales des étudiants)
Créativité et Innovation	Via la plateforme de l'université Ordinateur Tablette Smartphone et Connexion Internet	Approche Actionnelle	Collaborative	Dans cette activité, le professeur a mis à la disposition des étudiants une image et il leur a demandé de faire l'analyse dans l'espace du Forum. Les apprenants ont rédigé leur analyse de façon autonome et collaborative qui s'appuie sur le partage, l'échange et la discussion avec les collègues.

Notre expérience nous a démontré que l'espace Forum a permis aux apprenants d'écrire leurs questions, de répondre aux consignes du professeur et surtout d'échanger, de collaborer et de compléter les réponses de leurs camarades à tout moment.

b) **Le Wiki** : outil de collaboration qui permet aux apprenants d'écrire des mots ou des textes.

Mon glossaire TICE

Rechercher Rechercher dans les définitions aussi

Ajouter un nouvel article

Consultez le glossaire à l'aide de cet index

Spécial | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Y | Z | Tout

Page: (Précédent) 1 2 3 4 5 6 7 8 (Suivant)
Tout

L

Le modem

Il existe un cas particulier : le **modem** qui est un **périphérique de sortie** si l'on envoie des informations vers Internet et un **périphérique d'informations d'Internet**.

D'aprèshttps://www.google.com/ur?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.assistancescolaire.com/enseignant/elementaire/ressources/sciences/peripheriques-d-entree-et-peripheriques-de-sortie-fde07sc04f02%23--text%3DIl%2520existe%2520un%2520cas%2520particulier,re%25C3%25A7oit%2520des%2520informations%2520d%27l4vIAHWyVBUIHdUAASUQfjACegQIARA&usq=AOvVaw3A-55dWgVawZyBITFOArif

Figure 5. Wiki « Mon Glossaire »

Réseau neuronal

Ensemble de neurones artificiels interconnectés permettant la résolution non algorithmique et presque certaine de problèmes complexes tels que la reconnaissance de formes ou le traitement du langage naturel, grâce à l'ajustement de paramètre dans une phase d'apprentissage.

S

Scénarisation pédagogique:

Un scénario pédagogique est une activité d'apprentissage « clé en main », un projet spécifique de formation. Sa première est la « carte d'identité », elle mentionne le contenu et le public concerné.

Source: Wikipédia

Site web

ensemble de pages web et de ressources reliées par des hyperliens, défini et accessible par une adresse web.

Source :Wikipédia

Figure 6. Quelques participations des apprenants

Après avoir examiné les écritures et les échanges des apprenants dans le Wiki, nous avons fait la description de la conception de l'enseignement apprentissage. Ci-dessous le tableau de la description.

c) La plateforme Moodle de l'université Mohammed premier

Tableau 3. Conception de l'enseignement-apprentissage dans le Wiki
Conception de l'enseignement-apprentissage

Module	Matériel Didactique	Approche Didactique	Méthode Pédagogique	Le déroulement de l'activité (les pratiques scripturales des étudiants)
Créativité Et Innovation	Via la plateforme Skype Ordinateur Tablette Smartphone et Connexion Internet	Approche Actionnelle	Méthode Expositive	Cette activité a pour objectif de rédiger un glossaire à travers l'option du Wiki, le professeur a présenté l'espace du Wiki et la consigne aux étudiants (C'est un espace de partage dans lequel chaque étudiant est amené à ajouter et définir les notions clés).

Avec l'usage du Wiki, le professeur a opté pour une approche actionnelle à travers laquelle l'apprenant réalise la tâche demandée et à la fin les apprenants réaliseront un glossaire numérique volumineux.

d) Le mur collaboratif : l'application Framapad permet aux apprenants de faire une rédaction collective de façon synchrone. Ci-dessous un exemple :

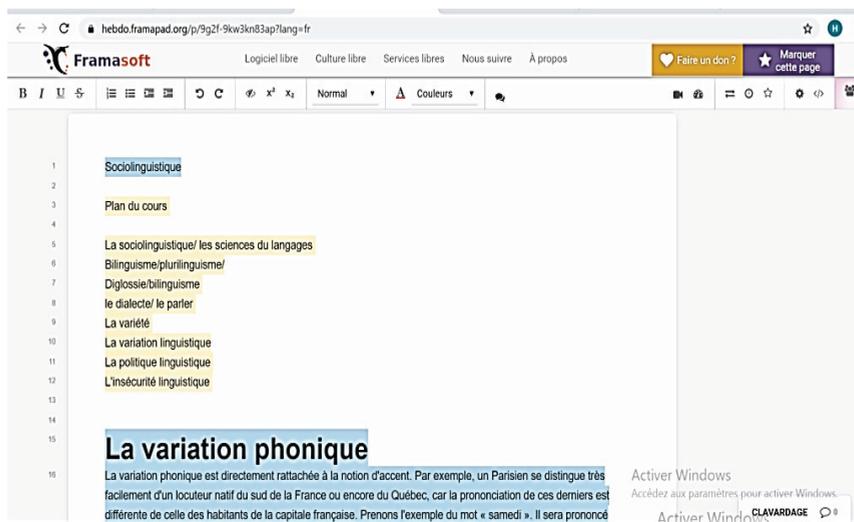


Figure 7. Mur collaboratif sur Framapad

L'observation des écritures des apprenants à travers l'application Framapad, nous a permis de faire la description de la conception de l'enseignement apprentissage dont ci-dessous le tableau.

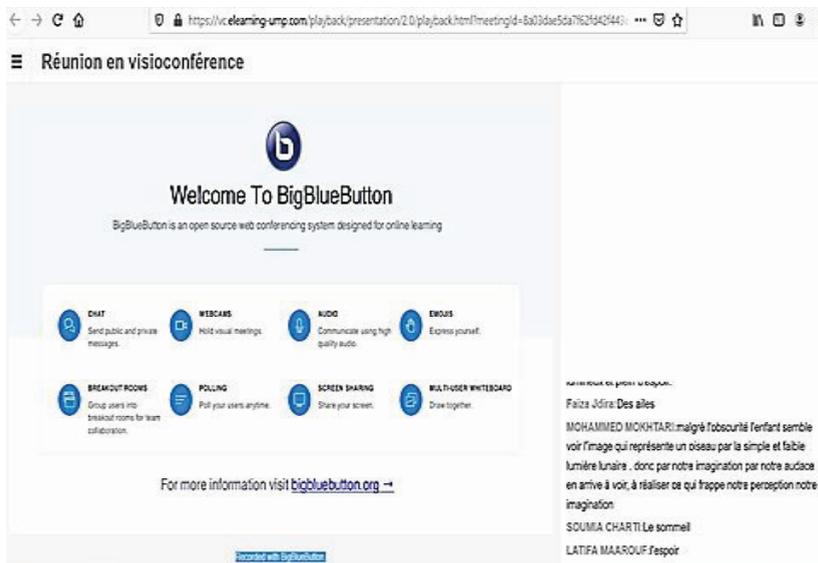
Tableau 4. Conception de l'enseignement-apprentissage dans une classe virtuelle

Conception de l'enseignement-apprentissage				
Module	Matériel Didactique	Approche Didactique	Méthode Pédagogique	Le déroulement de l'activité (les pratiques scripturales des étudiants)
Créativité Et Innovation	Via la plateforme Skype Ordinateur/ Tablette/ Smartphone Connexion Internet	Approche Actionnelle	Active	La classe virtuelle est un apprentissage synchrone. Dans cette activité le professeur présente le cours de façon directe en audiovisuel et en parallèle, il défile des images du cours et les étudiants font les commentaires dans l'espace du clavardage.

L'apprentissage dans la classe virtuelle a encouragé les apprenants à écrire et répondre de façon directe avec l'utilisation du clavardage de l'application BigBlueButton. Ceci a transformé les apprenants en des acteurs réactifs avec le professeur qui leur a demandé de faire des descriptions des illustrations présentées lors de la séance.

e) **La classe virtuelle** : Application BigBlueButton via la plateforme de l'université

L'université Mohammed Premier a mis à la disposition de tous ses étudiants le dispositif Moodle à travers lequel les enseignants assurent le suivi des cours de façon synchrone à l'aide de l'application BigBlueButton intégré dans le dispositif. Ci-dessous un exemple.

**Figures 8 . Application BigBlueButton via la plateforme de l'université**



Figures 9. Application BigBlueButton via la plateforme de l'université

Tableau 5. Conception de l'enseignement-apprentissage dans une classe virtuelle

Conception de l'enseignement-apprentissage				
Module	Matériel Didactique	Approche Didactique	Méthode Pédagogique	Le déroulement de l'activité (les pratiques scripturales des étudiants)
Créativité Et Innovation	Via la plateforme Skype Ordinateur Tablette Smartphone et Connexion Internet	Approche actionnelle	Active	La classe virtuelle est un apprentissage synchrone. Dans cette activité le professeur présente le cours de façon directe en audiovisuel et en parallèle, il défile des images du cours et les étudiants font les commentaires dans l'espace du clavardage. Ci-dessus l'exemple d'une activité virtuelle.

5. Synthèse des résultats et commentaire

Les différentes activités que nous avons observées et analysées via les divers dispositifs de l'université semblent corroborer l'hypothèse qui prône les pratiques scripturales des étudiants de département de langue française ont pris une nouvelle tournure avec les différentes formes d'apprentissage synchrone et asynchrone.

L'écriture collaborative prépondérante dans tous les dispositifs, nous mène à estimer qu'elle peut avoir une influence positive sur le développement des

compétences des étudiants, notamment les compétences requises du 21^{ème} siècle ainsi que sur l'acquisition de la compétence de l'écrit.

Le rôle et le fonctionnement de l'interaction entre les étudiants lors de la cocréation des textes, soit sur le mur collaboratif soit sur le Wiki, dévoilent une forte relation entre les actants et une richesse linguistique du contenu final. Cette production collaborative des textes contribue à l'acquisition d'un savoir linguistique. De facto, il nous semble légitime de prétendre que le numérique s'avère un facteur facilitateur du travail collaboratif et permet la mise en commun des écrits et une meilleure conservation des traces rédigées. Il s'est avéré ainsi que les apprenants ont pu développer aisément des compétences relatives à l'investissement des ressources pour écrire telles que les images et les textes. La publication qui favorise la lecture et la relecture des écrits des apprenants a été bien faisante au niveau de la motivation des apprenants dans la mesure où l'étudiant est plus entreprenant devenant ainsi acteur de son apprentissage grâce aux outils numériques. Il en va de même pour l'autonomie, l'esprit critique, la créativité et l'innovation des apprenants qui ont fait preuve d'une aptitude favorable à ces niveaux.

6. Conclusion

Cette étude a mis en exergue l'importance des pratiques numériques à l'ère du e-learning. L'écriture est transformée en un processus multimodal en ce qu'elle peut combiner textes, images et vidéos. L'apprenant a adopté une nouvelle attitude comportementale devenant plus réceptif, dynamique et acteur de son apprentissage. Dans les dispositifs que nous avons analysés, nous avons remarqué que le social Learning ou la dimension sociale de l'écriture a pris le dessus. L'écriture en ligne fait en sorte que l'étudiant prend le courage d'être lu non seulement par son professeur, mais par ses collègues. Grâce aux Wikis, aux forums et aux murs collaboratifs, l'étudiant s'ouvre au partage, à la collaboration, à l'interaction et à la critique de ses collègues.

Nous vivons une phase décisive dans l'histoire de l'enseignement grâce à cette recrudescence virtuelle collaborative et féconde qui n'est pas sans épanouir l'intelligence collective des étudiants. On retiendra donc que les typologies centrées sur l'acte d'enseignement apprentissage tendent à exhiber ipso facto une représentation de plus en plus prolifique des multiples variables en interaction dans les situations pédagogiques numériques.

Au regard des effets que nous avons montrés supra, nous ne pouvons que confirmer nos hypothèses et dire qu'avec cette nouvelle métamorphose des pratiques scripturales à l'ère du e-learning, l'étudiant développe les compétences nécessaires qui lui permettront de vivre dans une société numérique qui est incontestablement la société de demain. Il est difficile d'imaginer quels procédés apparaîtront au cours des prochaines années mais il nous semble primordial d'escorter cette mutation et d'examiner plus exhaustivement son imbrication dans le domaine de l'enseignement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Basque, J., Karin, L.-C. (2002). *Une typologie des typologies des applications des TIC en éducation*. Montréal : Sciences et techniques éducatives, 263-298.
2. Bellier, S. (2001). *Le e-learning*. Paris : Liaisons.
3. Benhamou, F. (mars-avril 2009). *Le livre numérique. Ni tout à fait le même, ni tout à fait un autre* dans *Esprit*, n° 3-4, pp. 73-85.
4. Henri, F., Lindgren-Cayrol, K. (2003). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy: Presses universitaires du Québec.
5. Bottéro. (1987). *L'écriture, la raison et les dieux*. Paris : Gallimard.
6. Reuter Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : E.S.F.
7. Rey-Debove, J., Rey, A. (Dir). (1994). *Nouveau Petit le Robert : dictionnaire de la langue française*. Paris : Le Robert.
8. Vandendrope, C., Bachaud, D. (2003). *Hypertextes, Espaces virtuels de lecture et d'écriture*. Québec: Nota bene, coll. *Littérature(s)*.

**EXPOSER ET DEBATTRE DES DIFFICULTÉS ENSEIGNANTES
DANS L'ESPACE SOCIONUMÉRIQUE FACEBOOK.
REVELATIONS AUTOUR DES « SITUATIONS DE VIE »
DANS LA PLATEFORME *LES ENSEIGNANTS DU CAMEROUN***

Russel Ponty ZAMBO¹, **Sonia Carelle MENGUE²**

Résumé

Cette étude aborde la problématique des difficultés enseignantes, jusque-là largement conceptualisées à partir du milieu scolaire ou encore le milieu de travail physique des enseignants. Partant de l'observation qu'au plan éducatif, les questions socioprofessionnelles de ces acteurs se transposent dans les réseaux sociaux numériques, à travers différentes plateformes, l'objectif de la recherche est de parvenir à la conceptualisation des difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants, dès lors qu'il s'agit de l'approche par compétences avec entrée par situation de vie.

Mots-clés : Difficultés enseignantes ; Espace socio-numérique ; Situation de vie ; Approche par compétence ; Facebook.

EXPOSE AND DISCUSS TEACHING DIFFICULTIES IN SOCIAL NETWORKS SPACE ON FACEBOOK. REVELATIONS AROUND « LIFE SKILLS SITUATION » IN THE *CAMEROONIAN TEACHERS PLATFORM*

Abstract

This research dwells with the problem of teaching difficulties, largely conceptualized from the school environment or the physical work environment of teachers. Moving from the observation that at the educational level, the socio-professional questions of these actors are transposed in the social medias, through different platforms, the objective of the research is to conceptualize the difficulties teachers are confronted with, when it comes to the skills-based approach with entry by life situation.

Keywords: Teaching difficulties; Social digital space; Life situation; Competency-based approach; Facebook.

¹ Chercheur en sociologie, Université de Yaoundé I, Cameroun, membre du Laboratoire Camerounais d'Études et de Recherches sur les Sociétés Contemporaines (CERESC) et conseiller d'orientation scolaire, Courriel : rpzambo3@gmail.com, auteur correspondant

² Chercheuse en éducation, Université de Yaoundé I. Décédée le 25 août 2020 à Yaoundé et inhumée le 4 septembre 2020 à Mvangan, Cameroun

1. Introduction

Avec la réforme éducative et scolaire qui a opté pour l'approche par compétences (APC) au Cameroun, la pratique des activités d'enseignement-apprentissage a connu des dynamiques d'entrées nouvelles. De plus en plus d'enseignants tendent ainsi à déployer de nouvelles relations pédagogiques et des pratiques appartenant à l'APC. Dans le contexte camerounais, la variante adoptée à savoir l'approche par compétence avec entrée par situation de vie (APC-ESV) obéit à un certain nombre d'exigences méthodologiques, notamment celle qui consiste pour l'enseignant à confronter l'apprenant à des situations complexes, contextualisées ou proches de la vie réelle. C'est ainsi qu'on parle par exemple de situations problèmes, études de cas, simulations, situations de vie, etc. (Afoundja, 2019). Aussi, Mgbwa, Matouwé et Ndoungmo (2019 : 259) notent précisément que : « *lorsque la réforme curriculaire est articulée selon la logique de compétence, elle insiste sur les situations, parce que la situation est source et critère de compétence* ». Comme tel, les situations de vie construites par les enseignants, et globalement présentées sous forme de corpus narratifs, répondent à cette nécessité de donner du sens et de la concrétude aux apprentissages. Toutefois, le recours aux situations de vie dans l'entrée des activités d'enseignement-apprentissage pose un certain nombre de problèmes aux enseignants camerounais : tant cette pratique semble encore inintelligible chez ces professionnels (Evouna, 2019). C'est pour cette raison que cette recherche vise à étudier la problématique des difficultés enseignantes autour de l'APC-ESV, au prisme des opinions enseignantes.

Si cette problématique a suffisamment été abordée et conceptualisée à partir du milieu scolaire ou encore du milieu de travail physique des enseignants, elle est dans cette recherche approchée en dehors de ce cadre puisqu'elle prend appui sur les espaces socionumériques et les opinions en ligne. L'observation de ces espaces fait apparaître qu'au plan éducatif, les difficultés enseignantes se transposent dans les réseaux socionumériques, plus spécifiquement sur les plateformes de solidarité (inter)professionnelle ou de promotion. Des espaces grâce auxquels se mettent très souvent en place des dynamiques collaboratives, en vue d'un travail d'échanges, de partage des expériences et d'intercompréhension collective des difficultés qui occupent le champ éducatif ou le corps enseignant. Dans le contexte camerounais, on note à cet effet des plateformes socionumériques d'enseignants et autres personnels éducatifs telles que : « *Le collectif des enseignants indignés du Cameroun* », « *Guidance an Counselling Therapy Family* », « *Les conseillers d'orientation du Cameroun* », « *Les Enseignants du Cameroun* », etc. Notre démarche consiste à prendre en charge ces plateformes en ligne comme des lieux collaboratifs de compréhension et de signification des difficultés enseignantes. De la sorte, nous envisageons moins ces espaces numériques comme des « plateformes d'enseignement » mais bien plus comme des « plateformes d'enseignants », où se met en place un travail collaboratif et discursif autour des questions socioprofessionnelles que traverse ce métier.

Avec cette approche par l'expression et la discussion des difficultés enseignantes par le prisme des espaces socionumériques, notre objectif n'est pas de

prendre en charge les difficultés enseignantes d'appropriation des technologies en éducation et des réseaux sociaux à des fins éducatives, ou encore les difficultés d'usages des plateformes dans une perspective d'enseignement à distance. Il s'agit encore moins d'étudier rigoureusement la communication et les interactions éducatives dans les environnements en ligne. L'objectif qui est le nôtre est de parvenir à analyser les discussions enseignantes dans les espaces socionumériques, à partir des plateformes d'enseignants. Ce qui donne à cette recherche la possibilité de conceptualiser quelques-uns des problèmes que pose l'APC-ESV aux enseignants ; permettant ainsi de comprendre les polémiques que cette approche suscite dans le contexte camerounais, bousculé depuis une dizaine d'années par des réformes de son système éducatif. La problématique majeure repose sur la question suivante : quelles sont les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants à cause de l'entrée par les situations de vie, à la lumière des publications exposées et débattues par ces acteurs dans la plateforme numérique ? L'hypothèse que nous formulons à cet effet est que l'approche par compétence avec entrée par situation de vie confronte le monde pédagogique camerounais à des difficultés d'ordre épistémologique, méthodologique et théorique, tant cette approche est conduite dans la confusion, l'incertitude, les bricolages et l'absence d'une démarche cohérente. Pour vérifier cette proposition de recherche, nous avons adopté une démarche qualitative, qui combine l'observation des discussions en lignes et l'analyse catégorielles des commentaires. La recherche s'organise d'abord autour d'une double recension des écritures sur les difficultés enseignantes (1). Elle se poursuit ensuite avec les considérations théorico-méthodologiques (2) et la restitution des résultats, par conceptualisation des difficultés enseignantes (4). En fin, l'analyse se resserre autour d'une brève discussion scientifique (5).

2. Littérature sur la question des difficultés enseignantes

À travers la littérature existante, l'analyse des difficultés enseignantes se présente comme un domaine de recherche épistémiquement fécond, voire (sur)abondant (Murillo et Nunez Moscoso, 2019a ; 2019b). Aussi, ce domaine constitue un thème de recherche aux objets pluriels, ce qui lui vaut une certaine constellation conceptuelle (Nunez Moscoso et Murillo, 2017). Elle se caractérise par des approches situationnistes, recentrées sur la difficulté ordinaire, contextuelle ou ponctuelle du quotidien de travail ; des approches naturalistes, centrées sur la difficulté comme nature consubstantielle du travail ; et des approches causalistes, organisées autour des sources et effets des difficultés pour les acteurs (NunezMoscoso et Murillo, 2017). Aussi, en procédant à une classification des objets de recherche dans l'analyse des difficultés chez les enseignants, NunezMoscoso et Murillo (2017) dégagent : la difficulté physique, la difficulté psycho-physique, la difficulté décisionnelle, la difficulté ordinaire et la difficulté dans la transmission des savoirs.

Par ailleurs, on distingue globalement, par catégorie conceptuelle et contenu thématique, cinq grands paradigmes de recherche dans le champ des difficultés dans le travail enseignant en sciences sociales. À cet effet, on retrouve : le paradigme

psychologique, le paradigme didactique, le paradigme sociologique-anthropologique, le paradigme des théories du travail et de l'activité et le paradigme empiriste. À ceux-ci peuvent s'ajouter des approches théoriques très peu représentées dans ce domaine, comme l'approche médicale (Murillo et Nuñez Moscoso, 2019b).

