

## **La reconfiguration du triangle pédagogique dans l'enseignement du module de « Communication Professionnelle » pendant la pandémie de Covid -19**

**Cas des étudiants de la Licence  
professionnelle-Option PC**

**ENS-UCAM**

*The reconfiguration of the educational triangle in teaching  
of the "Professional Communication" module during the Covid -  
19 pandemic.*

*Case of students of the Professional License-PC Option*

*ENS-UCAM*

**Anas MOUTIA**

ENS - Université Cadi Ayyad de Marrakech (Maroc)

anas.moutia@gmail.com

**Reçu:** 19/ 06/ 2021; **Accepté:** 16/ 07/ 2021, **Publié:** 31/ 07/ 2021

---

## Résumé

L'objet de cette étude est d'analyser les multiples facettes d'interactions qui s'opèrent à l'intérieur du triangle pédagogique traditionnel : Enseignant-Etudiant, Savoir (Houssaye, 1988) dans le cadre de l'enseignement à distance du module de « Communication Professionnelle » qui relève de la Licence professionnelle LP-Physique hébergée à l'ENS de Marrakech-UCAM. Nous sommes partis du constat que l'usage d'une plateforme interactive et collaborative dans l'enseignement d'une compétence complexe telle que la compétence communicative, qui exige le présentiel comme crédo de réussite, n'est pas une tâche aisée. Elle exige tout d'abord, nous semble-il, un travail de réflexion critique sur la fiabilité de la question du triangle pédagogique et l'opérativité des différents niveaux relationnels y afférents, surtout avec l'avènement d'un facteur exogène, à savoir le dispositif numérique. Pour analyser empiriquement la dynamique d'interaction des différents pôles du triangle pédagogique, nous avons suivi l'usage de la plateforme ECAMPUS<sup>1</sup> par 50 étudiants de la licence professionnelle, option Physique (ENS-UCAM de Marrakech-Maroc) et ce, durant la période du confinement allant du 15/03/2020 au 15/05/2020 date de la fin du semestre 6. Cela nous a permis de saisir les potentialités du mode de distanciel dans l'enseignement de ce module, en termes de partage, de co-construction de savoir et de créativité.

**Mots clés :** Plateforme E-CAMPUS, interactions virtuelles, triangle pédagogique, triangle technologique.

## Abstract

The object of this study is to analyze the multiple facets of interactions that take place within the traditional educational triangle: Teacher-Student, Knowledge (Houssaye, 1988) in the context of distance education of the module of "Professional Communication" which comes under the Professional License LP-Physics hosted at the ENS of Marrakech-UCAM. We started from the observation that the use of an interactive and collaborative platform in the teaching of a complex skill such as communicative competence, which requires face-to-face as a credo for success, is not an easy task. It requires first of all, it seems to us, a work of critical reflection on the reliability of the question of the pedagogical triangle and the operability of the various relational levels related to it, especially with the advent of an exogenous factor, namely the digital device. To empirically analyze the interaction dynamics of the different poles of the educational triangle, we followed the use of the ECAMPUS platform by 50 students of the professional license, option Physics (ENS-UCAM of Marrakech-Morocco) during the period confinement going from 03/15/2020 to 05/15/2020 date of the end of semester 6. This allowed us to grasp the potential of the distancing mode in the teaching of this module, in terms of sharing, co -building of knowledge and creativity.

**Keywords:** E-CAMPUS platform, virtual interactions, pedagogical triangle, pedagogical continuity

## Introduction

La pandémie du Covid-19 au Maroc a eu plusieurs répercussions, comme partout dans le monde, à la fois économiques, politiques et sociales. Dans ce sens, le pays a mis en place une série de décisions urgentes pour endiguer la pandémie. Ces décisions ont touché tous les secteurs vitaux de la vie, notamment le secteur de l'enseignement supérieur.

Les autorités publiques ont lancé des mesures préventives exceptionnelles, en incitant les établissements de ce secteur à annuler les cours en présentiel (qui ont tendance à perdre leur éclat face à la digitalisation), et les remplacer par des formations à distance, dont le but est d'assurer la continuité de l'activité pédagogique en cette période de crise.