De façon opératoire, le paradigme psychologique ouvre sur les difficultés psychiques des enseignants notamment en termes de crise, d'anxiété, d'angoisse, de conflit, de problème, de souffrance, de *burn out*, de trouble, des problèmes de santé, d'insatisfaction des enseignants et de stress (Blase, 1982). Ce qui permet de mieux développer des dispositifs d'accompagnement en faveur des enseignants en difficulté (Blanchard-Laville, 2013). Le paradigme sociologique et anthropologique, davantage centré sur l'influence des conditions de travail, analyse les questions d'organisation, de normes et interactions sociales, pour saisir des réalités telles que : la violence, le conflit, le malaise, la souffrance professionnelle, l'insécurité au travail des enseignants (Hargreaves, 1998 ; Lortie, 2002) ; sans oublier la nature de leur travail qui apparaît généralement comme un métier à la fois répétitif, intense, diversifié et très souvent sous-estimé (Spire, 2014). Le paradigme didactique quant à lui aborde les difficultés qu'ont les enseignants à enseigner un champ de savoirs donné. Cela se fait généralement en mobilisant différents courants de la didactique (Chevallard, 1999). Par contre, le paradigme des théories du travail et de l'activité s'appuie sur les auteurs représentant l'ergonomie, le cours d'action, la didactique professionnelle ou la clinique de l'activité, et aborde les difficultés des enseignants en s'intéressant— avec une approche compréhensive— à leurs processus émotionnels et cognitifs en situation de travail (Leplat & Hoc, 1983 ; Clot, 1999). Enfin, le paradigme empiriste répond davantage à l'objectif de dresser les difficultés, obstacles et préoccupations des enseignants dans un contexte sociohistorique ou géographique donné (Murillo, 2012).

3. Épure théorique et méthodologie de la recherche

3.1. Le recours à la théorie des opinions

Dans cette recherche, nous mobilisons la théorie de l'opinion (Tarde, 1901). L'opinion, rappelle Tarde (1901 : 36), « *est un groupe momentané et plus ou moins logique de jugements, qui répondant à des problèmes actuellement posés, se trouvent reproduits en nombreux exemplaires dans des personnes du même pays, du même temps, de la même société* ». Elle est donc par essence sociale et réfléchie. Aussi, diffère-t-elle des réponses idéologiquement inconsistantes issues des sondages. Par ailleurs, elle est constituée d'un ensemble d'idées en rapport avec des problèmes d'actualité exprimés en public. D'après les principes de la théorie de Tarde, l'opinion se forge dans la conversation. En cela, elle résulte de toutes ces actions à distance ou au contact (Tarde, 1901). Il y a chez lui l'idée que la conversation surabonde en surprises, puisque chacun s'entend énoncer des opinions qu'il n'avait pas conscience de professer (Katz, 1992). On retrouve également chez lui une certaine comparaison des opinions à la consommation d'un produit. Tout comme celle-ci permet à un moment donné d'évaluer la valeur et l'utilité ultérieures de ce produit, le partage

d'une opinion par les membres d'une société détermine aussi le développement de cette opinion. En cela, l'acte d'opter pour une opinion est assimilable à l'acte de consommer tel ou tel produit (Béché, 2012). C'est pourquoi il croit en l'émergence d'une opinion dominante au sein des opinions en compétition (Tarde, 1901). Dès lors, la prise en compte des opinions enseignantes, à travers leurs différentes publications et leurs divers commentaires dans les plateformes Facebook, peut donner à cette recherche la possibilité de cerner leurs difficultés autour de l'entrée par situations de vie, qui compte parmi les exigences du curriculum de l'APC-ESV.

3.2. Les considérations méthodologiques

Notre travail s'appuie sur un matériau collecté par le biais des investigations de l'espace socionumérique. Le travail a consisté à investir la plateforme Facebook, « *Les Enseignants du Cameroun* » (LECA), où se sont très souvent déroulés et organisés des débats en ligne sur les situations de vie, en application de l'APC. À l'aide de notre compte Facebook personnel, et bien entendu du fait de notre statut comme membre de ce groupe public, nous avons eu accès à diverses publications entre 2017 et 2020, sans oublier divers commentaires directement en rapport avec les situations de vie prescrites par l'APC. Les données ont ainsi été collectées par captures d'écran (*screenshots*) à partir de notre téléphone mobile. Cela nous a ainsi permis d'analyser, en fonction de nos interrogations, les opinions, les expériences et les prises de position déposées sur la plateforme par les enseignants de diverses localités du Cameroun. La sélection des commentaires a pris en compte les plus significatifs d'entre eux : écrits expressément et sans abréviation. L'analyse des données mobilise la technique d'analyse de contenu thématique, basée sur la catégorisation des publications et des commentaires par unités de sens, en lien avec le cadre conceptuel des difficultés enseignantes et le cadre théorique de recherche. Notre rapport avec l'objet s'appuie globalement sur une méthodologie de l'image ainsi que sur une méthode de recueil des discours. La plateforme d'étude est sélectionnée en raison de sa popularité et son flux de publications, avec plus de 53 990 membres au moment de nos investigations. Le tableau ci-dessous dresse une synthèse de nos observations :

Tableau 1. Références des publications sur les situations de vie

Source : *Les Enseignants du Cameroun*, Facebook; 26/07/2020.

Publication principale	Date de la publication	Heure de la publication	Nombres de commentaires
1	17/09/2017	17h 15mn	58
2	03/06/2018	06h 11mn	29
3	17/09/2019	07h 48mn	161
4	18/09/2019	07h 14mn	111
5	19/09/2019	09h 49mn	4
6	22/05/2020	16h 42mn	172

Le tableau ci-dessus indique que le matériau récolté au cours de notre investigation est constitué de 06 publications principales, traitant des situations de vie. Ce qui nous a permis d'analyser 535 commentaires représentant les opinions des enseignants intervenants. Il nous reste dès lors à formaliser, à l'épreuve des faits, les catégories de difficultés exprimées par ces acteurs autour de l'exigence d'entrée par situations de vie.

4. L'entrée par situations de vie : catégorie des difficultés exprimées à partir des débats dans la plateforme en ligne

L'objectif de cette partie est de présenter les informations que nous avons recueillies dans la plateforme socionumérique d'étude à l'issue de notre investigation. Ces informations brutes sont formalisées par catégories, afin de les traduire en données scientifiques. Pour ce faire, nous avons regroupé les différentes publications capturées par images en deux compilations.

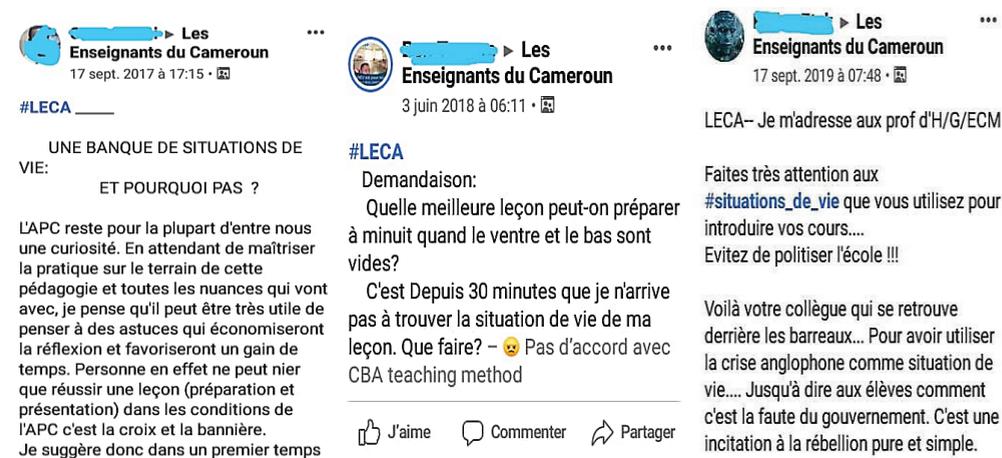


Figure 1. Publications débattues sur le thème des situations de vie



Figure 2. Publications débattues autour des situations de vie

Les images ci-dessus mettent en exergue un ensemble de débats interprofessionnels enseignants dans la plateforme socionumérique « *Les Enseignants du Cameroun* ». Elles attestent des difficultés vécues par les enseignants autour des situations de vie. L'analyse des informations permet ainsi d'appréhender les situations de vie comme éléments en clair-obscur (1), un cas seulement des difficultés sur l'APC (2), une ingénierie inintelligible (3) et une transposition didactique risquée (4). La restitution des résultats se présente sous forme de tableaux commentés. Pour chacune des difficultés répertoriées et catégorisées, nous mettons en évidence : les publications de la catégorie thématique, ses énoncés et un commentaire bref sur la tendance. La codification se fait par la norme suivante : (Ens-FB-1-Op2), renvoyant à Enseignant-Facebook-numéro de la publication-numéro de l'opinion retenue.

4.1. Les situations de vie : éléments en clair-obscur

Cette catégorie thématique est obtenue en analysant les représentations et les définitions que donnent les sujets autour des situations de vie. Elles nous ont ainsi permis d'appréhender le niveau de connaissance que les enseignants ont de ces procédés éducatifs. Des connaissances susceptibles de renseigner sur les bonnes/mauvaises pratiques ou encore sur la maîtrise/non-maîtrise de l'APC-ESV en milieu scolaire camerounais. Les principaux commentaires ont été obtenus à partir de la sixième publication.

Tableau 2. Description des situations de vie comme un clair-obscur

Catégories thématiques	Tendance des commentaires	Publication rangée dans la catégorie thématique	Exemples d'énoncés significatifs décrivant la catégorie thématique
Du clair-obscur dans la compréhension des mécanismes de l'APC chez les enseignants	Représentations et imprécisions sur les situations de vie Esquisse de définition des situations de vie et confusion avec la situation problème	n°6	« Une situation de vie est une situation construite sur le vécu quotidien de l'apprenant » « Je pense que la situation de vie est comme un thème, alors que le problème est un aspect du thème » « Beaucoup confondent parfois une situation de vie à une situation problème » « Je n'y comprend plus rien »

Le tableau ci-dessus précise les représentations et les connaissances que les enseignants ont des situations de vie. D'une part, les deux premiers commentaires mettent en évidence les tentatives de définition d'une situation de vie, telle qu'elle est comprise par les enseignants camerounais. D'autre part, on note un constat de

confusion dans les deux autres. Ainsi, en scrutant les représentations des sujets, les tentatives de définition se mêlent à des confusions, des imprécisions et à des incompréhensions de ce qu'est une situation de vie. C'est ainsi que ces procédés éducatifs apparaissent globalement comme un clair-obscur. En d'autres termes, un procédé à la fois défini et confondu ; plus ou moins compris et imprécis chez les enseignants. C'est ce qui justifie par ailleurs que dans la pratique quotidienne, les situations de vie sont conduites dans la confusion et l'incertitude généralisée chez les enseignants. Ce qui nous permet d'aborder la catégorie suivante des difficultés de mise en œuvre de cet outil, en fonction d'un système global qui fait de l'APC un casse-tête didactique, pédagogique, épistémologique, méthodologique et théorique chez les enseignants camerounais.

4.2. Un cas seulement des difficultés enseignantes sur l'APC

Cette catégorie est élaborée en regroupant thématiquement les commentaires en rapport avec les épreuves et les déboires professionnels que provoque l'entrée par les situations de vie pour les enseignants camerounais. Ainsi, elle nous permet de saisir les situations de blocages pédagogiques des enseignants à l'échelle des expériences [de classes] individuelles. Les énoncés significatifs décrivant cette catégorie thématique ont été obtenus autour des publications un, deux, quatre et six. Ils sont à cet effet décrits dans le tableau synoptique ci-dessous.

Tableau 3. Descriptions enseignantes des situations de vie comme difficulté de l'APC

Catégories thématiques	Tendance des commentaires	Publication rangée dans la catégorie thématique	Exemples d'énoncés significatifs décrivant la catégorie thématique
Difficultés autour de l'APC chez les enseignants	Mise en évidence des déboires professionnels et des épreuves professionnelles	n°1	« Une banque de situations de vie. Et pourquoi pas ? » « Personne ne peut en effet nier que pour réussir une leçon dans les conditions de l'APC, c'est la croix et la bannière » « Elle est tellement contraignante » « Depuis que je m'efforce à appliquer l'APC dans ma brousse, je n'avance jamais. Les enfants me regardent comme la télé » « Ayant décidé de les dispenser [les leçons] sur le modèle de l'APC, ce fut du n°importe quoi »
	Partages des expériences de blocages pédagogiques liés à l'application de l'APC	n°2	« Pas d'accord avec CBA teaching method »
	Oppositions à l'égard de l'APC	n°4	« À cause de l'APC, on souffre » « APC = AVC »

n°6	« L'APC dérange » « Je suis d'accord avec toi Prof... On embrouille les gens avec les bêtises » « L'APC pose encore des problèmes à certains collègues » « Cherches... l'APC est un genre » « En fait, on découvre progressivement »
-----	--

À la lecture de ce tableau, il est aisé de se rendre compte des difficultés que rencontrent les enseignants autour des situations de vie en particulier, et de l'APC-ESV en général. L'analyse des opinions des sujets sur l'entrée par les situations montre que cette activité donne lieu à des épreuves, ponctuées par des déboires professionnels. Dans ce cadre, en parcourant les commentaires, les concepts d'échec, problème, souffrance, complexité, contrainte et stress ont abondamment été évoqués par nos différents sujets.

En parcourant les diverses opinions des sujets, les révélations partant des retours sur expérience de ces acteurs avec cette approche permettent de dégager d'une part les rapports chaotiques ainsi que les situations de blocages pédagogiques et de déboires professionnelles liées à l'application de l'APC. À juste titre, un sujet affirme : « *ayant décidé de les dispenser [les leçons] sur le modèle de l'APC, ce fut du n'importe quoi* » (Ens-FB-1-Op5). D'autre part, l'APC apparaît comme une embrouille, abondant chaque jour en rebondissements et posant encore des problèmes à certains enseignants en mal de compréhension de ses outils et méthode comme les situations de vie. C'est pourquoi les situations de vie se présentent comme un cas seulement des mécanismes qui mettent les enseignants camerounais en désaccord avec cette approche pédagogique. Un désaccord manifesté empiriquement par des rémanences de la Pédagogie par Objectifs, et traduit en discours par des énoncés comme : « *Pas d'accord avec CBA teaching method* » (Ens-FB-2-Op1). Comme on peut le constater avec la mise en cohérence de ces opinions en ligne, cette catégorie thématique met en évidence les déboires et épreuves professionnels vécus par les enseignants. Cela à travers les partages d'expériences de blocages pédagogiques liés à l'application de l'APC. Avec pour conséquences, les positions d'oppositions à l'égard de l'APC. Ce qui nous permet d'aborder la catégorie suivante des difficultés de mise en œuvre de la méthode décrite, en fonction du degré de compétence en ingénierie didactique des enseignants.

4.3. Une ingénierie encore inintelligible

Cette catégorie thématique est obtenue en regroupant les multiples opinions des sujets faisant état du caractère inintelligible des situations de vie, en tant qu'activité de classe et de formation dans le curriculum de la formation des compétences. En posant ainsi, les situations de vie comme une ingénierie encore globalement inintelligible, cette catégorie thématique nous permet à terme de définir les situations de vie comme des procédés éducatifs difficiles à organiser et à trouver chez les enseignants. Aussi, les énoncés utiles à la compréhension de cette catégorie

thématique relèvent principalement des publications trois, quatre, cinq et six, présentées plus haut dans les deux différentes compilations d'images capturées dans la plateforme d'étude.

Tableau 4. Description des situations de vie comme ingénierie inintelligible chez les enseignants

Catégories thématiques	Tendance des commentaires	Publication rangée dans la catégorie thématique	Exemples d'énoncés significatifs décrivant la catégorie thématique
Des situations de vie comme ingénierie difficile à organiser et trouver	Présentation des situations de vie comme une activité incomprise, inopérante et sans repères professionnels	n°3	« Le curriculum propose déjà à titre indicatif des exemples de situations et d'actions qui sont parfois hors contexte par rapport à la leçon »
		n°4	« Moi j'ai renoncé à ça (...). Le cours est même très facile à préparer ainsi »
		n°5	« Je ne gère même pas ces bêtises de situation de vie. Est-ce que ça change la vie ? »
	Renoncements à ces procédés éducatifs	n°6	« La situation de vie là, c'est quoi même ? » « Big question » « La galère mon frère, tout simplement la galère » « Quand tu peux, prends-toi ta situation. Mais, si tu ne peux pas, laisse » « Tu es obligé d'appliquer ça ? »

Les données contenues dans ce troisième tableau indiquent que les situations de vie appartiennent au registre des ingénieries de compétences ou de développement des compétences (Le Boterf, 2018) incomprises et inopérantes. Cette absence d'opérationnalité ne se lit pas seulement autour des bricolages didactiques des praticiens, puisque selon nos sujets, « *le curriculum propose déjà à titre indicatif des exemples de situations et d'actions qui sont parfois hors contexte par rapport à la leçon* » (Ens-FB-3-Op1). Ainsi, les situations de vie semblent générer une incompréhension généralisée, qui va jusque dans le cadre de décideurs pédagogiques. Aussi confrontent-elles le monde pédagogique à des difficultés d'ordre méthodologique – depuis son inscription sous le signe de l'APC et précisément l'APC-ESV – renforçant du même coup des interrogations enseignantes, à l'instar d'un sujet qui pose la question de savoir : « *la situation de vie là, c'est quoi même ?* » (Ens-FB-6-Op1). Dès lors, l'entrée en activité d'enseignement-apprentissage par ce procédé pédagogique incompris et habituellement encore inopérant chez beaucoup d'enseignants – renforcée par une

absence de repères professionnels ou également l'absence d'intégration d'un modèle de situation de vie pour l'aide à la formalisation et la conception de ces dispositifs – permet de constater un renoncement à ces procédés éducatifs dans la pratique des classes, en dépit de leur prescription curriculaire, tant il leur paraît que les situations de vie sont « *tout simplement la galère* » (Ens-FB-6-Op3). À juste titre, dans leurs échanges interprofessionnels, les sujets se recommandent mutuellement ces renoncements : « *quand tu peux, prends-toi ta situation. Mais, si tu ne peux pas, laisse* » (Ens-FB-6-Op4). Cela quand ils n'affirment pas leur renoncement catégorique, à l'instar de ce sujet : « *moi j'ai renoncé à ça (...). Le cours est même très facile à préparer ainsi* » (Ens-FB-4-Op1).

Dans l'ensemble, la tendance générale des différents commentaires de cette catégorie thématique (276 occurrences) dresse un profil de difficultés, qui va de la présentation de l'entrée par les situations de vie comme une activité périlleuse, incomprise, inopérante et sans repères professionnels, à l'aveu de renoncement à ces procédés éducatifs de la part des enseignants camerounais. Ce qui nous permet d'aborder la catégorie suivante des difficultés de mise en œuvre des situations de vie, en fonction du sentiment de sécurité et de « souveraineté » pédagogique des enseignants camerounais face au danger de l'opinion politique.

4.4. Toutes les situations de vie ne sont pas conseillées : une transposition didactique risquée et problématique

À partir de nos investigations, cette recherche nous permet de comprendre que, pour les enseignants camerounais, « toutes les situations de vie ne sont pas conseillées ». La portée de cette catégorie thématique permet ainsi de saisir les situations de vie comme une transcription ou une activité risquée chez les enseignants. Ce qui est susceptible de faire appel à la sécurité des enseignants face au danger de l'opinion politique lié à l'usage de ces procédés éducatifs. Au regard des différentes informations récoltées dans la plateforme d'étude, les exemples d'énoncés significatifs décrivant cette catégorie thématique découlent globalement des publications trois, quatre et cinq.

Toutefois, la troisième publication, celle du 17 septembre 2019, est la plus révélatrice de cet état de fait.

À partir d'un tableau général, les éléments d'informations présentées ci-dessous permettent ainsi de visualiser les aspects majeurs qui se rapportent à la compréhension de cette catégorie.

Pour faciliter leur compréhension, nous y avons ajouté des commentaires, comme dans les cas précédents.

Tableau 5. Description enseignante des situations de vie comme procédé éducatif et transcription didactique risqués

Catégories thématiques	Tendance des commentaires	Publication rangée dans la catégorie thématique	Exemples d'énoncés significatifs décrivant la catégorie thématique
Les situations de vie comme transcription risquée	Les situations de vie comme dispositifs éducatifs problématiques	n°3	« Je m'adresse aux profs d'H/G/ECM. Faites très attention aux situations de vie que vous utilisez pour introduire vos cours » « Si l'APC est fait pour piéger les enseignants, on renonce à cela » « Gestapo quand tu nous tiens »
	L'APC comme une approche risquée du fait des dérives et surveillances qu'elle véhicule	n°4	« Affaire situation problème. J'enseignerai désormais sans situation problème, sans situation de vie. Le dehors est risqué » « L'APC est devenue risquée » « Les situations problèmes créent des problèmes » « Plus jamais de situation problème parce que ça amène des problèmes chez l'auteur, au lieu d'éclairer les apprenants » « L'APC est un piège » « Vraiment !! Affaire de situation problème là même. Tsuiip !! »
	Interpellation à la prudence dans l'élaboration des situations de vie à l'adresse des élèves	n°5	« Ne faisons plus de situation de vie, on va directement à la justification. Si un inspecteur nous fait des reproches dessus, on lui dit qu'on évite la prison » « Je ne gère même pas ces bêtises de situation de vie. Est-ce que ça change la vie ? »

En analysant les multiples opinions associées à différentes publications dans la plateforme, au regard de ce tableau reprenant les commentaires qui donnent les situations de vie non conseillées, il nous a été donné de constater trois grandes tendances dans les commentaires des sujets participant aux débats et discussions en ligne :

- Les situations de vie comme procédés éducatifs et ressources problématiques ;
- L'APC comme une approche risquée du fait des dérives et surveillances qu'elle véhicule ;
- L'interpellation à la prudence dans l'élaboration des situations de vie comme dispositif d'enseignement-apprentissage à l'adresse des élèves.

La première tendance des commentaires est exprimée par des opinions telles que : « *Plus jamais de situation problème parce que ça amène des problèmes chez l'auteur, au lieu d'éclairer les apprenants* » (Ens-FB-4-Op4) ; « *les situations problèmes créent des problèmes* » (Ens-FB-4-Op3) ou encore celle de ce sujet qui déclare : « *affaire situation problème. J'enseignerai désormais sans situation problème, sans situation de vie. Le dehors est risqué* » (Ens-FB-4-Op1). De telles considérations sont à situer dans un contexte sociopolitique tendu, avec l'arrestation d'un enseignant d'Histoire-Géographie pour avoir, semble-t-il utilisé la crise dite anglophone comme situation de vie, tel qu'il ressort dans la troisième publication du 17 septembre 2019 débattue dans la plateforme (Cf. Image 1).

La deuxième tendance se particularise par des opinions faisant allusions à la dérive et la surveillance dans l'APC-ESV, qui poussent nos sujets à poser que : « *l'APC est un piège* » (Ens-FB-4-Op5). Aussi, soutiennent nos sujets : « *si l'APC est fait pour piéger les enseignants, on renonce à cela* » (Ens-FB-3-Op2). Ce leitmotiv de la renonciation ou du renoncement permet de mieux saisir la portée des interpellations interprofessionnelles à la prudence face à ces procédés.

La troisième tendance des commentaires est par exemple représentée par les propos suivants : « *Je m'adresse aux profs d'H/G/ECM. Faites très attention aux situations de vie que vous utilisez pour introduire vos cours* » (Ens-FB-3-Op1). De telles recommandations ont pu être constatées dans la file des commentaires, au cours de nos investigations. Elles se situent dans la perspective des interpellations à la prudence voire au professionnalisme. Cela, dans un contexte de dérives et de confusions généralisées, dans lequel l'interprétation et l'application de l'APC ne s'appuient pas toujours sur un aménagement pédagogique, épistémologique, méthodologique et théorique cohérent.

5. Discussions

5.1. La crise de l'APC au-delà d'une approche logistico-quantitative dans le système éducatif camerounais

Cette recherche s'inscrit dans l'actualité de l'éducation au Cameroun. Cela dans la mesure où ce pays, comme beaucoup d'autres pays africains, subit depuis une dizaine d'années la réforme dans son système éducatif (Evouna, 2019). Ce qui se traduit par la réécriture du curriculum (Awoundja, 2019) et des programmes d'études en fonction de cette approche dont l'application – en impliquant un changement de paradigme et de nouvelles relations pédagogiques – prend le sens d'une véritable gageure chez les praticiens. L'APC, dans sa variante camerounaise (entrée par les situations de vie), supprime plusieurs approches, notamment la Pédagogie par objectif à laquelle la plupart des enseignants en activité ont pourtant été formés (Mba et Djiafeua, 2019). Toutes choses qui rendent la transition difficile et donnent à cette approche la forme d'une épreuve professionnelle. Ainsi, traiter de l'APC dans le contexte socio-éducatif camerounais implique de s'intéresser aux préoccupations qui entrent au cœur des malaises enseignants (Barrère, 2017 ; Perier, 2014).

L'intérêt pour les situations de vie permet d'élargir cette problématique des difficultés et des épreuves enseignantes au domaine de l'APC-ESV au Cameroun.

Aussi, les différentes révélations autour des difficultés provoquées par ces procédés éducatifs permettent de recentrer le problème de l'APC avant tout sur l'ingénierie. Comme tel, cette recherche permet d'enrichir le débat de la crise de l'APC au Cameroun (Evouna, 2019), sans toutefois s'attarder sur les problèmes logistiques ou quantifiables, toujours ambiants dans les travaux qui abordent cette politique éducative en Afrique (Thiam et Chnane-Davin, 2017). Elle se pose ainsi comme un dépassement de ces crispations analytiques récurrentes. C'est pourquoi pour saisir intégralement la crise de l'APC au Cameroun, il faut analyser les faiblesses matérielles, objectives et quantifiables de son système scolaire, et plus encore, les degrés de familiarité et de compétences des acteurs avec les facteurs d'ordre épistémologique, méthodologique, théorique et d'ingénierie didactique des réformes du système éducatif.

5.2. Des opinions révélatrices d'une conduite de l'APC dans la confusion et l'absence d'une démarche cohérente

Avec une approche discursivo-centrée, basée sur la prise en compte des opinions consignées en ligne, cette recherche confirme le point de vue générique que : « *la connaissance de l'opinion d'un peuple constitue la meilleure introduction qui soit à la connaissance même de ce peuple* » (NgaNdongo, 1999 : 11). En insistant davantage sur ce que les acteurs sociaux disent et pensent à propos de tel ou tel sujet (Labari et Marc, 2007), la recherche sociale permet très souvent d'aboutir au « *noyau central* » (Abric, 1994) des variations discursives sur le phénomène étudié. Dans le cas de cette recherche, fondée sur l'idée que les opinions sont « *les forces constitutives et fonctionnelles des sociétés* » (Tarde, 1901 : 16), les différents résultats permettent ainsi de poser les situations de vie comme un clair-obscur, un cas parmi tant d'autres des difficultés enseignantes sur l'APC, une ingénierie inintelligible, conduite dans la confusion, et comme une transposition didactique risquée. Ce qui permet donc d'apporter la preuve de la crise de l'APC au Cameroun sur un pan discret de cette approche éducative. On convient donc que la parole des individus qui constituent l'espace social est centrale (Cottier et Choquet, 2005).

L'explication principale de cette crise de l'APC, d'une part, et des différentes formes de difficultés dans la mise en œuvre des procédés éducatifs décrits, d'autre part, est liée à la conduite des méthodes et outils de cette approche (APC) ainsi que sa version choisie par le Cameroun (entrée par les situations de vie), dans la confusion, l'incertitude, les bricolages pédagogiques et l'absence d'une démarche cohérente. Ainsi, les difficultés enseignantes à cause des situations de vie se rapportent à la complexité de l'APC dont les contours peinent à être totalement cernés par les acteurs impliqués, qui, pour la plupart d'entre eux en activité, ont été formés dans la Pédagogie par objectif.

5.3. Opinions en ligne : un matériau d'analyse inexploré dans le domaine des difficultés enseignantes

Quoique de nombreux auteurs reconnaissent que : « *le Web constitue un terrain propice aux études d'opinion* » (Badouard, 2015), la prise en compte des opinions en ligne comme matériau d'analyse reste encore un terrain inexploré dans les travaux sur les difficultés enseignantes. Celles-ci restent dominées par l'emprise des rapports au milieu scolaire et espaces physiques de travail enseignants.

Aussi, les différentes problématisations d'auteurs ne sortent que très peu de ce cadre traditionnel. Cela, même si de plus en plus l'espace socio-numérique constitue une opportunité heuristique à partir de laquelle se renouvellent plusieurs problématiques scientifiques en sciences sociales et en éducation (Ferrary, 2010) ; ou encore en dépit du fait que la communication et les interactions éducatives dans les environnements en ligne, constituent des axes récurrents dans l'analyse des dynamiques de travail enseignant. Dans un contexte comme le Cameroun, la présence exponentielle des espaces socio-numériques de discussions, d'échanges d'expériences et de renforcement du travail d'intercompréhension collective des difficultés enseignantes, ponctuée par l'observation et la régularité de cette communauté professionnelle en ligne, se présente pourtant, à partir de cette recherche, comme une opportunité de mesure de l'opinion (Badouard, 2015).

Si comme nous le pensons, il faut suivre la piste des espaces socio-numériques (inter)professionnels, et recouper dans les opinions en ligne ce qu'il y a de difficile dans leur rapport au travail, on peut davantage orienter l'analyse scientifique vers une conjonction d'approches : celle tellurique et celle (socio)numérique, pour une mesure holistique des systèmes d'opinions sur les difficultés enseignantes dans le Cameroun contemporain.

6. Conclusion

Le point de départ de cette recherche reposait sur le constat que dans le contexte camerounais, les problématiques éducatives se transportent dans les espaces socio-numériques. Aussi a-t-on pris en charge l'exposition et les débats autour des « situations de vie » dans la plateforme *Les Enseignants du Cameroun* : dans l'objectif d'en formaliser les différentes difficultés enseignantes qui émergent de l'exigence du recours à ces procédés dans les activités d'enseignement /apprentissage en milieu scolaire. Ce qui nous a situé dans le cadre des dynamiques de formation rattachées à l'APC-ESV. Concrètement, l'analyse s'est organisée autour de la question centrale : quelles sont les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants à cause de l'entrée par les situations de vie, à la lumière des publications exposées et débattues par ces acteurs dans la plateforme numérique ? L'intérêt d'avoir tenté d'y répondre relève de trois ordres : il permet d'abord de poser le problème de l'APC au-delà d'une approche logistico-quantitative dans le système éducatif camerounais ; ensuite de montrer que les opinions des individus qui constituent l'espace social sont centrales et restent les instances essentielles pour décrire les difficultés ; enfin de définir les opinions en ligne comme une opportunité face à la présence exponentielle des espaces socio-numériques de discussions,

d'échanges d'expériences et de renforcement du travail d'intercompréhension collective des difficultés enseignantes. À ce point, en restant centrés sur l'entrée par les situations de vie, les résultats présentent ces dispositifs éducatifs comme un clair-obscur, une source de difficultés dans la mise en œuvre de l'APC, une ingénierie inintelligible et une transposition didactique risquée chez les enseignants camerounais. Ces résultats sont la traduction d'une conduite de l'APC dans la confusion, l'incompréhension généralisée, l'incertitude, les bricolages pédagogiques et l'absence d'une démarche cohérente. Dès lors, qu'il s'agisse de l'école des compétences ou de tout autre approche, on ne peut proposer un système éducatif et d'application des réformes éducatives sans tenir compte ni de la réalité socio-culturelle d'un pays ni du degré familiarité et de compétence en ingénierie didactique des enseignants.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
2. Awoundja, C. M. I. (2019). L'appropriation de l'APC par les maillons de la chaîne pédagogique au Ministère des Enseignements Secondaires : un souci permanent. *Syllabus Review*, 8(2), 1-14.
3. Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Flammarion.
4. Béché, E. (2012). Le rôle de l'usage de l'ordinateur dans le travail scolaire des apprenants : Opinions des élèves des lycées Général Leclerc et bilingue de Yaoundé (Cameroun). In C. Dili Palı (Éd.). *Langages, Littérature et Éducation. De la poétique des savoirs endogènes aux mutations sociale*, 222-243. Paris : L'Harmattan.
5. Blase, J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93-113.
6. Bodouard, R. (2015). Communauté en ligne et mesure de l'opinion. *Communication*, 2(33). Consulté le 11 octobre 2020. Repéré à : <https://doi.org/10.400/communication.5889>.
7. Chevillard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(2), 221-265.
8. Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
9. Cottier, P., Choquet, C. (2005). De l'usager construit à l'usager participant. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, 1, 449-454.
10. Evouna, J. (2019). *L'École des compétences : le défi de l'aménagement pédagogique*. Paris : Connaissances & savoirs.
11. Ferrary M. (2010). Dynamique des réseaux sociaux et stratégies d'encastrement social. *Revue d'Économie Industrielle*, 129-130. Repéré à : <http://rei.revues.org/4153>
12. Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
13. Katz E. (1992). L'héritage de Gabriel Tarde. Un paradigme pour la recherche sur l'opinion et la communication, *HERMÈS*, 11-12, 265-274.

14. Larabi, X., Marc, B. (2007). En quête d'opinions : Le sondage, compromis entre praticiens et publics. In X. Marc, J. F. Tchernia (Dir.), *Étudier l'opinion* (pp.19-32). Grenoble : PUG.
15. Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence*. Paris : Eyrolles.
16. Leplat, J., Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3(1), 49-63.
17. Lortie, D. C. (2002). *School-teacher: asociological study*. Chicago London : University of Chicago Press.
18. Mba, G., Djiafeua, P. (2019). Comprendre et appliquer l'approche par les compétences en classe de Langues et Cultures nationales au Cameroun, *Syllabus Review*, 8(2), 15-76.
19. Mgbwa, V., Matouwé, A., Ndoungmo, I. (2019). Appropriation de L'APC par les Acteurs : Entre Légimation et Résistance, *Syllabus Review*, 8(2), 259-286.
20. Murillo, A. (2012). Quels changements dans les difficultés perçues par les enseignants depuis leur entrée dans le métier ? In *Actes du XVIIe congrès de l'AMSE*. Reims.
21. Murillo, A. et Nuñez Moscoso, J. (2019a). Les paradigmes de recherche sur les difficultés dans le travail enseignant. *Éducation et socialisation*, 54, 1-15.
22. Murillo, A., Nuñez Moscoso, J. (2019b). Les recherches sur les difficultés dans le travail enseignant : approches et résultats. *Carrefours de l'éducation*, 47(1), 225-255.
23. NgaNdongo, V. (1999). *L'Opinion camerounaise, T1 : Problématique de l'opinion en Afrique noire*. Thèse de doctorat d'État ès Lettres et Sciences Humaines. Paris : Université Paris X- Nanterre.
24. NunezMoscoso, J., Murillo, A. (2017). La difficulté dans le travail enseignant : un thème de recherche aux objets pluriels. *Penser l'éducation*, 40, 59-86.
25. Perez-Roux, T. (2015). Accompagner un changement de fonction à partir d'un dispositif réflexif : l'analyse de pratiques comme lieu d'émergence d'un "genre professionnel" ? *Questions Vives*, 24, 1-20.
26. Périer, P. (2014). *Professeurs débutants : Les épreuves de l'enseignement*. Paris : PUF.
27. Roger, J.-L. et al (2007). De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien. *Éducation et Sociétés*, 19(1), 133-146.
28. Tarde G. (1901). *L'opinion et la foule*. Paris : PUF.
29. Thiam, O., Chnane-Davin, F. (2017). L'approche par compétences peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16, 117-137.

LES INTERACTIONS DANS LES EMISSIONS RADIOPHONIQUES

Hind AARAB¹

Résumé

La radiodiffusion est l'un des moyens médiatiques les plus puissants. Elle met en perspective une construction communicationnelle entre les individus et les médias de masse. Ce média oral représente une plate-forme surdimensionnée, permettant d'emblée la diffusion de messages tissés, afin d'être décodés selon la lucidité de chaque usager. La question sur l'interaction des auditeurs dans les émissions radiophoniques de proximité s'inscrit dans une réflexion autour du rôle de l'échange conversationnel dans la genèse de la matrice socioculturelle, en croisant les valeurs des discours médiatiques avec les effets de l'industrialisation des mass media.

La radio est un moyen médiatique pertinent dans le champ de l'audiovisuel au Maroc, offre une large accessibilité à l'ensemble de la population. Notre étude, porte sur la question de l'interaction des auditeurs dans les émissions de proximité, en présentant une réflexion sur le rôle de ce média dans l'interaction directe sur l'antenne. Dans cet esprit nous interrogeons l'idée sur ce support médiatique qui est un moyen de communication de contiguïté par excellence.

La radiodiffusion est un système expert pour soulever et aborder des thématiques diversifiées relativement à plusieurs dossiers qui concernent la vie pratique de tout individu, d'autant plus que la couverture du réseau national marocain fait de lui un service très avantageux en terme de proximité et en terme de coût, mis à part la fracture numérique enregistrée dans les régions du royaume. Ce potentiel s'instrumentalise à travers un canal de transmission libéralisé qui propulse les introspections et crée le dialogue dans un contexte des technologies de l'information et de la communication.

Mots-clés : Radiodiffusion ; Interaction ; Communication médiatique ; Média de masse.

INTERACTIONS IN RADIO BROADCASTS

Abstract

Broadcasting is one of the most relevant media. It puts into perspective a communicational construction between individuals. When the speeches of some mingle with the freedom of speech of others, broadcasting represents an oversized platform, allowing the immediate diffusion of woven messages, so as to be decoded according to the lucidity of each user. The question on the interaction of anonymous listeners in local radio broadcasts is part of a reflection on the role of anonymity in

¹ Doctorante, Université Ibn Zohr, Agadir, Maroc, Courriel : hindaarab3@gmail.com

the genesis of the socio-cultural matrix, by crossing the values of media discourse with the effects of industrialization mass media.

Radio is a relevant media medium in the audiovisual field in Morocco, offers wide accessibility to the entire population. Our study focuses on the question of the interaction of listeners in local broadcasts, by presenting a reflection on the role of this media in direct interaction on the antenna. With this in mind, we question the idea of this media medium, which is a means of communication of contiguity par excellence.

Broadcasting is an expert system for raising and addressing diverse themes relating to several issues that concern the practical life of any individual, especially since the coverage of the Moroccan national network makes it a very advantageous service in terms of proximity and term of cost, apart from the digital divide recorded in the regions of the kingdom. This potential is instrumentalized through a liberalized transmission channel that propels introspections and creates dialogue in the context of information and communication technologies.

Keywords: *Broadcasting; Interaction; Anonymity; Media communication; Mass media.*

1. Introduction

La radiodiffusion évolue dans le monde foisonnant des médias de masse en enregistrant des myriades de mutations exponentielles, elles sont accompagnées, d'une part, d'une grande révolution dans les relations humaines et d'autre part la progression des nouvelles technologies de communication, faisant part à la quintessence d'une société de consommation avertie.

Plusieurs théories ont pris part à la progression des sciences du langage marquant ainsi une mouvance exponentielle dans la circulation de l'information médiatique et de sa charge réflexive dans la sphère culturelle. En tant que canal pertinent dans l'interférence des auditeurs en général de la ville d'Agadir au Maroc notre réflexion se traduirait par des interrogations relativement à l'interaction verbale dans la radiodiffusion auprès des auditeurs et auditrices marocains.

L'objectif de notre article est d'examiner les théories qui ont redimensionnés la radiodiffusion, de retracer les spécificités des théories qui ornent le cheminement de la communication et d'en démarquer les attitudes contribuant à la liberté d'expression et à la prise de la parole auprès de l'auditeur et auditrice.

Il s'avère que la radiodiffusion offrirait à chaque individu λ une liberté de la parole en débattant les sujets les plus sensibles sans aucune peur de transgresser les codes préétablis par la société.

Il semblerait que l'individu s'exprime mieux dans un environnement multiculturel. La plupart des auditeurs et auditrices de la ville d'Agadir se sentent plus à l'aise en débattant les sujets les plus sensibles respectant ainsi les codes socioculturels et l'aspect religieux. Dominique Wolton précise que : « *Les êtres humains souhaitent communiquer pour trois raisons. Partager. Convaincre.*

Séduire. Et souvent pour les trois simultanément » (Wolton D. 2009: 23-24)². Par cette citation l'auteur affirme que l'action de communiquer est principalement le partage des choses que les personnes ont en commun, dont la valeur est meilleure que la gestion des différences qui nuisent à ces derniers et finissent par les désunir dans un espace qui connaît d'ores et déjà une affluence d'altérité humaine.

2. La communication médiatique

La communication médiatique cherche à se réitérer dans l'axe du temps pour accompagner l'évolution de l'individu au sein de son environnement socioculturel en lui épargnant ainsi d'être un consommateur lambda passif.

« *La communication est un objet relativement neuf. Elle serait plutôt une science constituée en discipline autonome qui n'a ni histoire, ni épistémologie. La science de ce nouvel objet est encore virtuelle. Mais tout est encore possible* » (B. Boulouiz, 2011: p. 135).

Toutefois, cette communication a pu accéder à un nouvel horizon dès l'arrivée des ingénieries des réseaux de la télécommunication, des multimédias et de l'informatique. Elle se base essentiellement sur les apports des recherches de la cybernétique et des autoroutes des technologies de l'information. Mais encore, elle peut déceler *moult* conséquences fâcheuses dans la société qui pourraient éventuellement nuire aux individus et à leur environnement socioculturel.

Il semblerait que, dans le modèle de *Stimulis*- réponse³ l'homme passif est conditionné par des stimuli qui impliqueraient des réactions attendues en retour.

Ainsi la relation de l'individu avec le monde extérieur se baserait sur des sollicitation qui se reflètent sur son construit dont les valeurs et les perceptions ne sont sûrement pas objectifs.

Dans les années trente, Harold Lasswel affirme que les mass médias injectent leurs messages et leurs doctrines dans le corps social comme le ferait une piqûre dans un vrai corps humain. Il s'agit de « la seringue hypodermique » (*hypodermic needle*). Cette dernière agirait sur le cerveau du récepteur avec une sorte d'hypnotisme qui l'interdit de pousser la réflexion, d'avoir sa propre interprétation, ce qui va se répercuter sur son comportement psychologique.

Par ailleurs, le modèle Lasswel demeure l'un des principaux modèles à avoir découvert la communication de masse. Dans son ouvrage « *Propaganda techniques in the world war* »⁴. En effet, ce même modèle permet d'étudier la communication publicitaire ainsi que la communication de la propagande sur un public a priori passif

² *Informer n'est pas communiquer*, p. 23.

³ L'expérience pavlovienne (1889) basée sur l'association du *stimulus* environnemental et sur les réactions de l'individu.

⁴ Ouvrage du chercheur américain Harold LASSWEL, apparu en 1927, explicitant la théorie du Behaviorisme, et l'emprise du gouvernement sur la radio, la télévision et la presse écrite. Le chercheur américain présume que toute communication médiatique est un processus d'influence complexe dont la technicité prend forme dans les productions comme ; les films cinématographiques, les affiches publicitaires, les ondes d'une radio, *etc*, dont le résultat démontre une apathie dans le comportement chez le récepteur.

sur le plan psychologique ; dont le résultat démontre une apathie dans le comportement chez le récepteur.

3. L'École de Francfort

Dans les années trente, l'École de Francfort qui par ses recherches sur l'industrie culturelle a pu dévoiler d'importantes études sur la base desquelles nous pouvons argumenter notre réflexion. L'École regroupait une constellation de chercheurs : Théodore Adorno, Max Horkheimer et Herbert Marcuse qui ont travaillé sur l'étude critique des phénomènes sociaux et sur l'analyse de l'effet des médias sur la société tentant d'échapper au cloisonnement despotique des leaders d'opinion. L'école introduit la notion d' « Industrie Culturelle », *Kulturindustrie* qui est une forme de critique de l'industrialisation de la culture par les médias.

Les théories de la réception démontrent que le destinataire interagit au message en se conformant à ses propres compétences psychologiques. Les techniques de médiatisation et les influences du pouvoir sont bien présentes mais seulement si le récepteur ne se contente plus de croire machinalement à tous les messages qu'ils lui sont administrés. Bien au contraire, le destinataire participe aussitôt au décodage de ce que l'appareil médiatique tente de lui transmettre.

« *Le courant voit dans l'émetteur le surhomme ; dans le récepteur, le troupeau, la survivance d'une peur disséminée par le nazisme. Avec l'ère de la radio, tout est contrôlé. L'émetteur reste fort et le récepteur passif. La réception, une cible facile, incapable de réaction. Cette vision doit beaucoup à son époque et au monstre qui la domina, la persécution nazie.* » Bouchra Boulouiz ⁵.

La rupture des liens sociaux a donné vie à « l'homme de masse » livré à lui même dans une société atomisée en état d'être fortement manipulé par des forces qui gouvernent sa communauté, plus particulièrement par les médias de masse auxquels il est confronté quotidiennement.

Paul Lazarsfeld et Elihu Katz font partie de la deuxième génération de l'École de Francfort en 1955, ils ont conçu à partir de l'analyse des campagnes électorales (1940) aux États Unis d'Amérique; la théorie de la « communication en deux étages » ou *two-step-flow communication*. L'emprise des médias de masse s'opère selon un mode commutateur créant un réseau d'influence, se répercutant sur les groupes de référence.