Cette nouvelle donne était un challenge pour les professeurs et les étudiants. Après plus de deux mois, les étudiants (avec ou sans accès à l'internet) se trouvent dans l'obligation de suivre leurs cours à distance, en se basant sur plusieurs supports cours: présentations PPT, document Word ou PDF, cours interactif via des plateformes sur internet (Zoom, Meet, Teams, site de l'université...), vidéo enregistrée...

Les professeurs, à leur tour, ont été appelés dans l'urgence à orienter leurs approches classiques vers d'autres nouvelles formes numériques, avec les moyens et les compétences dont chacun dispose. Arrivons à ce stade, plusieurs questions nous viennent à l'esprit notamment celles relatives aux refontes pédagogiques qu'a induit l'usage de NTIC dans l'enseignement de quelques contenus spécifiques tels que le module de « Communication », objet de notre réflexion dans le cadre de cette étude.

Notre objectif est d'analyser la configuration des interactions qui s'opèrent à l'intérieur du triangle pédagogique traditionnel : Enseignant-Etudiant, Savoir (Houssaye,1988) dans le cadre de l'enseignement à distance du module de « Communication Professionnelle » qui relève de la Licence Professionnelle LP-Physique-ENS de Marrakech UCAM.

Il s'agit de voir si l'enseignement du cours de « Communication Professionnelle » à distance a permis une vraie interaction entre l'enseignant et les étudiants et une appropriation productive des outils collaboratifs. Les

questions de recherche qui nous ont guidées tout au long de cette réflexion sont : comment les étudiants interagissent-ils pour réaliser leurs tâches ? Quels rapports entretiennent-ils avec l'enseignant en distanciel ? Et enfin, comment s'approprient-ils les outils collaboratifs ?

Analyser les usages et les phénomènes d'appropriation d'une plateforme numérique, surtout dans l'enseignement d'une compétence complexe telle que la compétence communicative, qui sollicite un investissement particulier, n'est pas une mince affaire. Elle exige de repenser les différents niveaux relationnels (relation pédagogique, relation didactique, relation cognitive) en corrélation avec d'autres facteurs exogènes comme le dispositif numérique, les dimensions temporelles (de synchronisation-désynchronisation) et la dimension spatiale (la question de distanciation).

Pour répondre à ces interrogations, nous avons soumis à l'observation et l'analyse l'usage de la plateforme ECAMPUS par 50 étudiants de la licence professionnelle, option Physique (ENS-UCAM de Marrakech-Maroc) et ce, durant la période du confinement allant du 15/03/2020 au 15/05/2020 date de la fin du semestre 6.

## **I. Cadrage théorique et méthodologique**

Cette recherche s'inscrit dans le cadre des études axées sur l'usage des NTIC et particulièrement celles qui s'intéressent aux phénomènes d'appropriation des plateformes d'enseignement à distance (Breton & Proulx, 2002). Pour déterminer la nature de ces modes d'appropriation et la particularité des pratiques mises en exergue par les protagonistes de l'acte pédagogique, nous avons opté pour le raisonnement par abduction (Balat, 1992) qui permet « *d'émettre des hypothèses explicatives des situations qui paraissent présenter un écart par rapport aux normes et aux pratiques habituelles* »

Selon cette perspective, nous avons adopté la méthode qualitative à travers l'analyse d'un corpus composé de deux parties: tout d'abord, les traces des activités d'apprentissages et les discussions des étudiants et enseignant sur la plateforme E-CAMPUS. Ce premier volet du corpus est également constitué de 60 supports numériques dont le volume total est estimé à 2.7 Go. La deuxième partie du corpus est composée des résultats d'enquête par questionnaire réalisée en ligne avec les étudiants pour obtenir plus

d'informations complémentaires sur certains faits et pratiques relatives à l'expérience. Le questionnaire proposé est inspiré des travaux de Burton, Borruat, Charlier, Coltice, Deschryver, Docq, et Villiot-Leclercq (2011)<sup>2</sup> consacrés à l'élaboration des référentiels de dispositifs hybrides.

Les étudiants qui ont participé à cette étude sont des étudiants de la licence professionnelle LP-physique-S6 de l'Ecole Normale Supérieure de Marrakech .Le groupe est constitué de 60 étudiantes et étudiants dont 27 garçons et 33 filles, variable qui n'était pas pris en considération dans l'analyse des résultats. Il conviendrait de mentionner que cette étude s'étale sur une durée de deux mois et demi, une durée qui coïncide avec la période du confinement.

## **2- Aperçu sur l'approche de l'enseignement du module de « Communication Professionnelle » en mode présentiel**

Avant d'exposer la quintessence des résultats arrêtons-nous tout d'abord, à titre de rappel, sur les pratiques d'enseignement du module de communication dans les conditions normales, à savoir en mode présentiel. Il ne s'agit pas de rappeler toutes les approches, mais plutôt d'évoquer quelques éléments saillants qui subiront des acclimations dans le contexte de l'enseignement à distance.

- ***L'enseignement du cours de « communication professionnelle » dans le contexte universitaire : repères pédagogiques***

Le cours de « Techniques de Communication » a été introduit dans le contexte universitaire marocain depuis 2005, dans le cadre de la réforme LMD qu'a connue le système de l'enseignement supérieur. L'objectif était de doter les étudiants de compétences communicatives et fonctionnelles leur permettant de réussir leur insertion professionnelle. Dans cette optique, le cours de communication est central dans le contexte universitaire marocain : De par sa fonctionnalité en tant qu'occasion d'acquérir des compétences professionnelles nécessaires à l'accomplissement des tâches (savoir-faire), ce cours contribue aussi au développement des compétences et habilités individuelles des étudiants (savoir-être)

Pour cela, l'une des démarches adoptées pour atteindre les objectifs assignés est la démarche actionnelle<sup>3</sup>. L'objectif, est d'amener les étudiants à réagir face à des situations au sein des focus groupe ou dans le cadre collectif. Le souci étant toujours de conduire les étudiants dans un esprit de raisonnement et de distanciation pour mener à bon escient les tâches demandées.

Les situations communicationnelles doivent répondre à des exigences méthodologiques aussi bien au niveau de la composition de la tâche qu'au niveau des attitudes de l'enseignant formateur. Dans ce sens, la tâche-problème doit être :

- *Complexe* dans le sens où elle doit mobiliser des ressources de différentes natures. (savoir, savoir-faire, savoir-être).
- *Actionnelle* : c'est-à-dire elle doit déboucher sur une réalisation concrète et authentique.
- *Interactive* : qui doit se développer dans le cadre d'une interaction avec des interlocuteurs bien déterminés et dans des milieux précis et fonctionnels.

Concernant la tâche de l'évaluation de la composante communicative, elle constitue une épreuve complexe qui diffère totalement de l'évaluation des compétences disciplinaires. Celle-ci combine à la fois des dimensions langagières, actionnelles et aussi culturelles. A partir de ce constat, l'évaluation d'une compétence langagière à visée professionnelle ne peut s'effectuer qu'à travers la réalisation d'un certain nombre de tâches. L'objectif de l'acte évaluatif, n'est plus la langue en tant que compétence à acquérir mais plutôt comme moyen d'interaction et d'action.

De ce fait, deux types d'évaluations pourraient être proposés : une évaluation orale et une évaluation écrite. Au niveau de l'oral, on peut demander aux étudiants de dramatiser des situations empruntées à la réalité professionnelle en rendant compte de la part de l'imprévu. Les activités de l'écrit quant à elles, peuvent porter sur des écrits professionnels (factures, lettres de confirmation de réservation, brochures publicitaires....) avec une focalisation spécifique sur quelques faits de langue comme l'usage des modes,

des temps, les règles d'accord et les erreurs de langue dues à des phénomènes sociolinguistiques comme l'interférence, l'emprunt...