Suivant la théorie de « la communication en deux étages », les médias communiquent une information qui, aussitôt réceptionnée, sera traitée d'abord par les leaders d'opinion : par la suite, elle sera diffusée à leur entourage respectif puis à la sphère publique.

Ce modèle présente un circuit de diffusion d'informations entre les leaders d'opinion et les groupes de référence selon deux paliers. Le premier palier concerne

⁵ L'une des campagnes de propagandes les plus importantes était celle de l'empire nazie exercée sur le peuple germanique sur une durée de plus de trente ans; une propagande basée sur le nationalisme extrémiste, sur l'obéissance aveugle aux leaders despotiques.

les individus avertis⁶, liés directement aux médias et qui obtiennent eux-mêmes l'information à diffuser.

Le second palier fait référence aux individus non avertis qui ont recours aux autres pour l'obtention de l'information. Par conséquent nous obtenons une sphère médiatique scindée en deux catégories sociales ; les leaders d'opinion (personnes actives) et les suiveurs (les personnes passives).

La théorie des usages et gratifications *Uses & Gratifications* stipule que l'individu choisit lui-même le média et son contenu selon ses propres besoins. Nous jugeons que la théorie des « usages et gratifications » et la théorie la plus adaptée à notre cas d'étude. Cette théorie stipule que l'homme n'est pas un simple consommateur acceptant par défaut tout ce que les médias peuvent lui injecter, mais au contraire, il s'agit d'un consommateur averti qui contrôle ses propres besoins d'où le choix de l'usage adéquat des médias. Toutefois, la gratification, selon Eluhi Katz signifie la satisfaction que tire le récepteur après avoir subi l'effet des usages médiatiques. Les individus ont recours aux médias afin de gagner en retour une information, un divertissement, bref : une satisfaction.

Par ailleurs, la radiodiffusion opère dans un système où l'information se transmet et progresse d'elle-même et par elle-même. Comme l'aurait développée la cybernétique, cette dernière constitue un modèle systémique reposant à la base sur la circulation de l'information dans les structures auto régulées et générant ainsi un *feedback*, d'où la causalité circulaire. Ainsi, il s'agit d'une approche qui analyse la fonction de l'information dans son contexte entre les infos-émetteurs et les infos-récepteurs. Le principe des travaux de Norbert Wiener (1947) met en valeur le mécanisme circulaire résidant dans le système qui recouvre l'émetteur, le récepteur et la rétroaction dans une logique d'autorégulation non linéaire.

4. La radio et les *mass médias*

Les médias de masse demeurent un instrument qui parvient à aiguillonner un large public. L'origine de ce concept vient à partir du principe du *Push* ; pousser l'information depuis le destinataire vers le récepteur. En 1960, M. McLuhan a su donner plus de dimension au médium « Le message, c'est le médium » déjà présent dans le schéma de H. Lasswel. « *Sa théorie mono causale affirme que les moyens de communication (entendus dans le sens le plus large, des transports aux arts) structurent les sociétés non pour des motifs économiques mais sensoriels* ». ⁷

Il a fait la distinction entre médium chaud et médium froid. Le médium chaud se définit par sa générosité, offrant peu de place à son utilisateur (exemple de la radio) incite l'utilisateur à rester immobile. Le médium froid se caractérise par sa faiblesse en apport offrant moins d'informations, ce qui demande une forte

⁶ L'élitisme opère dans un système de relais conventionnel, dans la mesure où il s'agit seulement d'un pan d'une société qui ont le privilège de faire partie de la classe d'élites. Ces derniers exercent leur pouvoir de persuasion sur les individus sans voix, constituant ainsi la minorité.

⁷ Eric Maigret, Sociologie de la communication et des médias, Armand colin, 2015 (96-97).

participation de la part de son utilisateur (exemple de la télévision) oblige la personne à s'impliquer et à mener un débat.

Au début du XXI^e siècle, la presse traditionnelle prend du recul et laisse place à la technologie et la critique des médias ainsi la notion de média revêt un aspect pluridisciplinaire, les médias autonomes (le livre et le journal), les médias de diffusion⁸ (la radio et la télévision) et les médias de communication (le téléphone et l'internet).

La théorie de « la spirale du silence », élaborée en 1974 par la sociologue Elizabeth N. Neumann⁹ appuie avec ferveur la théorie de Paul Lazarsfeld sur l'opinion publique et leur impact sur les médias. L'homme est très susceptible dans son espace communautaire, dans ce sens, l'auteur affirme que :

« L'individu peut se trouver d'accord avec le point de vue dominant. Cela renforce sa confiance en soi et lui permet de s'exprimer sans réticence et sans risquer d'être isolé face à ceux qui soutiennent des points de vue différents ». L'individu a peur de se retrouver marginalisé dans sa sphère sociale, de communiquer son véritable avis, il optera par conséquent pour le silence et se fondera systématiquement dans la masse. Par ailleurs, la production culturelle subirait des changements dans la réception et l'usage du contenu des médias de masse.

« Certains sociologues, comme Edgar Morin [1962] par exemple, mettent principalement l'accent sur le mode de production de cette culture, [...] La « production » tend à supplanter la « création ». Cependant, la majorité des auteurs consacrent l'essentiel de leurs analyses à la question de la consommation de la culture produite par les mas médias » D. Cuche¹⁰.

Les médias exercent un pouvoir d'aliénation culturelle, une forme d'anéantissement psychologique envers les compétences personnelles. La créativité du consommateur est alors conditionnée par un harcèlement médiatique continu.

5. L'interaction dans la radiodiffusion

Dans le paysage de la radiophonie, une fois à l'antenne, les auditeurs peuvent réagir dans des émissions de proximité en se procurant un faux nom dans l'intention de s'exprimer librement sans être reconnu « *C'est lorsqu'il parle en son nom que*

⁸ Dans son livre, *La culture du pauvre* (1957) R. Hoggart mène une réflexion sur les comportements culturels des travailleurs, les journées de la classe ouvrière sont connues pour être des jours pénibles, ces temps durs peuvent se répercuter sur le fonctionnement comportemental de la population. D'où le rôle influent des médias de masse : nourrir les quotidiens foisonnants des ouvriers en s'inscrivant dans une symbolique de regorgement de plaisir, les incitant à se rendre dans leurs foyers (considérés comme des milieux sains), des lieux harmonieux et familiaux, source de dévotion. « la valeur suprême est celle du foyer : le quartier et le logement forment des sanctuaires faces aux menaces externes... ».

⁹ Elizabeth Noëlle Neumann, (1916-2010) professeur émérite allemande à l'université de Mayence, écrit en 1993 « *The spiral of Silence* ».

¹⁰ Denys Cuche, professeur émérite de sociologie et d'anthropologie à Sorbonne (Paris-Descartes – Université Sorbonne Paris Cité), « La notion de culture dans les sciences sociales », 5^{ème} édition, Editions La Découverte, 2016, p. 87.

l'homme est le moins lui-même. Donnez-lui un masque et il vous dira la vérité ». Oscar Wilde¹¹.

C'est une façon de faire une rupture entre la personnalité publique et la vie privée de la personne.

L'interaction à la radio se régénère généralement grâce à la pertinence du sujet (sujets d'actualité), au talent des présentateurs et à la charge que porte le thème choisi. De plus, les réactions des invités à chaud sur les plateaux ainsi que les interventions des auditeurs sur les ondes font de la radiodiffusion un moyen de communication par lequel l'individu s'exprime, s'informe et se divertit. L'anonymat offrirait à tout individu une liberté dans la parole en traitant les sujets les plus sensibles sans réserve (religion, santé, sexe, politique).

Dans la même perspective, pour mener à bien notre investigation nous avons travaillé selon une démarche déductive. Concernant l'étude quantitative, nous avons mené une enquête auprès des auditeurs et auditrices de la ville d'Agadir au Maroc en 2017. Elle s'est vérifiée sur une méthodologie bien instrumentalisée dans la mesure où nous avons travaillé sur un échantillon (un sous-ensemble) représentatif de la population de la ville.

Pour réaliser notre enquête, nous avons procédé en premier lieu à une détermination du nombre total de la population de la ville d'Agadir. Cette procédure, nous a permis de soustraire le chiffre exact de la population représentative de la ville, en prenant en considération des paramètres essentiels à l'obtention de cette taille de l'échantillon que nous recherchons¹².

Nous avons formulé un questionnaire prenant en considération toutes les variables appropriées au sujet. Dans le but d'obtenir un grand panel d'opinions diversifiés qui nous permettrait d'avoir une représentativité très claire, nous avons procédé à une segmentation de terrain. La première zone d'investigation ; « Les amicales » est un quartier populaire regroupant plus de 3602 ménages et une population de 14462 en 2014¹³. La seconde zone d'investigation « quartier Bensergao » qui se compose de plus de 5589 ménages et plus de 22440 d'habitants (selon les statistiques publiées en 2014).

Relativement à la question sur la fréquence d'écoute de la radio par genre, les statistiques ont montré que les citoyennes de la ville d'Agadir occupent la première place, elles représentent 88.9% face à 78,5 % des citoyens. Ces données représentent les femmes aux foyers qui écoutent la radio et les femmes en dehors de leurs domiciles écoutant fréquemment la radio en voiture quand elles sont en route vers le

¹¹ Oscar Wilde : écrivain et dramaturge britannique (1854-1900), fut le théoricien de l'Art pour l'Art.

¹² La taille de l'échantillon est de 196 personnes ; ce paramètre représente le nombre des réponses obtenues de l'investigation traduisant la taille réelle de l'échantillon.

- La taille de la population est de 42184 personnes.

- La marge d'erreur est de 7 % illustre le pourcentage qui traduit l'exactitude de la réponse par rapport à la valeur réelle dans la population.

¹³ Populations et ménages selon les quartiers de la ville d'Agadir. Estimation basée sur les travaux cartographiques (travaux préparatoires du recensement) 2014.

lieu de travail. Cette catégorie s'intéresse essentiellement aux émissions socio-culturelles avec un taux de 27.8 % (ce qui est tout à fait logique puisque ces émissions de proximité répondent à leurs attentes quotidiennes en terme de bien-être, du savoir vivre, de l'éducation des enfants et des relations familiales).

La réponse à la question sur l'interaction des auditeurs et des auditrices sur les ondes de la radio, révèle que les hommes dépassent les femmes avec un écart important concernant l'interaction dans des émissions radiophoniques, dans le sens où les hommes représentent 43.8 % contre 29.2 % pour les femmes¹⁴. Les auditeurs arrivent facilement à réagir dans des émissions transmises en direct sans timidité, contrairement aux femmes qui trouvent toujours une certaine hésitation et une honte à prendre la parole.

D'emblée nous pouvons noter que les femmes au Maroc s'expriment librement dans leurs interventions à la radio dans la même lignée que les hommes, ce qui peut être perçu comme une évolution¹⁵ notoire dans la parité sociale du pays. Un pourcentage de 29.2 % indique que les interlocutrices préfèrent interagir dans les sujets tabous, 15.3 % des auditrices préfèrent intervenir dans les sujets relatifs à la politique et la religion et seulement 16.7 % interagissent aux sujets d'ordre social. Quant aux interlocuteurs, d'après les chiffres fournis par notre étude plus 27.3 % interagissent dans les émissions traitant les sujets tabous et seulement 13 % d'entre eux interviennent dans les émissions d'ordre social ou économique.

Toutefois, l'impact de l'anonymat se ressent surtout lors des interventions des auditeurs sur les sujets tabous (sexe, addiction, délinquance). Les chiffres traduisent le rôle de l'anonymat et son impact sur la libre expression. Un taux de 77.5 % d'auditrices affirment s'exprimer librement dans l'anonymat, quant aux auditeurs, ils représentent un pourcentage de 71.9 %.

Toujours dans le même axe dédié à l'anonymat, nous notons que plus de 31.4 % des auditeurs déclarent que la peur de transgresser les codes de la société est la raison principale qui entrave la liberté d'expression. De plus, nous constatons que 20.7 % des hommes affirment que la peur de s'exposer figure parmi les raisons essentielles qui freinent la liberté de communiquer. Seulement 19.8 % des auditeurs pensent que le regard de l'autre et l'influence de l'environnement interculturel demeurent des causes importantes dans l'absence de la liberté d'expression. Quant aux auditrices, affirment à hauteur de 29.2 % avoir peur de transgresser les codes de la société, 22.2 % d'entre elles réagissent sous l'influence de leur environnement interculturel, et un pourcentage de 20.8 % des femmes fuient le regard de l'autre et seules 19.4 % d'entre celles-ci avouent avoir un sentiment de peur de transgresser les codes tracés par la société.

¹⁴Le programme des émissions radiophoniques invite principalement les auditrices à interagir, à échanger leurs idées et partager leurs expériences de femmes marocaines, d'autant plus que la femme marocaine dispose peu de tribunes pour s'exprimer.

¹⁵En général, l'interaction requière une zone de confiance pour permettre à l'individu de s'exprimer librement et de partager ses idées, chose qui fait encore défaut dans les espaces publics dominés quasiment par les hommes, opprimant par conséquent la voix et la présence de la femme.

6. Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons avancer que le classement¹⁶ des motifs les plus fréquents qui entravent la communication médiatique est comme suit :

- a- La peur de s'exposer
- b- La peur de transgresser les codes de la société
- c- Le regard de l'autre
- d- La dislocation de la communication
- e- L'influence de l'environnement interculturel

Certes, les résultats appuient notre problématique émise au départ de notre travail, vérifiant le rôle de la radiodiffusion dans la communication à travers les ondes hertziennes. La matrice de notre travail est déterminée par les données des résultats obtenus dans notre recherche affirmant que l'interaction verbale lors des entretiens radiophoniques permet de débattre des sujets dans tous les domaines confondus.

La radiodiffusion demeure le canal le plus pertinent dans le champ de l'audiovisuel, ceci grâce à sa notoriété et sa large couverture en réseau radiophonique. Elle offre donc tout un panel diversifié de programmes transmis à ses usagers respectant leurs besoins, leurs choix thématiques selon des approches socio-politiques, économiques, religieuses ou culturelles. Le contexte interculturel demeure un facteur essentiel dans la stratégie entreprise par le pays touchant le panorama audiovisuel. Ainsi l'heure médiatique est diffusée de sorte que la majorité de la population de la ville d'Agadir puisse bénéficier d'une qualité meilleur relativement aux thématiques programmées. La gouvernance des réseaux de diffusion à travers les stations de radio nationales connaît une émergence auprès des auditeurs au niveau de l'usage et la qualité du produit à diffuser. Ceci dit, l'anonymat est un réel catalyseur pour communiquer ouvertement à la radio encourageant les usagers de ce medium à s'exprimer de bon gré dans la sphère publique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
2. Boulouiz, B. (2011). *Histoire des Utopies et des Théories de la Communication, à l'heure de la communication globale*. Maroc : Afrique Orient, 135-156.
3. Cuche, D. (2016). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : Éditions La Découverte.
4. Éric, M. (2015). *Sociologie de la communication et des médias*. Paris : Armand Colin.
5. Marc, E., Picard, D. (2015). *Relations et communications interpersonnelles*. Paris : Dunod.
6. Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Les éditions de Minuit.
7. Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Les éditions de Minuit.

¹⁶ La proportion des auditrices et des auditeurs faisant partie de la population active

8. Hall, T.E. (1979). *Au-delà de la culture*. Paris : Éditions du Seuil.
9. Théodore, W. A., Horkheimer, M. (2012). *KULTURINDUSTRIE, raison et mystification des masses*, traduit de l'allemand par Éliane Kaufholz. Paris : Éditions ALLIA.
10. Wolton, D. (2009). *Informer n'est pas communiquer*. Paris : CNRS Éditions.

THE QUALITY OF COMMUNICATION AND FEEDBACK IN THE ONLINE UNIVERSITY EDUCATION

Ecaterina Sarah FRĂSINEANU¹, Vali ILIE²

Abstract

This paper presents the data of a synchronous action-research, focused on empirical methodology, resulted from the analysis of the concrete situation of the use of the Google classroom platform by students, who prepare to be teachers, as full-time education students. In the context of the transition to the online education, in the second part of the 2019 academic year, the platform was evaluated by students for the components: announcements, adequacy to the course, seminar, to the assessment, according to various criteria. Thus, the value of the approach undertaken by us consists in raising awareness and following some indicators, their impact in the field of communication and feedback in training.

Students positively appreciate the characteristics of new environments and forms of instruction. The focus on the forms of communication and feedback indicated that the nonverbal and para-verbal modalities remain underutilized. We can talk about a superficial level of communication and an intensification of feedback or a change in their level. As a result, we must not neglect the deficient aspects reported by students, observed by us, which requires a justified choice or the combination of the online education with the face-to-face education, in its modernized version, focused on the student.

The response that students to full-time education were willing to offer and the central trend of their appreciations, after experiencing the use of the online platform, indicated that, although they have adapted to the requirement to use the training platform, they encounter difficulties that must be taken into account.

Keywords: *Online university education; Quality; Communication; Feedback; Google classroom platform.*

1. Possibilities offered by the online education

In addition to face-to-face, regular, full time education, in a complementary way, we have the online education, distance education. As an intermediate form, the blended learning system (the combination of face-to-face and online meetings) is seen as an intersection solution, where, the teacher-student communication is stimulated through technology (Ekwunife-Orakwue, Teng, 2014).

¹Associate Professor, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: sarah.frasineanu@yahoo.com, corresponding author

² Associate Professor, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: brainstorming71@yahoo.com

It is considered that “An eLearning system (distance learning or virtual education) consists of a planned teaching-learning experience, organized by an institution that, immediately provides materials in a sequential and logical order to be assimilated by students in their own way, without forcing the agents of the activity to co-presence or synchronicity” (Istrate, 2000, p. 25– our translation).

The online education process is based on: courses/written support with summary or smart point interventions; online seminars, where, topics from courses are debated or applications are made, starting from them, by the analysis of the way in which, the tasks, homework, tests were solved; conducting assessments of some topics, tests; communication about the opinions of both partners (teachers and students), about the activity carried out.

The main means of online communication are: e-mail, Instant Messaging, Forum, Blog, Social Networks, Voice over Internet Protocol, Video Telephony, education platforms. These are just some of the ways that have been developed so far. The evolution of new technologies, such as virtual reality, will certainly bring new ways.

Ceobanu (2016) showed that online learning is more suitable for young people and adults, because they are able to motivate and self-regulate.

2. The need for quality, communication and feedback in education

According to the National Vocational Qualifications Framework (2019), the quality is the level of satisfaction offered by the efficacy of the educational offer from the instruction field and professional training, reached by achieving the required standards and some excellent results that are required and to which contribute the participants in the learning process and dother interested factors. A service, a product may become appropriate to its purpose, as well as to the needs of the beneficiaries. The instruction quality assessment refers to identifying the extent to which, the instruction offer meets the quality requirements specified by standards and indicators, to the degree of achieving the activity by its goals, and also depends on the satisfaction or the appreciation of beneficiaries.

The quality standards for digital education (2020), designed in the programmatic documents of the European Commission, bring to the fore the need of applying the organizational competence, information management (including combating the misinformation), through the digital competence itself. The digital competence consists in the confident and critical use of the entire range of information and communication technologies for information, communication and problem solving in all areas of life, being necessary for both categories of actors involved in teaching: teachers and students.

By its very meaning, the communication means exchanging messages, accompanied by feedback, and its application in education is closely related to the perspective we adhere to: the information theory, constructivism, behaviourism, semiotics (Cochinescu, 2008, cited by Ilie, 2015, p. 289).

The didactic communication can be either face to face or online. The online communication and information through the Internet have a number of strengths,

such as: the speed and efficiency of access to knowledge by relating to the most various types of contents; the information security through the principled connection to a multitude of sources; management of the information space, by obvious decrease of the costs; elimination of spatial determinations, the receiver being able to get the information from any possible place, with the condition of having the appropriate technical instruments; rapid interpellation, in real time, of the actors interested in the specific contents; exploitation of several types of learning environments (written text, sound background, imaging supports, static and dynamic sequences, virtual spatial-temporal structures, etc.); informational correlation, by involving various sources in generating or maintaining ideas, theses, opinions.

The communication skill is formed, practiced, adapted. In the online didactic communication, the main communication conditions, usually existing, remain valid: the connection to the partner and to the context; active engagement in communication and its support by appropriate relationships and empathy; varied realization; use of feedback.

Munteanu and Cuslii (2015, p. 426– our translation), considered that “the implementation of distance teaching involves a radical change in the way of teaching - not only the transfer of materials in the online environment, but also the rethinking/change of the approach to the learning process in such a way as to be functional”. The solutions are diverse, referring mainly to the adequacy of communication (increasing its flexibility, its interactivity).

Regarding the students' wishes, it is showed (Păunescu and others, 2011, p. 65) that the students' discourse is one focused on a better communication and involvement of the university in their own development. More than information, students need training, guidance, counselling.

3. Clarifications on the notion and the feedback process

One of the most well-known definitions of feedback is that, it represents the phenomenon by which, the receiver of a certain message will retransmit the information processed by him to the original sender (Corbalan, Kester, Van Merriënboer, 2008, pp. 733-756). The feedback is a tool used permanently, regardless of the field, both in personal and professional life. Also called retroaction, reverse retroaction, reverse connection, circular causality, closed causal chain, it is performed at the level of different systems (biological, human and technical), in order to maintain their stability and balance against the external influences. According to these specifications, the feedback is a reaction to maintain balance.

In education, the feedback used for teaching, in didactic communication is neutral, and in the assessment, it becomes appreciative. Giving feedback means giving others an efficient response, in order to communicate to them exactly what bothers us, how it affects us or what we want them to do. We must achieve this goal without harming the other person, counteracting the appearance of the defence effect, by referring to the concrete behaviour. The feedback is not a psychological analysis into the attitudes, motivations, abilities that underlie the other's behaviour. The feedback reaction must avoid criticism or praise, its wording must indicate, in an

objective and real way, an adequate, constructive reaction, capitalizing on the informational correlation.

Hattie and Timperley (2017) explained the strong impact that the feedback has on the academic learning and assessment, finding that it is used positively or negatively for regulation. A progressive, interesting model to remember (Figure no. 1) starts from Purpose, which leads to Adjustment (from teachers and students), through the Effectiveness of feedback in the Feed Up, Feedback, Feed Forward modes and reaches the Task, Process, Self-adjustment, Self independence levels.