- **La spécificité du cours de « communication professionnelle »**  
**4.Option physique S6**

| Cours                                                   | Contenu des séances                                                     | N heures |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|----------|
| Partie 1<br><br>Les notions de base de la communication | Les bases de la communication professionnelle                           | 4h       |
|                                                         | Les types de communication professionnelle : interne et externe         | 4h       |
|                                                         | Gestion des situations professionnelles                                 | 2h       |
| Partie 2<br><br>La communication orale                  | La communication non verbale : posture, voix, gestuelle..               | 2h       |
|                                                         | L'écoute active                                                         | 2h       |
|                                                         | La prise de parole                                                      | 2h       |
|                                                         | Simulations                                                             | 2h       |
| Partie3<br><br>La Communication écrite professionnelle  | 1-Les principes méthodologiques de la rédaction écrite professionnelle  | 2h       |
|                                                         | 3-Les types d'écrits professionnels. :<br>• Les lettres administratives | 5h       |
|                                                         | Les types d'écrits professionnels.<br>• Le rapport                      | 5h       |
|                                                         | Total                                                                   | 30H      |

Figure 1. « Le descriptif du cours de communication professionnelle-Licence professionnelle. S6/option PC »

### 3- Résultats obtenus et écarts observés en distanciel

#### 3-1 Notre angle d'analyse du triangle pédagogique

La mise en question du triangle pédagogique de Jean Houssaye, dans le contexte d'enseignement à distance, fut l'objet de plusieurs recherches et études dont la plus saillante est celle de Richard Faberber (2002)<sup>5</sup> qui propose d'ajouter un quatrième pôle, à savoir le pôle de « groupe » conçu comme un espace d'interaction virtuel qui permet de ressouder et conserver les

relations étudiants-étudiants d'un côté, et entre les étudiants-enseignant de l'autre. A l'instar de Faberber, la réflexion pédagogique sur les interactions pédagogiques virtuelles continuent à prospérer, nous citons dans ce sens les modèles de Lombart(2007)<sup>6</sup>, de Possion (2003)<sup>7</sup> ou encore le triangle pédagogique de KIM (2008)<sup>8</sup>. Le point commun entre ces travaux est de démontrer que l'acte pédagogique ne saurait se réduire aux trois pôles présentés par Houssaye.

Notre objectif ici n'est pas de faire la synthèse de tous les travaux, mais plutôt de nous situer par rapport aux réflexions actuelles sur les affordances de la formation à distance qui se présente comme une alternative inéluctable surtout dans les périodes de crise. Dans cet esprit, nous avons choisi d'approcher notre objet d'étude (l'enseignement de la communication professionnelle dans le contexte de la pandémie) sous l'angle d'une autre reconfiguration du triangle pédagogique qui intègre le pôle de « dispositif numérique » comme un quatrième pôle aux côtés des trois pôles traditionnels : Enseignant-Etudiant-Savoir. Notre modèle se présente comme suit :

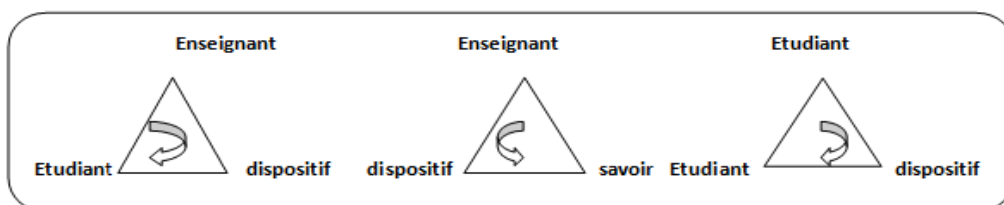


Figure2

Figure 2. « Notre modèle du triangle pédagogique »

### 3. 2. Du triangle pédagogique aux triangles technologiques

#### 3. 2.1. L'analyse du triangle : Enseignant-Dispositif- Etudiant

En analysant la dynamique d'interaction entre l'enseignant et ses étudiants sur la plateforme, nous nous sommes arrêtés sur deux modes d'enseignement adoptés durant le temps imparti au module : un enseignement autoportant ou asynchrone qui se déroule en différé et un enseignement synchrone qui se passe en temps réel et qui privilégie la collaboration et l'interactivité.

Concernant le premier mode d'enseignement, il est adopté essentiellement dans la première partie du cours qui concerne les notions de base de la communication. L'enseignant semble réduire l'usage de la plateforme à la seule dimension cognitive et transmissive en recourant au mode magistral enregistré. Cependant, les autres fonctionnalités de traitement numérique et multimédia telles que :chat, BigblueButton, test..sont ignorées et inutilisées.

Concernant le deuxième mode, l'enseignant recourt à l'application de « Google Meet » pour interagir avec ces étudiants. Selon les réponses et réactions recueillies des étudiants, nous notons que 72% des étudiants étaient satisfaits de l'usage de cette application qui leur a permis une interaction fluide avec l'enseignant et une aisance dans l'exposition et le partage de leurs travaux et devoirs. Tandis que les 33% des étudiants étaient non satisfaits, vu le manque du matériel adéquat pour se connecter ou parce qu'ils habitent dans des endroits enclavés ce qui les empêchent de se connecter et participer aux visioconférences.

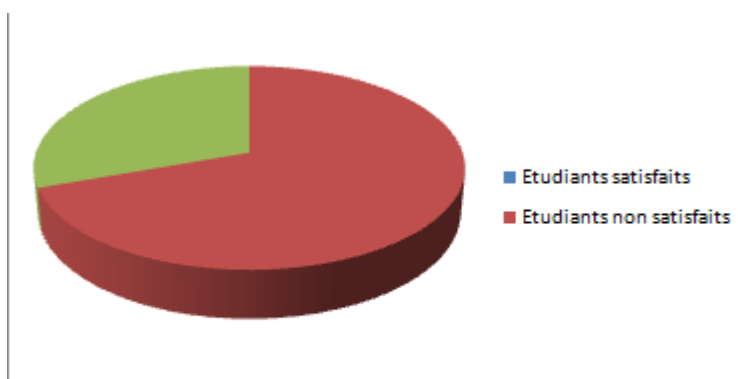


Figure 3

Figure 3. « Degré de satisfaction de l'usage de l'application de « Google Meet »

- **Style d'enseignement à distance**

D'après notre visionnage des cours dispensés par l'enseignant (15h de visionnage) via l'application de « Google Meet » nous avons constaté que l'enseignant adopte un style d'enseignement constructif à travers lequel il cherche à chaque fois de dynamiser le débat, de vulgariser quelques concepts afin d'inciter les étudiants à produire des réflexions ou rédiger dans le forum

des messages ou réflexions. Les exemples suivants sont significatifs à cet égard :

« [...] le premier point que je veux développer est la distinction entre la communication professionnelle et personnelle [...] comme vous pouvez le constater il existe des critères qui distinguent ces deux modalités »

C'est dans cette perspective constructiviste que l'enseignant essaie de rendre compte de la dimension collaborative en chassant le sentiment d'isolement et de distanciation que pourrait créer l'apprentissage à distance. Il essaie d'adopter un style coopératif et interactif dans la discussion des réponses et des productions des étudiants en valorisant les travaux des uns et remédiant aux lacunes des autres<sup>9</sup>. Ce qui caractérise l'attitude de l'enseignant, C'est son traitement des imperfections stylistiques commises. Ces dernières sont conçues comme point de départ de toute intervention pédagogique. L'extrait suivant, témoigne de la démarche suivie :

« Je suis d'accord avec ce qui a été dit par X mais pour Y vous avez respecté la démarche formelle de présentation de l'écrit, mais le style adopté est redondant. Vous devez être plus simple et concis. Pour Z , vous avez commis une erreur stylistique. Au lieu de dire «*Veillez nous dire la date à laquelle vous allez nous payer* » vous auriez du dire «*Veillez nous préciser la date à laquelle vous comptez envoyer votre règlement* »