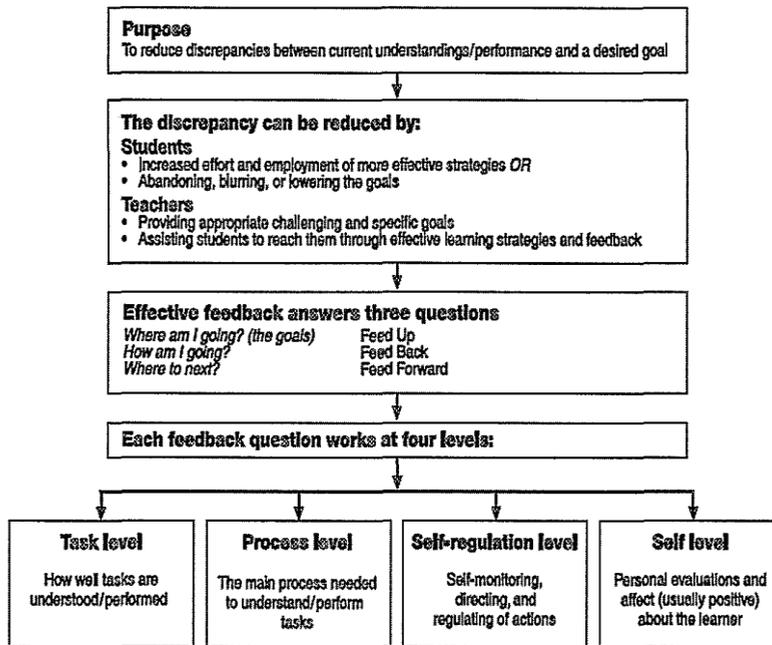


Figure 1. A model of feedback to enhance learning (Hattie and Timperley, 2017, p. 87)

The role of feedback is multiple: it can re-balance, it can maintain a good mood or it can change the behaviour. The feedback allows the other person to receive a response about how she/he acted. Consequently, the feedback is constructive when it relates to the action itself, when it is descriptive.

According to Elena Joița (2003), the types of feedback are: insufficient or optimal or redundant; direct or indirect; simultaneous or subsequent or previous; verbal or nonverbal or para-verbal; positive (agreement) or negative (disagreement); limited (closed) or free (open). In our opinion, from the types of feedback mentioned above, useful in the face-to-face or online teaching activity are: the optimal, direct, simultaneous, verbal (because it is explicit), positive, free. In the online feedback, the modern means can be used, through: email, audio-video, screencasts, recycling written comments.

The conditions for an efficient feedback are also important in the online education. Giving an advice, making a survey or criticizing the behaviour is rarely efficient, because these situations should take place against the background of a friendly socio-affective climate. That is why the conditions for a genuine feedback are:

- keeping calm, positive, objective attitude;
- providing feedback immediately when the action/behaviour occurred or as close as possible to that moment - to eliminate some distortions and to avoid forgetting certain aspects;
- ensuring the availability to be listened to or to provide feedback, so that, the person who offers/receives to have time to channel his/her effort in this respect;
- socio-emotional security. The personal feedback contributes to forming the self-esteem, therefore a person is more receptive to it, when it is issued privately and not in public;
- providing feedback is done in our own name and from our point of view, in a custom way, without generalizations;
- if the feedback is unclear, that answer will be detailed by the clarification questions.

Referring to teachers, (Ahea and others, 2016, p. 38) showed that the „Most of lecturers are still continuing with the tradition form of feedback”. The mentioned authors confirm that providing positive feedback and choosing the moment accordingly are important.

When studying the information activity of students, other authors (Tănase, Ciacu, 2013), showed that when accessing the Facebook pages of universities, students prefer to provide simplistic, limited, closed feedback.

Besides the teacher, the student's colleagues play an important role, because the modern communication is multivariate, encouraging such flows. A meta-analysis by Huisman and others (2019) showed that the peer formative feedback of colleagues helps students to achieve better learning outcomes, especially in the development of competences to express themselves in a written manner.

4. An example of a training platform - the Google classroom platform

The Google classroom platform can be used in teaching for its main advantages (University of Craiova, 2020): time saving, ease/facilitation of training, teaching collaboration. The institutional features include: unlimited Gmail storage, anti-spam protection, built-in calendars, unlimited storage for creating, storing, and distributing documents using Google Drive (text, .pdf, or .doc files, .ppt presentations, spreadsheets, forms, videos, pictures). In the essence, the platform is structured on four components, which we considered in our ascertaining research.

5. Using the Google classroom platform. The axes of an empirical research

At the end of the second semester, academic year 2019-2020, in the context of the COVID 19 pandemic, at the University of Craiova, we conducted an empirical research on the impact of using the Google classroom platform in the training of future teachers. The main hypothesis advanced: the regular students in full-time education can adapt to the online training, if the quality communication and feedback are used. The secondary hypothesis: we assume the existence of certain advantages and disadvantages, from the perspective of students. The balance of elections leans more towards advantages. Having a descriptive and prescriptive epistemological character, the psycho-pedagogical disciplines are easily suitable for the online form of education.

The main research methodology included the Questionnaire-Based Survey, by valuing an assessment grid. Auxiliary recourse was made to the Focus-group and to the observation/self-observation of the behaviour. The subjects of the empirical research were students to full-time education, who accessed the platform for an academic semester, to participate in courses, seminars, evaluations in psycho-pedagogical disciplines. There were 103 participants: 58 first year students at the faculties of Letters and Sciences, the undergraduate cycle and 45 third year students at the faculties of Sciences, Computer Sciences, Mechanics, Electrical Engineering, Master's degree. The sample of 103 students was a natural one and included, for the most part, Romanian students and five foreign students from the Republic of Moldova and Serbia.

The 103 students accepted the invitation to enroll in the online education and participated in activities. After the end of the training activities, the number of the students who responded to the request to answer the questionnaire sent to all was 67 students, which means 60.57% of the total number of participating students. The request was to give a feedback on the online education, and the number of responses received confirms what Eraut (2006, p. 118) claimed, drawing the attention to the fact that we need more feedback on feedback.

Making a decreasing sampling, from the respondents group we randomly selected students to participate in two focus groups. According to the focus group methodology, we worked with small groups of students (ten participants from first year, twelve participants from third year) to discuss how they perceived the implementation of online education in the psycho-pedagogical disciplines.

6. Results obtained

6.1. By applying the assessment grid, our goal was to develop and verify a series of criteria to identify the value/quality of online communication and feedback through the platform, in the training of students. The synthetic results obtained are presented in Table no. 1. In valuing the proposed features: 5 meant very much; 4–much; 3 – average; 2 – little, and 1– means very little and not at all. The overall rating for the Google classroom platform interface used for announcements, organizational communication was 3.9, so the rating is rather "much". The students

tend to check only the latest announcements, and their questions are sometimes redundant. Also, if there are questions in particular, from the two sources (joint communication in the classroom, individual communication) they choose to resort to the communication in private, losing from sight the common announcements.

Table 1. Assessment of the Google classroom application (app.) by students

Crt. No.	Features	The video app. used in the course - Google meet	Google classroom app. used at seminars-accessing classroom	App. used for assessment - continuous and final
1.	It was easy to access	4.4	4.2	3.8
2.	It was free, no cost generated	4.8	4.8	4.8
3.	It was safe in terms of internet browsing	4.7	4.9	4.6
4.	It respected the confidentiality of the student's data, as a user	4.9	4.9	4.6
5.	It allowed the personalization of the answer offered by the teacher to the student	3.5	4.8	4.0
6.	It facilitated the discussion of some topics with colleagues	4.0	4.1	3.9
7.	It helped in organizing the learning activity, by keeping the documents in the same place	3.0	4.2	4.3
8.	It facilitated teacher-student communication	4.0	4.6	4.2
9.	It allowed the questions to be solved within a predetermined time	2.7	4.3	4.2
10.	It is structured simply	4.5	4.5	4.0
11.	It uses templates, reuses, capitalizing on previous experiences	3.3	4.1	3.9
12.	It allows quick, real-time exchange of ideas	4.6	4.1	4.3
13.	It allows obtaining feedback from the teacher, knowing the result by the student	2.0	3.8	4.5
14.	It has flexibility in terms of the device used for connection	4.7	4.2	4.4
15.	It is accessible anywhere/anytime	4.2	3.8	4.2
16.	It is a motivating way	3.1	3.8	4.0
17.	It is creative	3.9	4.0	4.2
18.	It respects the student's own learning pace	4.3	4.1	4.4
19.	It is fun	3.5	4.0	3.8
20.	Avoid paper consumption	4.5	4.0	3.9
21.	It is useful	4.1	4.2	4.6

As indicated by the scores presented, in general, students appreciate the usefulness of platform as "much"- for the course and seminar and almost "very much" - for assessment. The lower scores assigned for some qualities proposed for assessment indicated that: the platform was difficult to access by some students (aspect directly proportional to the lack of digital skills, the insufficient practice in the use of communication technology). Also, the platform does not fully allow the personalization of the response provided by the teacher to the student (true when the number of students is high and the effort of teachers can not cover the need for feedback). The students insisted on this requirement, showing that they need more feedback, in order to better solve the tasks.

The debates with colleagues were conducted at a medium level. For students, the configuration of the platform and the way of working did not help them much in organizing the learning activity, by keeping the documents in the same place, because they did not access the settings and the possibilities of organizing the documents. This aspect correlates with the organized or disorganized learning style, with the possession of informational management competences.

For the feature of accessibility anywhere/anytime, it was found that it is faster, stable, the access from the tablet/laptop, rather than from the smartphone. There are material limitations students have complained about (the lack of means, smartphones, Internet connection), that makes the accessibility to be average. Due to its algorithmic character, focused on solving tasks, required learning effort, the lack of real interactions, this way is considered by students as average motivating, creative, fun. Even if, in most cases, the editing of seminar or assessment documents was used, there were students who preferred the handwriting of papers, especially in exams. Their products were scanned, photographed and then sent to the teacher. The motivation was related to the previous style/preference, to the need to design, to the speed with which they could perform the task, in relation to the means of transmission used. Because the formulated ideas were elaborated in working variants, not directly, paper is consumed.

But, the most frequently reported issues referred to difficulties in understanding how the platform works, especially in terms of how to complete the topics and transmit them to the teacher, the feeling of insecurity they had related to the exchange of messages with the other participants, especially with the teacher, the correctness of the solutions.

6.2. The two organized focus groups allowed us to record a series of comments, proposals, criticisms, additions from students: about the positive aspects, which determine them to consider the platform as appropriate, about the difficulties encountered, and about the possibility of continuing its use in the future.

The synthesized positive aspects: they are attracted to technology, they relate themselves to the use of online education as a challenge to meet, the platform facilitates information, encourages the expression of opinions, they benefit from a pleasant, secure climate, because they are in their own environment/home, the application configuration is organized, efficient.

The negative aspects or the difficulties encountered were related to the fact that the distance communication technology requires a lot of visual perception, concentration of attention, and, in terms of the effort required, the topics they receive are in a large amount, they work more than eight hours a day, which adversely affects the well-being, health, leading to overwork, tiredness. To the key question related to the possibility and usefulness of the platform in the case of psycho-pedagogical disciplines in the future, the students' answers confirmed that they are willing to continue using it. The partial acceptances indicated to us not to be used exclusively, it is efficient in the higher education and only for certain theoretical disciplines, from the socio-human domain, if the teachers will communicate clearly, they will give them an optimal feedback.

7. The advantages-disadvantages ratio in the online activities. Comments following the observation of students' behaviour. Solutions

Our observations focused on the forms of communication and feedback, at verbal, nonverbal, para-verbal level.

7.1. The communication and verbal feedback

7.1.1. The oral communication and feedback. Communicating with a large number of students in video conference is difficult, if you want to achieve an authentic, multidirectional, efficient exchange of messages. In the online education, the teacher must be more actively involved in his role as moderator, because the organization of communication does not happen naturally, as in the face-to-face meetings, which benefit from nonverbal exchanges. Therefore, there is a need for order, clarity in communication. Explaining the technical rules is important to counteract the appearance of the background noises microphones effect/overlaps, when the students participate at the same time, making their views known.

Various reasons of students such as the need for socialization, the relatively new nature of audio-video communication, the responsibility of assuming the role of student, the accessibility of communication have contributed to a sustained participation of students, even when they declared there were other additional tasks (e.g. job tasks). This participation is a gladdening aspect.

7.1.2. The written communication and feedback: The negative tendency of students to copy, to take from others, was prevented by the way of formulating tasks and by checking for plagiarism. The students consider as a benefit to visualize their tasks/work (the accomplished one or scheduled one). Another beneficial element is the individualization of feedback, by transmitting private comments from teacher to student or vice versa, in a particular way.

The written communication is preserved, and the teachers can post common or individualized instructions, common or differentiated tasks. Insufficiently accomplished is the sharing of messages with the other classmates. The students access the public comments (of the teacher and other colleagues), but the comments of colleagues were the source of some contagions, ambiguities, distortions of

meanings, redundancies. Interesting and different from the classical assessments, this possibility of the student to retract the written document appears. If the students are unsure and withdraw homework or, moreover, improve it, it will be sent back to the teacher, but before the deadline.

The large amount of information, the volume, the difficulty of the tasks, the existence of deadlines require more concern from the students in information management and quality to ensure the rhythmicity of access, the compliance with the deadlines, rigorous analysis of messages, requirements, decanting the essentials in relation to the details, the use of other information and content resources, the systematization, organization, labelling of the documents, the application of adjustments, completions requested by the teacher. The written communication, which is objective, can be preserved, is the most frequently used form, especially in assessment. It goes through transformations, compared to the one in the classic format, face to face. In the online conditions, it is necessary to carefully check its quality, the focus on quality, not quantity, and the identification of the main mistakes at the level of students imposes several conditions that would ensure quality: the spelling and careful correction of the messages, because the errors diminish the credibility of the message, the competence of the sender; the rational use of the expressiveness offered with the help of word processing; assuming the relevance, responsibility, honesty and authenticity in adding the profile, in attitudes, beliefs, ideas formulated, in the comments made; expressing in an elegant, polite manner, favourable to a good interrelationship, accessing, using, transmitting secure websites, non-virus documents, as they protect the personal and communication partners' information; observance of some conventions, norms, of the formal elaboration frameworks, of some moments of time, schedule in the exchange of messages, for the delimitation of the professional life from the personal life.

7.2. The nonverbal and para-verbal communication and feedback are neglected in the online education; they remain in the background. The distributive of attention is different in the case of the audio-video mode, it is lower than in the face-to-face manner. Nonverbally, the communication is focused only on the mimicry, but the other elements – the gestures, posture, outfit are insufficiently captured. We also add the fact that we cannot talk about proxemics, because the teachers and students are clearly spatially separated. The existence of audio-video means affects/distorts or does not maximize some para-verbal characteristics of the teacher or students: the pronunciation/accent, voice intensity, volume, pitch, diction, rhythm, pauses. The students really feel the social isolation, the strong formal character of the interactions. Therefore, the communication loses its expressiveness, partially.

8. Conclusions and proposals

The empirical study carried out confirmed to us that the students in full-time education can adapt to the online training. This adaptation is progressive, it involves training, exercise, tolerance of uncertainties, capitalization of advantages, acceptance of certain limits, prevention/improvement of the unsuccessful aspects.

The students' proposals indicated solutions related to the use of an efficient communication, sustained feedback, from both parties: the teacher and his students.

The remote communication is much more neutral, blurry than the face-to-face communication. The written or video feedback does not have the same (assertive) power as the face-to-face feedback. But, by diminishing the limitations of time and space, more students participate in the didactic activity and increase the degree of solving the topics/seminar tasks. The students benefit from the evaluative feedback, know their grades for the topics or final evaluations, receive individualized comments about them, can consult the evaluation grids.

We consider that, beyond the analysis made, the good practices in the field of communication and feedback have effects on improving the quality of the higher education, extending to other aspects: the motivational status, social manifestation, intellectual development of students, perspectives of professional integration, etc. Monitoring the quality of the training remains a desideratum, achieved by the following processes: a) planning and effective achievement of the expected learning outcomes; b) monitoring the results; c) internal evaluation of the results; 4) external evaluation of the results; d) the continuous improvement of the education outcomes.

Having a descriptive and prescriptive character, the psycho-pedagogical disciplines are suitable for the online education, more than the practical disciplines, but we must not neglect the difficulties found, the contextualizations reported, therefore, a combination of the classical and online education could be the key to success. In the future and to complete the presented approach, it is necessary a mirror perspective of the teachers and students, because the effectiveness of the communication or feedback, the continuous development of digital skills refers to both actors and requires practice, they being absolutely necessary skills in academia.

REFERENCES

1. Ahea, M., Ahea, R. K., Rahman, I. (2016). The Value and Effectiveness of Feedback in Improving Students'. *Learning and Professionalizing Teaching in Higher Education. Journal of Education and Practice*, 7 (16), 38-41.
2. Ceobanu, C. (2016). *Învățarea în mediul virtual. Ghid de utilizare a calculatorului în educație*. Iași: Polirom Publishing House.
3. Comisia Europeană. (2020). *Planul de acțiune pentru educația digitală (2021-2027). Adaptarea educației și formării la era digitală*. Retrieved at: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_ro [accessed on 07.11.2020].
4. Comisia Europeană (2019). *Cadrul Național de Calificări Profesionale*. Retrieved at: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-qualifications-framework-64_ro. [accessed on 12.10.2020].
5. Corbalan, G., Kester, L., Van Merriënboer, J. J. G. (2008). Selecting learning tasks: Effects of adaptation and shared control on learning efficiency and task involvement. *Contemporary Educational Psychology*. 733-756.

6. Ekwunife-Orakwue, K., Teng, T.-L. (2014). The impact of transactional distance dialogic interactions on student learning outcomes in online and blended environments. *Computers & Education*, 7, 414-427.
7. Eraut, M. (2006). Feedback. *Learning in Health and Social Care*, 5(3), 111-118.
8. Hattie, J., Timperley, H. (2017). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, (1), 81-112.
9. Huisman, B., Saab, N., van den Broek, P., van Driel, J. (2019). The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: a Meta-Analysis. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 44 (6), 863-880.
10. Ilie, V. (2015). Communication Between Teachers and Students. In Bunăiașu C. M., Opran E. R., Voinea, D. V. (coord.). *Creativity in social sciences*. Craiova: Sitech Publishing House, 820-827.
11. Istrate, O. (2002). *Educația la distanță. Proiectarea materialelor*. București: Agata Publishing House.
12. Joița, E. (coord.), Ilie, V., Frășineanu, E. S. (2003). *Pedagogie – Educație și Curriculum*. Craiova: Universitaria Publishing House.
13. Kuhlmann, T. (2014). *Tips to Give Effective Feedback for Online Courses*. Retrieved at: <http://blogs.articulate.com/rapid-elearning/give-effective-feedback-online-training/> [accessed on 12.07.2020].
14. Mayer, R. E. (2012). *Cognitive Theory of Multimedia Learning*. Retrieved at: https://www.instructionaldesign.institute/uploads/3/1/2/2/31221959/mayer_richard_cognitive_theory_of_multimedia_learning.pdf. [accessed on 25.09.2020].
15. Munteanu, T., Cuslii, E. (2015). *Comunicarea online- cheia succesului unui curs de predare la distanță*. Retrieved at: http://repository.utm.md/bitstream/handle/5014/1134/Conf_UTM_2015_II_pg426-429.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [accessed on 04.08.2020].
16. Păunescu, M., Vlăsceanu, L., Miroiu, A. (coord.) (2011). *Calitatea învățământului superior din România: o analiză instituțională a tendințelor actuale*. Iași: Polirom Publishing House. Retrieved at: https://www.aracis.ro/wp-content/uploads/2019/08/Calitatea_invatamantului_superior_Romania_1_.pdf. [accessed on 27.11.2020].
17. Tănase, T., Ciacu, N. (2013). *Mijloacele de informare în mediul universitar*. Retrieved at: http://www.strategiimanageriale.ro/images/images_site/articole/article_26a674832769b1992377be8845a7e39c.pdf. [accessed on 07.09.2020].
18. Universitatea din Craiova (2020). *Ghid pentru studenți în GOOGLECLASSROOM*. Retrieved at: https://www.ucv.ro/pdf/it_fonduri_eur/servicii_web/tutorial_studenti.pdf. [accessed on 16.04.2020].

ENSEIGNEMENT « CONFINÉ » ET TIC À L'UNIVERSITÉ : QUELLES REPRÉSENTATIONS CHEZ UN GROUPE D'ÉTUDIANTS DE L'ENSB (ALGER) ?

Assia BELGHEDDOUCHE¹

Résumé

La crise du coronavirus a touché tous les pays et elle a bouleversé le quotidien de millions de personnes dont des enseignants et des apprenants du monde entier. Ces derniers ont été frappés de plein fouet par cette crise et ils ont subi des changements dans leurs pratiques d'enseignement/apprentissage. Dans ce travail, nous tenterons d'interroger les représentations et les opinions d'un groupe d'étudiants de l'ENSB (L'École Normale Supérieure de Bouzaréah) à Alger alors qu'ils sont encore entrain de vivre ces bouleversements, car nous pensons que ces représentations vont avoir une influence sur leurs pratiques actuelles et futures. Notre objectif est de recueillir leurs perceptions de l'enseignement en ligne et à distance durant le confinement, et de connaître les pratiques enseignantes qui, selon eux, ont favorisé ou freiné leur apprentissage. Nous essaierons aussi de voir si ces perceptions ont une influence sur leur intention d'utilisation des TIC dans leur future pratique en tant qu'enseignants.

Mots-clés : Enseignement à distance ; TIC ; Pratiques ; Opinions ; Représentations.

"CONFINED" TEACHING AND ICT AT THE UNIVERSITY: WHAT REPRESENTATIONS TO A GROUP OF STUDENTS FROM THE ENSB (ALGIERS)?

Abstract

The coronavirus crisis has affected all countries and has changed the daily lives of millions of people, including teachers and learners around the world. They have been hit hard by this crisis and have undergone changes in their teaching / learning practices. In this work, we will try to question the representations and opinions of a group of students from the ENSB (L'École Normale Supérieure de Bouzaréah) in Algiers while they are still experiencing these upheavals because we think that these representations will have an influence on their current and future practices. Our goal is to collect their perceptions of online and distance education during confinement, and to learn about the teaching practices that they believe have helped or hindered their learning. We will also try to see if these perceptions influence their intention to use ICT in their future practice as teachers.

Keywords: Distance teaching; ITC; Practices; Opinions; Representations.

¹ Maître de conférences HDR, ENSB Alger, Laboratoire LISODIP, Courriel : assiaabel2000@gmail.com

1. Introduction

Nous nous apprêtons à présenter une étude réalisée en pleine crise de la Covid19, et elle nous semble essentielle dans la mesure où elle peut nous instruire sur les pratiques d'un groupe d'étudiants de l'ENSB² et sur leurs représentations au moment même où ils vivent cette situation. Ces étudiants ont été, du jour au lendemain, obligés de suivre un enseignement à distance en raison de la fermeture des établissements d'enseignement supérieur. Au moment de la réalisation de l'enquête, ils ne connaissent pas encore l'issue qu'aura cette crise et ils vivent une incertitude concernant leurs évaluations, la validation de leur année et l'obtention des diplômes pour ceux qui sont en dernière année d'études. Une investigation sur leurs opinions et sur leur ressenti « à vif » peut être instructive pour la gestion future de ce genre de crises. L'influence des représentations sur les comportements n'est plus à démontrer, plusieurs auteurs en ont fait un objet d'étude (Moscovici, 1976 ; Jodelet, 1989 ; Abric, 2001 ; Flament, 2001). Ainsi, Abric (2001) a mis en avant *la valeur prescriptive* des représentations en leur attribuant *une fonction d'orientation* et Flament (2001) parle de *cognitions prescriptives* qui guident les actions des individus et des groupes. En effet, l'individu a « une idée de la démarche à adopter s'il se trouve dans une situation donnée et il reproduit par son action les schémas cognitifs qu'il possède, schémas auxquels peuvent s'ajouter des informations nouvelles ou inattendues susceptibles de se trouver dans la situation. » (L'auteur, 2009, p : 28).

Nous tenons à préciser qu'il ne s'agit pas ici de dresser un bilan de cette expérience dans notre école, et ce pour deux principales raisons : la première est que l'échantillon étudié est loin d'être représentatif de tous les étudiants de l'ENSB, et la deuxième est qu'il est encore trop tôt pour tirer des conclusions sur une expérience toujours en cours. Nous nous plaçons aussi dans une attitude réflexive dans laquelle nous essayons d'avoir du recul par rapport à notre propre pratique puisque nous avons fait partie de cette formation qui fait l'objet de notre recherche. Notre objectif est de voir comment nos étudiants ont vécu cette expérience, de recueillir leurs avis sur son efficacité, sur les moyens qui leur semblent les plus adéquats dans ce type d'enseignement et sur les difficultés rencontrées : ce qui pourrait servir, à notre avis, à améliorer cette expérience.

Dans les lignes qui vont suivre, nous présenterons d'abord le contexte dans lequel cet enseignement à distance a été installé ainsi qu'un aperçu sur son déroulement à l'ENSB, ensuite nous expliquerons les conditions de réalisation de notre enquête et les principaux résultats obtenus et nous finirons sur une discussion de ces résultats.

2. Un contexte de crise

2.1. Contexte général

Suite à l'enregistrement des premiers cas Covid19, l'Algérie a très vite pris des décisions pour limiter la propagation du virus : fermeture des frontières,

² L'ENSB forme de futurs enseignants en langues et sciences humaines pour les trois cycles scolaires (primaire, Moyen et secondaire).

suspension des vols nationaux et internationaux, arrêt des transports en commun et fermeture des établissements scolaires et universitaires. Le 12 mars 2020, le président de la République ordonne la fermeture temporaire des universités alors que les étudiants viennent d'entamer le deuxième semestre de l'année universitaire. La fermeture a été renouvelée pratiquement toutes les deux semaines (le 30 mars, le 19 avril, 30 avril) ce qui a appelé une gestion de la crise au jour le jour. Ce n'est que le 14 mai que le ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique envoie une correspondance qui permet de se projeter à moyen terme : il prévoit une possible reprise des cours durant la troisième semaine d'août 2020 ainsi que l'organisation des examens en septembre. Les enseignants ont néanmoins compris, dès le début de la crise, qu'une reprise durant l'année universitaire en cours n'était plus envisageable, et la nécessité de trouver des alternatives à un enseignement en présentiel est devenue une priorité.

Dès la fermeture des universités, les correspondances du Ministère de l'Enseignement de la Recherche Scientifique (MESRS) se sont succédées pour exiger des universités de prendre en charge les étudiants en usant des moyens technologiques qu'elles avaient à leur disposition. La reprise en août est supposée consolider les cours dispensés en ligne et pallier les lacunes de cette distanciation imposée. Il n'aurait pas été possible pour les universités de rattraper le retard accumulé durant ces mois de confinement si elles n'avaient pas assuré un minimum des enseignements prévus pour ce deuxième semestre.

Toutes ces décisions ne pouvaient que bouleverser le fonctionnement des universités qui n'étaient pas du tout préparées à une telle situation. Il est vrai que les établissements universitaires avaient reçu des directives (courrier n°288 du 28 février 2020) dès les premières semaines de la propagation de la pandémie dans les pays européens - qui nous avaient devancés de deux ou trois semaines - pour se préparer à une éventuelle fermeture des établissements, mais le manque de moyens et de formation des enseignants et des étudiants en TIC ne pouvait être réglé en quelques semaines. L'université algérienne est encore dépendante d'un enseignement très classique où la part donnée aux nouvelles technologies reste très en deçà des normes internationales. Les enseignants et les étudiants se sont, par conséquent, trouvés dans une situation assez délicate à gérer. À l'instar des autres institutions, l'ENSB a dû faire face à la situation dans l'urgence avec ce qu'elle avait comme moyens, et les enseignements ont été assurés, tant bien que mal, comme nous allons l'expliquer dans ce qui suit.

3. L'enseignement à l'ENSB durant la pandémie

Avant la fermeture des établissements universitaires, le courrier ministériel du 29 février 2020, sus cité, a exigé des enseignants de mettre les contenus d'un mois d'enseignement à la disposition des étudiants sur les sites Internet ou les plateformes des universités. L'ENSB avait un site Internet où une section « cours en ligne » a été créée pour se préparer à une possible fermeture des établissements. Les enseignants

des différents départements³ ont donc commencé à mettre des cours en format PDF sur le site de l'établissement. Les contenus présentés étaient essentiellement théoriques et il n'y avait rien de prévu, mis à part les courriels, pour une éventuelle interaction entre les enseignants et les étudiants.

Une fois les établissements fermés, les directives sont passées à un autre niveau : celui de la prise en charge directe des étudiants, et il est devenu nécessaire d'assurer un lien entre les enseignants et leurs étudiants, car les cours en format PDF ne pouvaient plus suffire à faire face à la conjoncture actuelle. La direction des études a par conséquent invité les enseignants à travailler dans un environnement numérique d'apprentissage (ENA) à savoir Classroom et à commencer à faire leurs cours sur cet espace de travail pour assurer une communication synchrone et/ou asynchrone avec les étudiants. D'autres moyens ont été suggérés tels que Facebook ou Zoom. Ainsi jusqu'à aujourd'hui, ce sont les moyens dont disposent les enseignants pour finir leurs programmes à distance et pour garder contact avec leurs étudiants. Dernièrement, une inscription sur MOODLE a été demandée aux enseignants, mais en raison de quelques problèmes techniques, elle n'a toujours pas été adoptée pour la poursuite des cours. Nous allons donc concentrer notre recherche sur les moyens qui ont réellement servi depuis le début du confinement.

Nous avons noté une certaine latitude quant au choix des technologies à utiliser pour assurer les cours, mais aussi une évolution dans les moyens suggérés par l'institution. Au début, il s'agissait de mettre des documents PDF en ligne, ensuite les enseignants ont dû créer des Classroom et les dernières instructions ont exigé des enseignants une inscription sur la plateforme MOODLE. Force est de constater que les enseignants et les étudiants apprenaient sur le tas à utiliser ces nouveaux outils : ils recevaient des tutoriels pour apprendre à les utiliser tout en ayant des directives pour commencer à les exploiter dans les plus brefs délais.

C'est dans ce contexte que nos étudiants ont suivi l'enseignement à distance qui leur a été imposé par la crise de la Covid19, et c'est aussi dans ce contexte que nous avons voulu réaliser notre enquête pour rendre compte, ne serait-ce que partiellement, d'une expérience particulièrement instructive dans l'enseignement/apprentissage.

4. L'enquête

4.1. Le public et l'outil d'investigation

Nous avons réalisé notre enquête avec trois groupes d'étudiants inscrits en licence d'enseignement du français à l'ENSB : deux groupes sont en troisième et dernière année universitaire et seront recrutés en tant qu'enseignants de français au primaire à partir de l'année scolaire 2020/2021⁴, et un troisième groupe d'étudiants inscrits en 2ème année. Nous avons en tout invité 82 étudiants à répondre au questionnaire, mais nous n'avons reçu que 54 réponses. Soulignons que dans les trois

³ En plus du département de français, l'ENSB compte un département d'arabe, d'anglais, de philosophie et d'histoire-géographie.

⁴ Tous les étudiants de l'ENSB ont un contrat avec le Ministère de l'Éducation Nationale qui doit leur assurer des postes d'enseignants selon la formation qu'ils ont eue au primaire, au collège ou au lycée.

groupes, il n'y a que quatre garçons et ils font partie de ceux qui n'ont pas répondu au questionnaire. Une partie des étudiants qui n'ont pas répondu au questionnaire ne se sont pas, ou très peu, manifestés durant l'enseignement à distance : ils ont plus ou moins « décroché » depuis le confinement pour des raisons que nous n'aborderons pas ici, car ce n'est pas l'objectif de cette recherche.

Les étudiants inscrits en 3ème année ont huit modules assurés par sept enseignants et les étudiants de 2ème année ont douze modules et ils sont suivis par onze enseignants. À travers les réponses de ces étudiants, nous avons essayé d'approcher indirectement les pratiques les plus courantes de ces enseignants durant la période du confinement.

Le confinement a également changé nos habitudes de recherche puisque nous avons opté pour un questionnaire en ligne pour recueillir les représentations et les opinions de nos enquêtés. Nous avons utilisé Google Forms pour concevoir notre questionnaire. Ce qui nous a permis de recueillir les réponses plus facilement sur un document de Google Sheet. Notons que nous avons « nettoyé » notre corpus des doublons qui s'y trouvaient, car certains étudiants avaient répondu plus d'une fois. Nous avons opté pour le questionnaire comme outil d'investigation pour toucher le plus grand nombre possible d'étudiants, mais nous avons veillé à ce que la majorité des items du questionnaire permettent une expression plus ou moins libre : l'essentiel des items étaient des questions ouvertes ou des questions qui étaient suivies d'une demande d'explication ou de justification. De plus, le dernier item demandait aux étudiants de raconter leur expérience avec l'enseignement à distance ; ce qui a donné lieu à des récits plus ou moins élaborés et très révélateurs. Les objectifs de ce questionnaire peuvent être résumés comme suit :

- connaître les pratiques des étudiants quant à l'utilisation des nouvelles technologies dans leurs apprentissages avant et après la crise du coronavirus ;
- le déroulement des cours à distance depuis l'avènement de la pandémie et les différentes démarches adoptées par les enseignants des trois groupes ;
- leurs opinions sur ces cours, sur leur efficacité et sur les difficultés rencontrées durant cette expérience.

Avant de passer le questionnaire, nous avons pris soin d'expliquer aux étudiants qu'ils ne seraient pas évalués sur ce qu'ils allaient donner comme réponses et que le questionnaire servirait dans le cadre d'une recherche, mais aussi à améliorer l'expérience de l'enseignement à distance à l'ENSB. Nous sommes restée à la disposition des étudiants, qui parfois posaient des questions via Classroom sur les items qu'ils n'avaient pas compris.

4.2. Les résultats

Item 1 : ce premier Item a permis de dessiner le profil des étudiants interrogés. Notre public est constitué de 100% d'étudiants de sexe féminin. Nous devons préciser que c'est une caractéristique de l'ENSB : il y a de moins en moins de garçons qui s'inscrivent à l'ENSB et qui choisissent les métiers de l'enseignement pour des raisons qu'il serait inutile d'expliquer ici. Les étudiantes interrogées avaient entre 18 et 24 ans.

Item 2 : Quels moyens technologiques utilisez-vous dans vos apprentissages avant la crise de la Covid19 ?

Ce qui ressort des réponses à cette question, c'est que les étudiantes, dans leur grande majorité, avaient recours à la recherche sur Internet sur leurs téléphones portables ou leurs PC. Elles citent dans l'ordre Google (25 fois), YouTube (20 fois) et FFacebook (16 fois).

Item 3 : Avez-vous déjà suivi des formations dans l'utilisation des nouvelles technologies dans votre apprentissage ?

La majorité des étudiantes interrogées (74.1%) n'ont pas eu de formation dans l'utilisation des nouvelles technologies dans l'apprentissage.

Item 4 : Avec quels moyens vos enseignants communiquent-ils avec vous depuis le début du confinement ?

Les moyens les plus utilisés durant le confinement sont Classroom (54 fois), les mails (51 fois) et FFacebook (52 fois). Une apparition très faible d'autres moyens a été notée (Viber, téléphone).

Item 5 : Expliquez en quelques lignes comment se déroulent les cours que vous avez à distance ? (Quelles sont les principales démarches adoptées par les enseignants ?)

Les démarches qui se dégagent des réponses des étudiantes sont les suivantes :

- présentation des cours en format PDF ou Word sur le site de l'école ou sur Classroom et réception des questions des apprenants par mail ;
- séances synchrones sur Classroom : présentation d'une activité à faire, avec un moment de réflexion pour les étudiants, réception des réponses des étudiants dans les commentaires, correction des interventions des étudiants et présentation d'une synthèse à la fin de la séance sous forme de commentaire ;
- envoi des cours, des activités et de leurs corrigés par mail ;
- séances en live sur FFacebook : l'explication des cours ou de l'activité, questions et réponses des étudiants à travers les commentaires.

Item 6 : Quelle (s) démarche(s) préférez-vous ?

En réponse à cette question, les live sur FFacebook prennent la tête du classement avec 31 occurrences en plus de deux réponses où FFacebook est cité sans préciser s'il s'agit d'un direct ou pas. En deuxième position vient Google Classroom avec 21 occurrences. Les interactions par mail et les cours sous format PDF ne semblent pas avoir une grande popularité auprès des étudiants (quatre occurrences pour la première démarche et une seule pour la deuxième).

Item 7 : Pourquoi ?

Les étudiantes qui préfèrent FFacebook expliquent que ce moyen leur donne le sentiment d'être en classe avec leur enseignant (avoir les explications comme en classe et pouvoir directement poser des questions), en plus du fait que ce soit un moyen accessible pour tous les étudiants (facilité d'accès à Facebook et maîtrise par les étudiants).

E⁵ 2 : *Facebook : car presque tous les étudiants ont un compte Facebook, même il est convenable, car, on peut faire un live, et créer un groupe soit de discussion soit pour publier quelques documents.*

E54 : *celle du live sur Facebook puisque l'enseignante explique en détail, et même on peut poser des questions directement en envoyant des commentaires on dirait on est en classe.*

Google Classroom semble surtout apprécié pour la possibilité de faire des activités et d'échanger avec les enseignants à travers les commentaires, et il est souvent qualifié comme étant mieux organisé que les autres plateformes. Les étudiantes avancent aussi l'argument de la possibilité de revenir aux contenus et aux interactions, qui restent disponibles sur la Classroom. Les deux réponses suivantes résumant bien ces points de vue :

E5 : *Les commentaires avec l'enseignante et le reste du groupe font naître une interaction qui est semblable à celle de l'ENS, c'est-à-dire on peut être en contact direct avec l'enseignante en posant des questions et comparer les réponses avec le reste du groupe.*

E30 : *Classroom est un site très organisé, il facilite la tâche des enseignants et aussi des étudiants. Par exemple quand on fait un travail, on a un espace spécial pour le rendre.*

L'étudiante qui préfère avoir les cours en format PDF, met en avant les problèmes de connexion et le manque de moyens chez les étudiants habitant dans des zones rurales ou qui ont des difficultés à avoir une connexion suffisante pour suivre des cours en direct (sur Classroom ou sur Facebook) :

E38 : *parce qu'avec la deuxième méthode les étudiants affrontent des obstacles qui les empêchent de bien comprendre, par exemple les étudiants qui vivent dans les régions rurales, où le réseau ainsi que la connexion sont faibles et cela ne leur permet pas d'entendre l'enseignant lors de l'explication, alors qu'avec un PDF les étudiants peuvent avoir au moins un cours complet.*

Item 8. Quelle différence y a-t-il entre l'enseignement que vous aviez à l'ENS en présentiel et celui reçu à distance ?

La majorité des étudiantes interrogées pointent du doigt les difficultés rencontrées dans l'enseignement à distance et ils mettent en relief l'efficacité de l'enseignement en présentiel. La principale différence entre les deux types d'enseignement concerne l'interaction enseignant-apprenant et apprenants-apprenants.

E8 : *L'enseignement à l'ENS est sans doute mieux que celui à distance, la différence se pose dans l'interaction facile avec le professeur et aux idées qu'on discute avec les camarades durant la séance plus facilement. Ce qui rend le cours plus accessible.*

Les étudiantes avancent aussi qu'elles comprennent mieux les cours en présentiel et que les cours envoyés sous forme écrite ne sont pas toujours compris. Certaines parlent d'une absence de contraintes dans l'enseignement à distance (travail sans emploi du temps, sans contrainte de déplacements et sans délais). Une

⁵ Pour présenter les réponses des étudiantes, nous désignerons ces dernières par la lettre E.

autre différence est citée par quelques étudiantes : le manque d'organisation des enseignements à distance et la difficulté de gérer le travail seul.

E27 : Oui il ya une grande différence, à l'ENS c'est plus simple et organisé, mais à distance, c'est difficile de travailler tout seul.

Item 9 : Êtes -vous satisfait de l'enseignement dispensé à distance ?

Une majorité d'étudiantes exprime leur insatisfaction (61.11%) envers l'enseignement à distance contre 29.63% qui se déclarent satisfaites. Le reste des étudiantes ont exprimé une satisfaction relative traduite par des réponses telles que « un peu » ou « pas dans tous les modules ».

Item 10 : Pourquoi ?

L'insatisfaction des étudiantes est motivée par les problèmes de connexion et la difficulté à comprendre sans l'explication directe des enseignants. Certaines citent aussi le temps trop important qu'elles passent devant les écrans et elles évoquent les problèmes de santé que cela pourrait occasionner (les yeux, le dos, etc.). Les étudiantes qui se disent satisfaites de cet enseignement l'expliquent par le fait que cela leur permet de poursuivre leurs études malgré le confinement et donc de ne pas rater leur année, et aussi par le fait que cela leur donne la possibilité de rester en contact avec leurs enseignants malgré la distance.

Item 11 : Pensez - vous qu'il soit nécessaire de continuer à utiliser ces outils après la fin de la crise de la Covid19 ?

Les réponses à cette question départagent notre public en deux parties quasiment égales : en effet 50% des étudiantes pensent qu'il serait utile de continuer à utiliser les nouvelles technologies après le déconfinement et l'autre partie pense que cela n'a aucun intérêt.

Item 12 : Pourquoi ?

Les étudiantes qui pensent qu'il faut continuer à utiliser les outils d'enseignement à distance les voient comme un moyen complémentaire aux cours de l'ENSB et comme moyen de garder contact avec leurs enseignants en dehors des heures de cours :

E5 : la Classroom est une plateforme intéressante pour l'enseignement à distance, donc on peut l'utiliser pour faire les activités d'une manière plus facile et efficace, tout en continuant les cours à l'ENS d'une manière normale.

Les enquêtées qui ne perçoivent pas cette utilité évoquent encore les problèmes de connexion et l'inutilité de ces outils en présence des cours dispensés en présentiel.

E19 : Les cours à l'ENS sont suffisants surtout que ce n'est pas tout le monde qui a accès à l'Internet, il faut penser à ceux qui ne peuvent pas payer toujours pour avoir la connexion.

Item 13 : En tant que futur enseignant, pensez-vous avoir recours à ces outils dans vos enseignements ? Pourquoi ?

Sur les 56 étudiantes interrogées, 26 envisagent d'avoir recours aux nouvelles technologies expérimentées cette année dans leur enseignement, contre 28 qui en excluent l'utilisation. Deux étudiantes ont avancé qu'elles pourraient y avoir recours en cas d'autres crises semblables à celle du coronavirus. Les étudiantes qui ne

prévoient pas d'utiliser les moyens technologiques dans leur enseignement imputent cette décision au jeune âge de leurs apprenants qui ne pourraient, selon eux, avoir les compétences numériques nécessaires, ou qui ne peuvent avoir l'autonomie nécessaire pour les utiliser.

E 39 : En tant que future enseignante, inshallah, j'ai pas du tout l'intention d'avoir recours à ces outils dans l'enseignement pour des raisons : premièrement les élèves ne sont pas mûrs ils ne sont pas conscients d'utiliser ces outils bien comme il faut, deuxièmement en tenant compte de la vie sociale de chaque élève en pensant à ceux qui sont sans le sou qui ne peuvent pas avoir un smartphone.

Les étudiantes, qui envisagent au contraire de les utiliser, expliquent que ce sont des sources d'information supplémentaires pour les élèves et que ce sont des technologies auxquelles il faudra initier leurs élèves pour les habituer à les utiliser dans leur apprentissage.

E17 : En tant que future enseignante, je vois que le recours à ces outils est nécessaire dans mon enseignement, car ce sont des sources d'information, elles permettent l'échange avec différentes personnes et la communication entre diverses écoles ainsi qu'elles facilitent l'élaboration des projets avec d'autres enseignants sans avoir à se déplacer grâce à tous ces médias.

Item 14 : Racontez comment vous vivez l'expérience de l'enseignement à distance. Présentez en quelques lignes (10 lignes minimum) ce qui vous a plu, ce qui vous a dérangé, les difficultés rencontrées, ce que vous pourriez proposer pour améliorer cette expérience et vos sentiments par rapport à cette expérience.

Cette question a permis de donner une synthèse de l'expérience d'enseignement/apprentissage vécue par les étudiants durant le confinement. L'objectif était de leur donner un espace où ils pourraient s'exprimer plus librement notamment sur des points qui n'ont pas été mentionnés dans les items précédents. Ainsi cette question a permis d'avoir des réponses sur :

- Ce qui a le plus plu aux étudiantes dans cette expérience : l'autonomie dans leur apprentissage, le fait de garder le contact avec leurs enseignants, l'absence de contraintes de temps et d'espace (possibilité de suivre les cours quand ils veulent sans être obligées de se déplacer), le fait de suivre les cours dans un cadre familial, la possibilité de gérer leur apprentissage (le temps, le rythme), la motivation, la solidarité entre les étudiants, la découverte de nouvelles façons d'enseigner et d'apprendre, le fait de rattraper le retard et d'éviter une année blanche et les live qui leur donnent le sentiment d'être en présentiel.