Comme nous pourrions le constater, l'enseignant incite les étudiants à réfléchir au-delà de leurs productions, en prêtant attention aussi aux exigences terminologiques qu'il faut respecter selon le contexte professionnel. Dans ce sens, l'enseignant, en se servant des fonctionnalités de la projection d'écran, invite les étudiants à revoir les terminologies et les colocations relatives à chaque domaine d'activité. Il oriente l'attention des étudiants aux nuances de sens et glissements sémantiques qui peuvent être générés en cas d'un usage inapproprié des termes de spécialité :

« [...] Une simple substitution d'un nom ou d'un verbe pourrait provoquer des glissements de sens considérables, notamment dans le cas des textes juridiques dont la structure phrastique employée ne doit pas être anodine ou fortuite : « Adopter une loi » ne correspond pas exactement à « Voter une loi ». Une loi, peut être votée sans pour autant être adoptée. De même, le verbe collocatif employé dans l'expression « abroger une loi » ne peut pas remplacer le verbe « abolir » qui relève des compétences des institutions juridiques. »

En optant pour une démarche active dans l'analyse des erreurs produites, il paraît que l'enseignant est doté d'une réflexion pédagogique transdisciplinaire qui lui garantit une certaine complémentarité entre sa spécialité et son ouverture sur d'autres disciplines.

Parallèlement, l'une des dimensions qui se dégage de l'analyse de l'interaction des étudiants avec l'enseignant dans le forum, est l'unicité des membres du groupe qui commence à se forger. Les étudiants interagissent en tant qu'éléments d'un groupe et non en tant qu'individualités : ils s'inscrivent dans un esprit de partage et d'entraide à travers les différents outils de communication synchrone (chat, visioconférence) ou asynchrone (forum, liste de diffusion, email...). L'enseignant de son côté, essaie de susciter l'apprentissage collaboratif en incitant les étudiants à confronter leurs points de vue sur les constituants de la communication professionnelle comme le contexte, l'espace interpersonnel, l'empathie, le leader... Comme l'indique Christophe Jeunesse et Chantal Dumont :

« le travail collaboratif, qui s'inscrit dans la division horizontale des actions, implique la nécessité d'un relatif équilibre de compétences, un engagement mutuel des participants, des valeurs et des stratégies communes, le tout reposant sur la confiance mutuelle. »<sup>10</sup> (Dumont Chantal, 2003)

Cependant, l'interaction entre l'enseignant et ses étudiants dans la synchronie n'est toujours pas synonyme d'une dynamique interne dans le groupe, les difficultés de connectivité, de désynchronisation dans la prise de parole affectent négativement le processus d'interaction. Les contributions

constructives se trouvent remplacées par des échanges écrits très brefs ou des échos indésirables de sons. D'autant plus, l'enseignant se trouve obligé dans bien des cas d'interrompre les micros et les caméras pour améliorer le flux de la connexion. Ce genre de problèmes techniques, qui nuit à la qualité de l'interaction pédagogique nous amène à interroger la fonction de «Tutorat» dans une action d'enseignement à distance. Interrogées sur ce point, les étudiants affirment qu'ils n'ont pas été suivis ou accompagnés techniquement par un tuteur pour leur faciliter l'accès aux multiples fonctionnalités de la plateforme.

Autre élément qui mérite d'être souligné, est l'absence de la dimension émotive dans l'interaction entre l'enseignant et ses étudiants. Seulement 10% des messages échangés sur le forum de discussion reflètent cette dimension. Nous croyons que, pour des raisons culturelles, les étudiants se montrent réticents à s'exprimer devant la caméra surtout lorsqu'ils savent que les séances sont enregistrées et visualisées par tous.

Nous retenons donc, que malgré les efforts déployés par l'enseignant pour surmonter la contrainte de la distanciation, l'absence du contact direct a nuit à l'interaction des étudiants qui, comme nous l'avons constaté, participent beaucoup moins qu'habituellement en classe. Par ailleurs, nous avons constaté que l'enseignant remplit concomitamment la fonction de la conception pédagogique et la fonction de la conception multimédia : il conçoit les modules de formations destinés à être mis sur la plateforme, il est aussi responsable du choix des ressources pédagogiques spécifiques et de la scénarisation pédagogique du contenu. Autrement dit, il crée et découpe les supports de formation (format électronique : Word, PowerPoint) pour qu'ils soient passibles à la présentation et la projection.

De leur côté, les étudiants se trouvent contraints, faute d'interaction directe, à travailler en groupe dans des forums de discussions et parfois s'attribuent les mêmes rôles du présentiel pour faire avancer et co-construire leurs connaissances.

### 3.2.2. L'analyse du triangle : Etudiant-Dispositif-Savoir

- Le degré d'interactivité entre les étudiants et le savoir mis en ligne

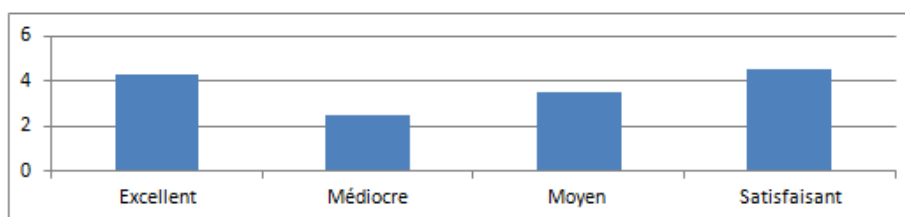


Figure 4

Figure 4. « Taux d'interactivité entre les étudiants et le savoir »

L'Ecole Normale Supérieure a mis à la disposition de ses étudiants la plateforme E-CAMPUS où ils peuvent accéder aux ressources numériques et bénéficier des différentes fonctionnalités. D'après les résultats de notre enquête, nous avons constaté que 72% des étudiants jugent que le contenu mis à leur disposition est satisfaisant (wiki ;BigBleue, devoir)... mais la seule contrainte qui est communément partagée par 90% de ces 72% est la qualité du réseau et de l'accès à internet jugé insatisfaisant et non conforme à leurs attentes.



Figure 5

Figure 5. « L'INTERFACE DE LA PLATEFORME »

### 3-2-3 L'analyse du triangle : Etudiant-Dispositif-Etudiant

D'après l'analyse du corpus représentant les échanges entre les étudiants sur la plateforme, nous avons relevé que 70% des interactions varient entre salutations, requêtes, demande de clarification ou réponses à des questions. La communication entre les étudiants était limitée à des échanges portant sur le contenu de la formation, les modalités de réalisation des tâches ou des remarques techniques se rapportant aux problèmes de connexion et d'accès à quelques fonctionnalités de la plateforme. Les exemples suivants sont représentatifs à cet égard :

| Types de messages                      | Exemple                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Salutations, demandes de clarification | -Salut.<br>-« J'ai pas compris » l'espace relationnel, svp une explication !!!!<br>-Quelqu'un peut m'expliquer la consigne                                                                                                         |
| Requêtes                               | Svp quelqu'un peut m'envoyer le doc pour suivre avec le prof...<br>Svp lien de la prochaine réunion sur Zoom                                                                                                                       |
| Réponses                               | -Consulte la plateforme, la partie réservée aux étudiants, tu va trouver le support du cours<br>-Il y a un lien déposé par le <u>prof.</u> , cliquez sur.<br>-Notre camarade a déjà envoyé un document dans l'espace de discussion |

Figure 6

Figure 6. « Exemples d'interactions des étudiants »

Certes, les interactions entre les étudiants dans les forums de discussion et le recours à l'écrit comme seul canal d'interaction ne permettent pas de refléter fidèlement la pensée des étudiants, mais cela n'exclut pas que nous avons vu surgir de nouvelles habitudes et pratiques telles que l'autonomie, l'interactivité et le partage comme de nouveaux paradigmes qui ont participé énormément à la co-construction des savoirs. La traçabilité qu'offrent les forums de discussions ont permis amplement aux étudiants d'y revenir et d'en

tirer profit. L'écrit devient donc un outil didactique plus productif que l'oral qui a le trait souvent d'être volatil dans les situations d'apprentissage classiques.