- Les difficultés rencontrées et ce qui les a dérangées : les problèmes de connexion et le manque de moyens techniques (PC, portables, imprimantes), l'attribution de plusieurs devoirs en même temps dans les différents modules, le manque d'organisation des cours à cause de l'absence d'un emploi du temps précis, l'emploi de moyens différents par les enseignants, l'absence d'interactions avec les enseignants et avec les camarades, les cours en format PDF trop volumineux et présentés sans explications en direct (sur Classroom ou sur Facebook), l'isolement de l'étudiant, le temps trop important passé en face des écrans pouvant occasionner des problèmes de santé.

- Les sentiments : Nous avons relevé quelques sentiments exprimés par les étudiantes : un sentiment de tristesse à cause d'une séparation avec les enseignants et les camarades, une inquiétude par rapport à leur avenir notamment leur possible recrutement en septembre, un sentiment de solitude à cause du manque d'interaction, un intérêt par rapport aux nouvelles méthodes d'enseignement, une frustration causée par la non-maitrise des outils technologiques au début de l'expérience et par la difficulté à remettre les travaux à temps à cause des problèmes techniques rencontrés et le désarroi causé par le manque d'organisation des cours notamment avant le recours aux Classroom.

- Les propositions pour améliorer l'enseignement à distance et en ligne : L'utilisation des moyens qui permettent d'avoir un contact synchrone avec les enseignants (live Facebook, Zoom, Google meeting, Classroom), l'utilisation de FFacebook qui reste le plus accessible pour les étudiants (fluidité, gratuité et maîtrise par les étudiants), organisation du travail en ligne en fixant un emploi du temps précis pour les différents modules, réduction des travaux à remettre en même temps en assurant une coordination entre tous les enseignants, l'adoption d'un seul outil par les enseignants de tous les modules pour ne pas perturber les étudiants.

5. Discussion

Un certain nombre de points ressortent des réponses des étudiantes interrogées et ces points permettent de donner une idée de leurs perceptions sur le déroulement de l'enseignement à distance à l'ère de la Covid19. Ces étudiantes se sont lancées dans cette expérience sans aucune préparation, et comme nous l'avons vu plus haut, la majorité d'entre elles n'ont pas eu de formation pour l'utilisation des nouvelles technologies dans leurs apprentissages. Même celles qui disent avoir eu des formations, elles n'ont cité que des moyens élémentaires : l'utilisation des nouvelles technologies se limite à des recherches sur Google ou la consultation de contenus sur Utube et FFacebook. Nous avons noté qu'elles considèrent cette expérience comme largement en deçà de l'enseignement en présentiel, et déclarent, dans leur grande majorité, leur insatisfaction de l'expérience.

Les étudiantes semblent cependant apprécier les démarches qui appellent une interaction avec leurs enseignants : leur préférence va au live sur FFacebook qui leur donne l'impression d'être en présentiel et qui, de ce fait, ne chamboule pas trop leurs habitudes d'apprentissage. Elles se sentent rassurées par la présence de leurs enseignants et par la similitude de la démarche avec celle suivie en classe. Les enquêtées décrivent un schéma semblable à celui connu en classe : « explication - activités- réponses - correction- synthèse » ou « activités - réponses- correction et explication - synthèse ». Elles semblent retrouver leur rôle d'étudiantes qui comptent sur un guidage de l'enseignant, une rectification si nécessaire (correction) et une assistance en cas de difficultés (possibilité de poser des questions). Elles reviennent, en quelque sorte, à l'une des faces du métier d'étudiant (Coulan, 1997) qu'elles ont appris durant les premières années de l'université. Selon Romainville, « à côté de la maîtrise des contenus universitaires, une carrière étudiante réussie exigerait une

capacité de s'insérer activement dans ce nouveau monde, à en comprendre les codes ; les exigences implicites, à en maîtriser rapidement les routines » (2000 : 55).

Or, les routines et les exigences se trouvent complètement modifiées avec cette distanciation imprévue, et un apprentissage d'un nouveau fonctionnement, notamment pour des étudiants en fin de cycle, pourrait sembler inutile. Avec tous ces changements, les étudiantes se sont trouvées un peu désemparées et elles ont dû prendre un moment pour s'approprier une nouvelle façon d'apprendre. Certaines étudiantes avaient soulevé des difficultés rencontrées notamment au début du confinement et parlent d'une meilleure adaptation après coup.

Le manque d'interaction avec les enseignants est cité comme l'élément qui a le plus dérangé ces étudiantes, après les problèmes de connexion et le manque de moyens techniques. Dans les propositions pour améliorer l'enseignement à distance, elles reviennent vers leur préférence des moyens qui permettent une communication synchrone (live Facebook, Zoom, Google meeting). Bien que les étudiantes parlent d'une autonomie gagnée grâce à cette expérience, elles n'en demeurent pas moins attachées à la présence de leurs enseignants. La modalité de présence qui semble rassurer les étudiantes est celle qui permet une interaction synchrone. Blandin (2004) explique que « les modalités de présence, en cas d'interaction à distance, peuvent (...) influencer l'établissement du compromis de travail ou du consensus temporaire nécessaire à l'établissement d'une relation pédagogique ». Nous avons en effet noté que la présence à travers des interactions asynchrones essentiellement réalisées par mails, ou sans interactions (cours PDF postés sur les différentes plateformes) perturbait la relation pédagogique entre les enseignants et les étudiants.

Nous aimerions souligner que durant cette expérience, l'utilisation des nouvelles technologies n'a pas entraîné un changement réel des pratiques des enseignants, et nous rejoignons Brigitte Albéro (2014) qui parle d'un « changement plus virtuel qu'effectif dans les pratiques professionnelles des enseignants du supérieur ; dans la mesure où les outils contemporains sont mis d'abord au service de pratiques ancrées dans une tradition d'enseignement et de formation académique ». (p. 266). En effet, les pratiques décrites par nos enquêtées, même quand elles appellent une forme d'interaction, restent le reflet parfait de la pratique enseignante en présentiel.

La première contrainte que doivent s'imposer les concepteurs et les enseignants qui installent un enseignement à distance c'est « l'obligation de planifier, d'organiser et de prévoir toutes les activités d'enseignement et d'apprentissage sur toute la durée du cours. » (Peraya et Peltier, 2020). Or, il ne semble pas y avoir eu un travail sur une organisation des cours dans leur intégralité ou sur les scénarisations des contenus : ce qui a créé, chez nos enquêtées, une impression de désordre dans le déroulement des enseignements. Ce manque de planification et d'organisation reste toutefois compréhensible vu l'urgence dans laquelle l'enseignement à distance a été instauré.

Dans sa conclusion d'un article sur l'intégration des TIC dans l'enseignement, Bango avance que pour que l'introduction des Tice en formation et en apprentissage des langues ait toutes les chances de réussir, il faudrait que les enseignants stagiaires soient d'une part encadrés de façon continue et d'autre part fortement encouragés à

intégrer les Tice dans leur enseignement grâce à des tâches qui leur permettraient d'élaborer, d'utiliser et d'évaluer, dans des cadres divers, du matériel pédagogique fondé sur les Tice.

Ce qui est valable pour les enseignants stagiaires l'est aussi pour des enseignants confirmés dans leurs disciplines qui n'ont pas l'habitude d'utiliser les nouvelles technologies dans leurs enseignements, et qui n'ont pas eu de formation dans ce sens. Les enseignants de l'ENS n'ont pas eu à « élaborer », « à utiliser » ou « à évaluer » un matériel fondé sur les TIC et ils n'ont, à aucun moment, eu à scénariser les contenus de leurs cours pour une éventuelle utilisation à distance. Ils ont été invités par la tutelle à utiliser ces technologies sans aucune formation préalable. Ils ont par conséquent, au mieux fait comme s'ils étaient en présentiel, et au pire, ils ont utilisé les espaces de travail tels que Classroom comme simple espace pour déposer des cours en format PDF.

Selon Peraya (2011), « tout enseignant, qui, dans le cadre de ses enseignements, cherche à intégrer les TICE et, à travers elles, à organiser la mise à distance de certaines de ses activités pédagogiques se trouve nécessairement confronté à l'innovation technopédagogique. » (p. 41). Ces enseignants n'ont cependant pas « cherché » à installer cette formation à distance, ils ont été « condamnés », par la force des choses, à cette innovation technopédagogique qui ne peut se réaliser sans « la maîtrise des dispositifs technologiques : plateformes, campus virtuels, dispositifs de communications synchrone ou asynchrone, écrite et/ou orale, environnements de travail collaboratif, etc. » (ibid., p. 44). Cette maîtrise semble minimale - ou en tous cas sous exploitée- chez certains enseignants qui ont assuré les enseignements durant le confinement. Ceci transparait à travers une utilisation généralement rudimentaire des TICE, traduite par la non-exploitation des possibilités qu'offrent des plateformes comme Classroom ou Zoom ; ce qui a, rappelons-le, fortement déplu aux étudiantes.

Mangenot (2000) avance que « souvent, l'outil informatique fait revenir à des pratiques dépassées (...) ». Ces outils technologiques, qui par définition sont porteurs d'innovation, ont été détournés, voire « pervertis », dans leur utilisation puisque les enseignants reviennent à un enseignement essentiellement transmissif, sans interactions, avec des cours postés dans leur totalité, ce qui ne laisse aucun espace à la réflexion de l'apprenant et la construction du savoir, et encore moins à sa co-construction (absence d'activités collaboratives). Nous sommes loin des théories socioconstructivistes (Vygotsky) dans une école supposée enseigner ces principes à des étudiants-futurs enseignants.

6. Conclusion

Le travail que nous présentons est un témoignage sur une situation inédite dans le domaine de l'enseignement de par son caractère contraignant et inattendu, qui a pris tout le monde au dépourvu, et qui a imposé une gestion « à l'aveugle » de problèmes rencontrés lors d'un enseignement à distance. Nous sommes consciente que personne n'est à blâmer dans les circonstances actuelles, mais il faudra prendre

du recul par rapport à cette expérience pour pouvoir en tirer des enseignements pour l'avenir notamment que l'issue de la crise ne semble pas imminente.

À travers le regard des étudiantes qui ont vécu cette expérience, nous avons pu relever quelques dysfonctionnements qui doivent attirer notre attention et être pris en compte dans la gestion à venir de ce type d'enseignement. Rappelons que plus de la moitié de nos enquêtées ont exclu la possibilité d'employer les TIC dans leur pratique enseignante ; ce qui témoigne d'un impact plus ou moins négatif de cet enseignement en ligne qui n'a pas séduit toutes les étudiantes. Cela pourrait sembler paradoxal pour un public aussi jeune (18 à 24 ans), faisant partie d'une génération réputée pour être « hyperconnectée ».

Parmi les dysfonctionnements qui ont fortement indisposé nos étudiantes, nous avons noté leur sentiment de l'existence d'un certain désordre dans l'organisation de l'enseignement à distance et dans les démarches adoptées par les enseignants. Il est de ce fait nécessaire d'y remédier en proposant un encadrement administratif des enseignements (emploi du temps, limitation du nombre d'heures passées en ligne, organisation des devoirs etc.) en organisant des formations en TICE destinées aux apprenants et aux enseignants, et aussi en renforçant l'intégration des TIC dans l'enseignement en présentiel même en situation « normale ».

Les apprenants, comme les enseignants, se sont trouvés dans un environnement complètement étranger, et ils ont dû gérer les outils et les contenus en même temps. Un enseignement à distance et l'utilisation des ENA ne s'improvisent pas : ils doivent se baser sur une ingénierie de la formation qui « englobe les fonctions pédagogiques et non pédagogiques ENA » (Trestini et Cabassut, 2019). Les formations universitaires, si elles continuent à se faire essentiellement en ligne, doivent dépasser le stade d'une ingénierie pédagogique généralement laissée à la charge des enseignants, pour atteindre celui d'une ingénierie de la formation qui prend en charge « les activités administratives, techniques et de gestion de la formation » (ibid.). Il est aussi important de penser à améliorer la relation pédagogique entre les apprenants et leurs enseignants en optant pour des moyens qui favorisent la communication synchrone.

L'avantage que l'on peut tirer de cette expérience, c'est la prise de conscience de tous les acteurs de l'enseignement universitaire de la nécessité de développer les nouvelles technologies dans l'enseignement supérieur. Il nous semble, par ailleurs, que la situation d'urgence va probablement contribuer à l'évolution des représentations sur l'utilisation des TIC dans l'enseignement/apprentissage et donner la chance aux enseignants et aux apprenants d'expérimenter de nouveaux moyens d'enseigner et d'apprendre.

Nous aimerions finir cet article en précisant que cette modeste investigation nous a mise devant nos propres limites concernant l'exploitation des TIC dans l'enseignement universitaire et la gestion d'un enseignement à distance, et elle nous a également permis de prendre du recul par rapport à nos pratiques en tant qu'enseignante universitaire. C'est une recherche qui gagnerait certainement à être élargie à un public plus important prenant en compte les enseignants et leurs perceptions sur cette situation si particulière.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Abric, J-C. (2001) Pratiques sociales, représentations sociales. In J-C Abric (dir.), *pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF, 217 – 238.
2. Albero, B. (2003). Techniques, technologies et dispositifs La question des instruments. In Annoot E., Fave-Bonnet M-F. *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan, 253-294.
3. Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In B. Charlier et F. Henri (dir. par). *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*. Paris : Presses Universitaires de France. 47-59.
4. Bangou, F. (2006). « Intégration des Tice et apprentissage de l'enseignement : une approche systémique », *Alsic* [En ligne], Vol. 9, document alsic_v09_10-pra2, mis en ligne le 30 novembre 2006, URL : <http://journals.openedition.org/alsic/290> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.290>.
5. Béché, E., Schneider, D.K. (2019). « État des lieux de la recherche francophone sur les formations ouvertes et à distance ». *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 27 | 2019, mis en ligne le 13 octobre 2019, consulté le 21 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/dms/3910> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.3910>
6. Belgheddouche, (2009). *Le « bon » et le « mauvais » élève, une différence plus métacognitive que cognitive ? Quelles représentations chez des apprenants et des enseignants de FLE en Algérie ?* (thèse de doctorat). Montpellier : Université Paul Valéry.
7. Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant*. Paris : PUF.
8. Flament, C. (2001). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. J-C Abric. *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF, 37-58.
9. Karsenti, T. (1997). Comment le recours aux TIC en pédagogie universitaire peut favoriser la motivation des étudiants : le cas d'un cours médiatisé sur le Web. *Cahiers de la recherche en éducation*, 43 (1997) : 455–484. DOI : 10.7202/1017306ar
10. Mangenot, F. (2000). L'intégration des TICE dans une perspective systémique. *Les nouveaux dispositifs d'apprentissage. Revue Les Langues Modernes*, 38-44.
11. Moscovici, S. (2004). *La psychanalyse : son image et son public*. Paris : PUF.
12. Peraya, D. (2011). La posture de l'enseignant porteur d'un projet technopédagogique : complexité et déplacements. T. Karsenti, R.-P. Garry, B. N'Goy Fiamma et F. Baudot (dir.). *Former à distance des formateurs : stratégies et mutualisation dans la francophonie*. Montréal : Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs, 41-50.

13. Peraya, D., Peltier, C. (2020), « Ingénierie pédagogique : vingt fois sur le métier remettons notre ouvrage... ». *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 29 | 2020, mis en ligne le 15 mars 2020, consulté le 21 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/dms/4817> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.4817>.
14. Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
15. Trestini, M., Cabassut, R. (2019). « Les représentations sur la formation à distance », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 26 | 2019, mis en ligne le 17 juin 2019, consulté le 27 juin 2019. URL : <http://journals.openedition.org/dms/3721> ; DOI : 10.4000/dms.3721.

CLASSROOM COMMUNICATION IN THE ONLINE ENVIRONMENT - PERCEPTIONS AND DIRECTIONS OF ACTION

Mihaela Aurelia ȘTEFAN¹, Alexandrina Mihaela POPESCU²,
Mădălina CUC³

Abstract

Communication, a transfer of information between a sender and a receiver, as a result of which the information transmitted and received is understood and interpreted in the same way by the two parties involved, can be revisited from the perspective of the digital context.

Classroom communication aims to produce changes, positive transformations in terms of knowledge, affectivity and behaviour, of the personality profile of the subjects. Based on this assumption, the following questions are outlined: How can the online communication process be optimised so that the message sent is clearly understood? What is the impact of the online environment on classroom communication?

The current paper represents an investigative approach that aims to provide data on the students' perceptions of online communication-related issues and effects.

Keywords: *Classroom communication; Online environment; Stimulating context ; Constructive feedback.*

1. Introduction

Understood in its broadest sense, as a transactional act, unavoidable in interaction contexts, communication becomes essential, i.e., the bedrock of both the personal and social life of the individual.

In the digital age, even the definitions given to the term *communication* undergo constant reshaping. Some authors (notably, Briggs, Burke, 2005) highlight the evolution of the term. Thus, if the basic meaning of the concept was: *offering, transfer or exchange of ideas and knowledge*, etc. through speech, writing or other signs, later, *communication* was described as *the process of transmitting information, especially through electronic or mechanical techniques*. The difference is huge, revealing the role that modern technology plays in communication and information nowadays.

As a rule, communication leads to a change of the present state of affairs, in terms of both the relationship between the participants and their relation with the external environment (changing the way of approaching a matter, triggering action or adoption of certain behaviour, etc.).

¹Associate Professor, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: stefan.mihaela25@yahoo.com, corresponding author

² Associate Professor, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: alexia_popescu@yahoo.com

³ PhD, "Mihai Viteazul" National Intelligence Academy (MVNIA), Bucharest, Romania, e-mail address: cuc.madalina@animv.eu

In interpersonal communication, the sender and the receiver go through several stages, each imposing specific concerns for the participants:

a) *Coding the message* - it consists in selecting certain symbols, able to express the meaning of a message; words, images, facial or body expressions, signals or gestures are symbols of communication;

b) *Message transmission* - it means carrying across the encoded message from the sender to the receiver through communication channels (visual, auditory, tactile or electronic);

c) *Decoding and interpretation* - it refers to deciphering the transmitted symbols and, subsequently, explaining their meaning;

d) *Filtering* - it consists in distorting the meaning of a message due to physiological or psychological limitations; physiological filters are determined by total or partial deficiencies (visual, hearing and gait loss or impairment, etc.) and they limit the ability to perceive stimuli and therefore to understand the message; psychological filters may be due to past experiences or sensitivities, predispositions;

e) *Feedback* - it fully rounds the communication process. Admittedly, the sender verifies the extent to which the message has been understood correctly or filtered, the success of communication depending on the adequacy of the content and form of the message to the receiver's perception and understanding, to his/her mood.

Classroom communication can be considered "an axiomatic principle of education that involves an educational message formulated by the subject of education (teacher), able to provoke the formative response of the object of education, assessable in terms of external and internal inverse mapping" (Cristea, 2000 - our translation).

In a more convincing definition, classroom communication is a complex, multifaceted and multi-channel transfer of information between two entities (individuals or groups) that simultaneously and successively assume the roles of receivers and transmitters in the context of the instructive-educational process. Classroom communication is instrumental, directly involved in supporting a systematic learning process (Cucuș, 2006).

Classroom communication aims to produce changes, positive transformations in terms of knowledge, affectivity and behaviour, in the personality structure of the subjects. In this regard, it should be:

- *persuasive* - the adoption of an idea, behaviour by the subjects, based on arguments;

- *able to eliminate breakdowns and obstacles* inherent to communication, which are related to the personality of the two poles of communication, to the promoted psychosocial relations, to the transmission channel;

- *efficient* - a process related to the quality of the message sent: the content received should be identical or close to that intended by the teacher; high degree of responsiveness, use of corroboration and balance between the communicated information content and the available means; accuracy of the language, using metaphors and imagery to be as persuasive as possible; it depends on the mode of transmission, ensuring the expressiveness of speech, through the appropriate tone

and accent used; adjustment of the sender to the quality of the receivers, respecting the dialogue partners, and observing the ground rules: to know how to listen, to know how to analyze, to know how to express yourself and to know how to control, to monitor the quality and performance of the message and its effects (Abric, 2002).

How do we optimise the process of online classroom communication so that the message sent is clearly understood? How to prevent the faulty decoding and misinterpretation of the transmitted symbols? How to proceed if the subjective experiences, the sensitivities of the interlocutor distort the meaning of the transmitted message? What are the ways in which we can have an objective feedback of the communication process in the online environment?

These are some questions that underpin our current study, carried out from the perspective of the teacher who aims at streamlining classroom communication.

2. Communication types

Undoubtedly, communication is interaction. Being a mode of interaction, it presents itself as a dynamic phenomenon that presupposes transformation, which means that it is subsumed under a process of mutual influence between several interlocutors.

Various classifications of types of communication have been put forward in the mainstream literature. In what follows, we shall dwell on two types of communication, of relevance for the online teaching context.

2.1. Nonviolent communication

Nonviolent communication is a method conceived and developed by Marshall B. Rosenberg, PhD in psychology. Nonviolent communication provides us with a series of tools that enable us to move from the language of criticism, blame and claims to the language of compassion, understanding and mutual respect; it supports us in building healthy and long-lasting relationships and in managing our emotional lives. It enhances communication and encourages the use of language that prevents and peacefully manages conflicts when they occur (Rosenberg, 2003).

Nonviolent communication "has as its first condition the attempt not to impose on the interlocutor our system of values, attitudes, motivations, but, on the contrary, to try to accept his/her system, to take it for granted, without a critical evaluation (...)". Empathic understanding involves "a sensitive, adapted and non-evaluative response to the other's feelings and experiences. Empathy consists, essentially, in the capacity to be in someone else's place, without being, however, an effect of the massive identification with the interlocutor" (Georgescu, 2007, p. 149 - our translation).

Among the indicators of empathic deficiency and defensive positioning, the following can be listed (Baban, 2001, pp. 23-24): questions such as "Why?"; brisky interruptions of the other; norm-governed behaviour, ethical judgment: "You are inadequate, defensive, unable to see what is really happening"; cliché interventions: "What are you thinking about?"; providing solutions; evaluating, blaming; moralising; analysing; commanding, giving orders; praising; threatening, warning: "If it happens again ..."; conditioning "I will value you only if you will ...", etc.

2.2. Persuasive communication

Persuasive communication occurs in the decision-making process in order to orient it towards the desired decision by changing the attitude of the decision-maker (the receiver), provided that the receiver does not feel in any way constrained by the sender. The sender (the persuasive agent) creates a new context through which his/her message is presented as the best solution (Melnic, 2011). Persuasive communication, according to the author, aims to determine the subject to comply with the persuasive message by:

a) *adjustment to the situation (role play)*: there are roles that the subject plays despite the fact that they might contradict his/her attitudes, on account of the need to adjust to the situation;

b) *conformity to the self-assigned self-image*: it is featured by a specific technique, i.e. the step-by-step request called "foot-in-the-door". The subject faces a modest first request, difficult to refuse, in order to involve him/her and make him/her respond favourably. There follows a second request, the real, important one, which, although it was the original objective, was not revealed at the time of the first, modest request. The success of requests in stages (sequences) depends on the time lapse between them. By complying with the first request, the subject assigns a certain image/attribute, attitude, which s/he undertakes to follow by accepting a second request. The subject is convinced that the acceptance of the first request was made by virtue of his/her own personal characteristics;

c) *involvement of the subject in the decision making and his/her accountability*: the specific technique is "low-balling", and the fact that it is easier to catch. Compliance with a small, difficult-to-refuse request is obtained, followed by the actual request. Unlike the previously mentioned technique, the costs of the request rather than the actual request are hidden initially;

d) *the perceptual contrast* refers to the ratio between form and substance, materialised in the fact that a request seems smaller if it is presented immediately after a higher one and not directly. The specific technique is "door-in-the-face", an exaggeratedly high request is followed by a modest, actual request. If the high request is initially rejected by the phenomenon of self-image dissonance, the subject tends to comply with the next request in order to remove the negative effects of the rejection.

Communication is an interactive, relational act. Communication must function as a circular system and self-regulate. In other words, communication involves interaction focused on feedback on the information conveyed. As far as feedback is concerned, we may state that:

- it is a very important component of communication. T. K. Gamble and M. Gamble define feedback as "all verbal and nonverbal messages that a person conveys consciously or unconsciously in response to another person's communication" (Gamble, Gamble, 1993, p. 151). Feedback is needed to determine the extent to which the message has been understood and accepted;

- it is a way to help someone think about changing their behaviour, it means providing someone with data about their behaviour and its effects;

- feedback helps the individual to find out if their own behaviour has had the intended effect, it informs them if they have not missed their “target” as they are trying to achieve their goals;
- it is essential for effective communication and it is the last stage in fully rounding communication. Effective feedback helps us become aware of what we are doing and how we act, giving us the opportunity to change our behaviour. It should be provided in a gentle and supportive way;
- supportive feedback implies that the issue that the other person considers important, significant is equally appreciated by the listener (receiver) as important and significant.

In order to streamline communication in general, and classroom communication in particular, feedback plays a particularly important role. In addition to feedback, there are many other factors that impact on the effectiveness of classroom communication. The identification of these factors in the students' view represents the rationale of our investigative approach, which we shall present in what follows.

3. Efficiency of online classroom communication - an investigative approach

3.1. Main objective

The constative research aims to investigate the opinions of the prospective (pre-service) teachers on the effectiveness of classroom communication in the online environment.

3.2. Sampling and methods

To conduct our investigation, we used a sample of subjects consisting of 97 students from the following faculties: Faculty of Social Sciences and Faculty of Law, University of Craiova, who are also enrolled in the Teacher Training Programme with a view to certifying the teaching competences, level I (Bachelor's), 2nd year.

We used the questionnaire-based survey as a research method, which was accompanied by the appropriate tools. The questionnaire administered to the students included 14 items, closed-ended questions (most of them) and open-ended questions alike.

Regarding the structure of the questionnaire, some of its items are dichotomous, others require subjects to prioritise various aspects, and the third category of items uses the Lickert scale, students being asked to express their opinion on an abstract scale, marked by numerical values from 1 to 5, the semantic meaning assigned to the items being "not at all", "to a very small extent", "to a small extent", "to a large extent", "to a very large extent". These were supplemented by two others: "I don't know/can't appreciate", "I don't answer", to capture the students' indecision or unwillingness to answer.

In terms of content, the questionnaire aimed to collect data on the difficulties encountered, expectations, requirements, suggestions that the pre-service teachers outline in relation to the conduct of their teachers, in order to streamline classroom communication on digital platforms.

3.3. Results and interpretation

Below, we shall present a selection of the answers provided by the subjects to the items of the questionnaire, designed and administered in order to provide a clearer picture of online teaching. We mention that the answers collected and analysed were provided only by students who frequently attended the online courses (on digital platforms).

The answers to the question "In your opinion, what were the main hindrances of online communication?" are summarized in Table 1 and represented in Figure 1.

Table 1. Main hindrances of online communication

Categories	Frequency	Percentage
students' access to computer/smartphone/tablet technology, software, poor Internet connection)	20	20.61
low level of digital competence among students	19	19.59
maintaining students' motivation	18	18.56
high level of stress associated with video and audio exposure	14	14.43
low level of digital competence among teachers	10	10.30
time management and organisation, considering the workload and the range of tasks to be solved	10	10.30
no difficulties encountered	6	6.19

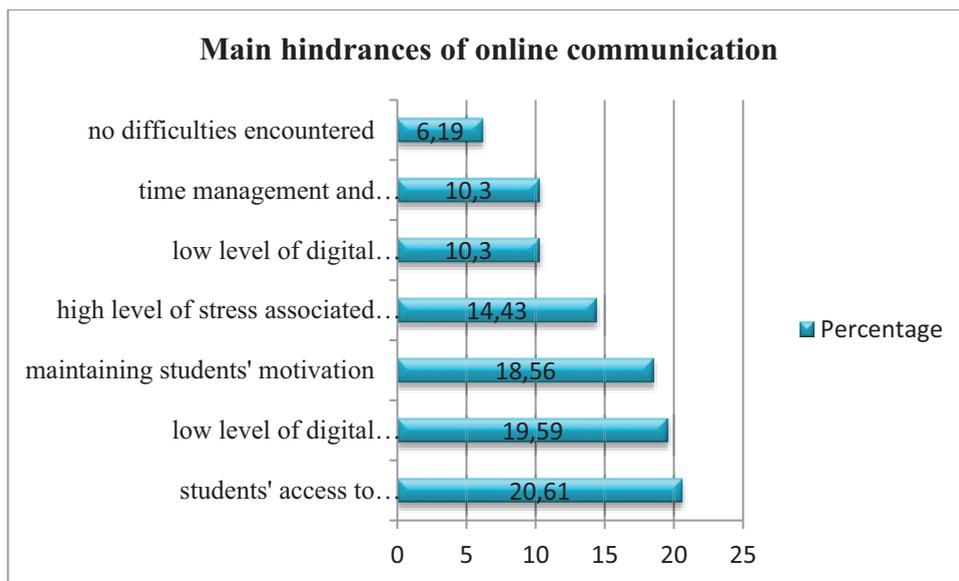


Figure 1. Main hindrances of online communication

The answers to the question "Have you been contacted and encouraged by the teacher to participate in online learning activities?" run as follows:

1. Yes - 54.64%
2. No - 24.74%

3. No answer - 20.61%

Regarding the perception of the quality of the tasks received online, as expressed by the students in the sample, it is found that more than half of the number of subjects (63.91%) appreciate the tasks as *interesting, useful, appropriate*, allowing them to solve the problem situations, other students (25.77%) considering the tasks, as a whole, to be *unattractive, inappropriate*, whereas 10.22% of the students chose the variant "I don't know".

Another item asked the subjects to identify the extent to which the teachers' assessment/responses/observations in relation to the fulfilled tasks uploaded on the digital platforms matter. We present, in the following table (Table 2), jointly with the graphic representation (Figure 2), the results of the data interpretation.

Table 2. The extent to which the teachers' assessment/responses/observations in relation to the fulfilled tasks are considered useful by the students

Extent	Frequency	Percentage
Not at all	4	4.12
To a very small extent	9	9.28
To a small extent	12	12.37
To a large extent	28	28.87
To a very large extent	29	29.89
I don't know	8	8.25
I don't answer	7	7.22

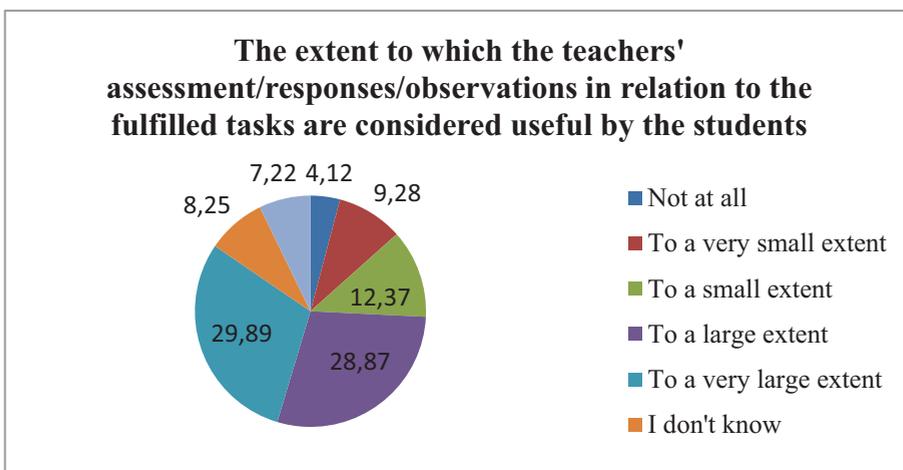
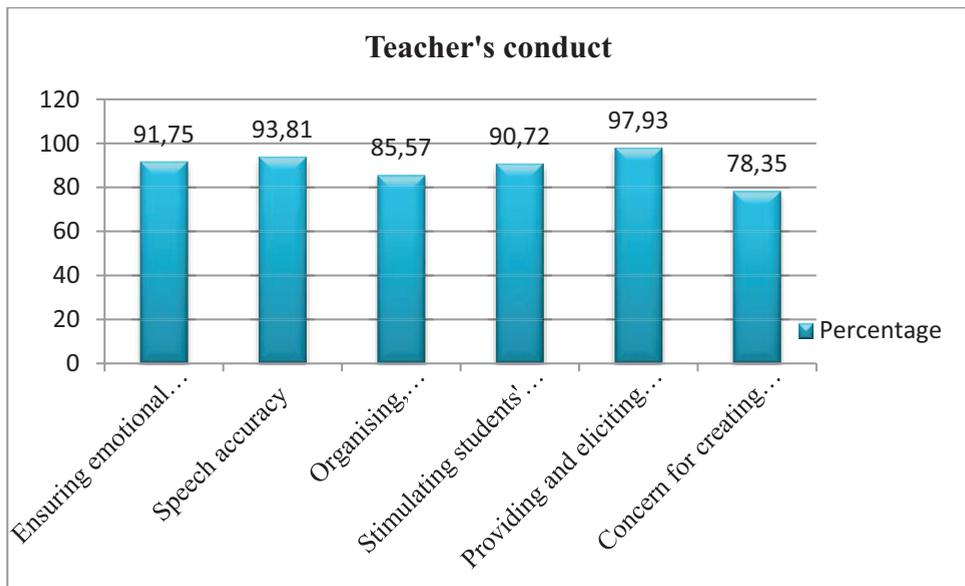


Figure 2. The extent to which the teachers' assessment/responses/observations in relation to the fulfilled tasks are considered useful by the students

The subjects in the sample consider the conduct of the teacher as a prerequisite for academic success. In this context, the subjects considered the following aspects to be particularly important:

Table 3. Teacher's conduct – important aspects according to the subjects of the research

Teacher's conduct	Frequency	Percentage
Ensuring emotional comfort	89	91.75
Speech accuracy	91	93.81
Organising, coordinating, facilitating the learning activity of students	83	85.57
Stimulating students' interest and motivation	88	90.72
Providing and eliciting feedback (the teacher asks questions to check if students have understood the new content, and provides feedback on progress)	95	97.93
Concern for creating problem situations that stimulate curiosity and invite reflection (during the online activity)	76	78.35

**Figure 3. Teacher's conduct – important aspects according to the subjects of the research**

The data show that almost all the subjects (97.93%) appreciate that they need feedback regarding task fulfillment, while stimulating interest and motivation (90.72) is another important aspect of the teacher's conduct.

Out of the advantages/disadvantages that the subjects outlined regarding the role of online communication in securing academic success, we highlight the most common ones in the list (Table 4):

Table 4. The advantages/disadvantages outlined by students regarding the role of online communication in securing academic success

Advantages	Speed in transmitting information
	Lack of geographical and spatial limitation
	Better organisation of the schedule
	Exploring new ways of learning
	Comfort (“the best thing about online courses is that we can attend a course in the comfort of our home study room”)
	Written/posted feedback on task fulfillment
Disadvantages	Open interaction between students and teachers, with no time and space constraints
	Greater consumption of time and energy
	Communication requires digital skills
	Connection technical difficulties
	Large volume of work, the wide range of tasks to be fulfilled
	Video exposure of the privacy of one's home
	Difficulties in perceiving nonverbal messages and gestures

5. Conclusions

The virtual communication environment can have both advantages and disadvantages. Computer-mediated communication can lead to increased negative tone, low assertiveness and depersonalisation (*Journal of Psychology*, <https://ultrapsihologie.ro/2015/02/02/comunicarea-virtuala-vs-realitate/>).

In order to communicate effectively in an online environment, it is necessary to send a clear and concise message so as to avoid confusion. In order to achieve this goal, both the way of communication (the degree of concordance between the verbal, nonverbal and paraverbal elements of the message) and the attitude of the actors involved (the extent to which an assertive attitude in communication is manifested) are important. In what follows, we shall enlarge upon some paraverbal features on which the effectiveness of communication in the online environment depends:

- *Articulation* - the art of speaking intelligibly and uttering appropriate sounds; diction depends on the correct and complete articulation of the consonants and on the voicing of the vowels. Sometimes, although there are no articulation problems, the accent may not be well used (more intense and higher-pitched pronunciation of a syllable in a word or of a word in a syntactic structure or phrase). Emphasis plays an important role in changing the meaning of words and inducing collateral messages to the one transmitted through words; articulation is an important aspect of direct communication, it becomes all the more essential in online communication;

- *The rhythm* of speech is given by the speed of the spoken words; in the video communication, the teacher must vary the speed of pronouncing the words according to the content and the overall importance of the message;

- *The pauses* between the words and phrases convey clues both about the intentions and discursive attitudes of the teacher and about his/her emotional state; short pauses parse ideas in a sentence, and long ones mark the end of sentences; tactical breaks can emphasise essential words or ideas, others require a moment of meditation, of remembrance;

- The “use” of statements in concrete everyday situations” is recommended (Dancu, 1999, p. 76). In other words, the meaning of words always depends on the context in which they are embedded.

The difficulties that may arise in the communication process are reflected in the misunderstanding or misinterpretation of the message by the receivers.

When preparing online classroom communication, it is recommended to take into account a series of factors (Table 5):

Table 5. Questions that lead to communication efficiency

Streamlining communication through questions	
Who?	What is the target group? What are the interests, concerns and values of this group?
What?	What exactly do we want to communicate: what is the result we expect from communication?
How?	By what methods will we convey the message: since each method has its specificity, do we have to think about how we convey the information in order to prepare an appropriate response?
When?	Timing is essential in online communication. There may be factors that could negatively influence communication, such as: time slot (according to the effort curve, a time slot in which energy is low would require more activating strategies), the emotional state of the interlocutor, time pressure, lack of information, etc.
Why?	In order to draw the attention of the interlocutors, we should inform them on the purpose and objectives pursued at the beginning of the course.

To be effective, communication must function as a circular system and self-regulate. Correct communication involves flexibility of roles, interaction and not mere transfer (Abric, 2002, p. 32).

Performance in online communication is significantly influenced by the following factors:

- a) setting clear and realistic objectives, easy to achieve in the time available;
- b) awareness of the audience expectations, of their level and psychological characteristics; also, it is recommended that opportunities for additional questions should be provided to clarify the message at all times (Flahavan, Rudick, 2001);
- c) building a favourable stimulating environment in terms of communication; an environment in which communication is encouraged is highly recommended (for

example, jokes and personal experiences encourage trust, foster a receptive and creative learning environment” (Hrastinski, 2008);

- d) speech planning;
- e) manifestation of an empathic attitude to secure efficient communication;
- f) building a fair ratio between the information and redundancy of the message;
- g) active reception of the interlocutor's feedback;
- h) continuous adjustment to the situation of communication.

Furthermore, in order to optimise online communications, other suggestions, directions of action can be outlined: (https://www.umass.edu/oapa/sites/default/files/pdf/handbooks/teaching_and_learning_online_handbook.pdf).

Regarding the use of visual materials in virtual communication, they should complement the verbal message, in other words, in the preparation of visual materials we should start from the assumption that they have the role of guiding, facilitating correlations and connections (Graur , 2001, p 43).

Online communication is essential in the current education system, the use and assistance provided by the new technologies becoming a priority and top ranking necessity in this context.

REFERENCES

1. *** *Revista de psihologie*, Retrieved at: <https://ultrapsihologie.ro/20-15/02/02/comunicarea-virtuala-vs-realitate/>, (accessed on 04.10.2020).
2. *** *Teaching and Learning Online: Communication, Community, and Assessment*. Retrieved at: https://www.umass.edu/oapa/sites/default/files/pdf/handbooks/teaching_and_learning_online_handbook.pdf (accessed on 04.11.2020).
3. Abric, J.C. (2002). *Psihologia comunicării (teorii și metode)*. Iasi: Polirom.
4. Baban, A. (coord.). (2001). *Consiliere educationala*. Cluj-Napoca: Imprimeria Ardealul.
5. Briggs, A., Burke, P. (2005). *Mass-media. O istorie socială. De la Gutenberg la Internet*. Iasi: Polirom.
6. Cristea, S. (2000). *Dicționar de pedagogie*. București: Litera International.
7. Cucuș, C. (2006). *Pedagogie, ediția a II-a, revăzută și adăugită*. Iasi: Polirom.
8. Dâncu. S.V. (1999). *Comunicarea simbolică. Arhitectura discursului publicitar*. Cluj-Napoca: Dacia.
9. Flahavan, L., Rudick, M. (September 28, 2001). *5 Tips to a ringing email tone*. Retrieved at: <http://www.inc.com/articles/2001/09/23688.html> (accessed on 09.10.2020).
10. Gamble, T. K., Gamble, M. (1993). *Communication Works*. New York: McGraw-Hill.
11. Georgescu, M. (2007). *Introducere in psihologia comunicarii*. Bucuresti: Fundației România de Maine Publishing House.

12. Graur, E. (2001). *Tehnici de comunicare*. Cluj-Napoca: Mediamira. Retrieved at: <http://itee.elth.pub.ro/~mm/tcp/exemple/Bibliografie/Tehnici-de-comunicare%20-%20MANUAL.pdf>, (accessed on 03.10.2020).
13. Hrastinski, S. (2008). *The potential of synchronous communication to enhance participation in online discussions: A case study of two e-learning courses*, *Information & Management*, 45. 499-506.
14. Melnic, D. (coord.). (2011). *Comunicarea educațională*. Retrieved at: http://mentoratrural.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/63055_modul_4_comunicare_final.pdf, (accessed on 19.10.2020).
15. Rosenberg, M. B. (2003). *Nonviolent Communication: A Language of Life* (2nd ed.). Encinitas. CA: Puddle Dancer Press.

TO THE AUTHORS / À L'ATTENTION DES AUTEURS

Manuscripts for publication, should be submitted to **e-mail address:**
auc.pp.dppd@gmail.com

Requests for the original typewritten papers:

1. Chapters or sections should be designated with arabic numerals and subsections with small letters.
2. Page size: B5 (17 cm x 24 cm),
3. Margins:
 - up: 2 cm
 - down: 2 cm
 - left: 2 cm
 - right: 2 cm
4. Spacing: single
5. Alignment:
 - the body text: to the left and to the right;
 - the title of the article: alignment to the middle.
 - the titles of the paragraphs: alignment to the left with 1 cm
5. Characters:
 - the title of the article: TIMES NEW ROMAN 12 BOLD;
 - the names of the authors: TIMES NEW ROMAN 12 NORMAL and bellow the title;
 - position, academic title, institutional affiliation, email address, corresponding author - TIMES NEW ROMAN 10 as Footnote;
 - the titles of the paragraphs: TIMES NEW ROMAN 11 BOLD;
 - the abstract (maximum length: 250 words) and keywords (3-5 key words, separated by semicolons): in ITALICS 11 and bellow the name(s);
 - the main text: TIMES NEW ROMAN 11 with the paragraphs aligned with the first letter of the titles.
 - Citations of bibliography and webography shall be done in accordance the APA Publication Manual (American Psychological Association), the 6th edition.

Requests for further information or exceptions should be addressed to Ph.D. Florentina MOGONEA or Ph.D Alexandrina Mihaela POPESCU, Editors-in-Chief, Psychology-Pedagogy AUC, Teacher Staff Training Department, University of Craiova, 13, Al. I. Cuza Street, Craiova, Dolj, Postal code 200585, Romania, Telephone (040)251422567.

For more information, please see the journal's web page: **<http://aucpp.ro/>**

INFORMATIVE THEMES / THÉMATIQUE PROPOSÉE

• Themes

- ✓ *The pre-service and in-service teacher training*
- ✓ *The development and innovation of the curriculum*
- ✓ *The theory and practice of training*
- ✓ *The theory and practice of the assessment*
- ✓ *Management and educational leadership*
- ✓ *The management of the educational programs*
- ✓ *The sociology of education*
- ✓ *The psychology of education*
- ✓ *University pedagogy*
- ✓ *Adult pedagogy*
- ✓ *The history of pedagogy and alternative pedagogies*
- ✓ *Comparative pedagogy*
- ✓ *Pedagogy of primary and pre-primary education*
- ✓ *Early education*
- ✓ *The education of children with special educational needs*
- ✓ *Inclusive education*
- ✓ *Educational counselling*
- ✓ *The psycho-pedagogy of learning*
- ✓ *Special didactics*

• Categories of studies

- ✓ *Theoretical papers*
- ✓ *Basic research papers*
- ✓ *Applied research papers*
- ✓ *Essays*
- ✓ *Reviews*
- ✓ *Interviews*

• Sections

- ✓ *Theoretical approaches – revisited and new perspectives*
- ✓ *Educational practice – perspectives*
- ✓ *Research laboratory*
- ✓ *Computer assisted teaching at present*
- ✓ *The history and comparative pedagogy teacher training*
- ✓ *Books and ideas*
- ✓ *Varia*

Pentru comenzi și informații, contactați:

Editura Universitaria

Departamentul vânzări

Str. A.I. Cuza, nr. 13, cod poștal 200585

Tel. 0251598054, 0746088836

Email: editurauniversitaria@yahoo.com

marian.manolea@gmail.com

Magazin virtual: www.editurauniversitaria.ro