## Conclusion

Pour conclure, notre recherche exploratoire nous a permis de saisir la dynamique d'interaction entre les parties du triangle : Enseignant-Etudiant-Savoir dans le cadre de l'enseignement du module de communication et dans les conditions particulières de l'enseignement à distance.

En effet, la particularité de l'étude provient essentiellement de l'antagonisme existant entre le mode d'enseignement adopté et la spécificité du module enseigné, à savoir le module de « communication » : d'un côté nous avons un mode d'enseignement à distance et d'un autre côté, nous avons un contenu qui exige de par sa spécificité, l'interaction devient un vecteur et condition *sine qua non* de validation de la compétence communicative.

Si les résultats de cette étude, nous ont révélés l'impossibilité d'opter pour un enseignement en distanciel pour la composante orale de la communication, ils ont attesté en revanche, du potentiel de ce mode pour asseoir un enseignement innovant et créatif. Nous avons pu constater, que l'enseignant est devenu, parallèlement à son rôle traditionnel de concepteur du savoir, un concepteur multimédia du contenu pédagogique (format électronique, Word, power, simulations, schémas d'explication et découpage) et un tuteur technique qui intervient pour assurer la bonne réception des contenus dispensés. Du côté des étudiants, ils ont manifesté un intérêt particulier et une implication effective dans l'exécution des tâches qui leur ont été demandées sur la plateforme.

La réflexion sur un nouveau paradigme du triangle pédagogique s'impose donc, avec acuité selon une nouvelle rationalité interactive qui intègre le pôle de « dispositif numérique » comme une partie constituante du triangle pédagogie de (Houssaye (1988). Nous rejoignons en cela les propos de Geneviève Jacquinet-Delaunay lorsqu' il affirme que :« les systèmes de communication éducative médiatisée articulent du technique, du social et du symbolique et ces interrelations obligent à repenser la relation pédagogique et, en conséquence, la formation de ceux qui auront à la maîtriser ». (Jacquinet, 2002) <sup>11</sup>

Les analyses présentées ici, si elles permettent d'identifier des pistes de réflexion, elles ne seraient plausibles sans qu'ils soient complétées par d'autres recherches menées avec d'autres publics universitaires et sur d'autres modules. Notre contribution n'est qu'une ébauche dans le cadre de la grande mutation que connaît actuellement l'université marocaine et dont l'intégration des dispositifs hybrides dans l'enseignement constitue le principal défi à relever.

<sup>1</sup> E-CAMPUS est une plateforme collaborative adoptée par l'Université Cadi Ayyad de Marrakch-Maroc pour assurer la continuité pédagogique des cours lors de la période de confinement.

<sup>2</sup> Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F. et Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96. Récupéré de : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-1-page-69.htm>

<sup>3</sup> Nous proposons la démarche actionnelle à l'instar de l'approche préconisée par le Cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECR, 2000).

<sup>4</sup> ce planning est extrait du descriptif accrédités du LP-Physique S6

<sup>5</sup> FAERBER, R. « Le groupe d'apprentissage en formation à distance : ses caractéristiques dans un environnement virtuel », Larose, F. et T. Karsenti (dir.). *La place des TIC en formation initiale et continue*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2002, p. 99-128.

<sup>6</sup> FAERBER, R. « Le groupe d'apprentissage en formation à distance : ses caractéristiques dans un environnement virtuel », Larose, F. et T. Karsenti (dir.). *La place des TIC en formation initiale et continue*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2002, p. 99-128.

<sup>7</sup> POISSON, D. « Modélisation des processus de médiation-médiatisation : vers une biodiversité pédagogique », *NeQ*, no 6, mai 2003 p. 89-101 [tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/cofor-1/textes/poisson.pdf].

<sup>8</sup> KIM, S. *Étude des représentations du personnel enseignant à l'égard de ses pratiques d'ordre technologique et pédagogique actuelles et de celles qui pourraient favoriser la mise en oeuvre d'un dispositif de formation à distance à l'Institut de Technologie du Cambodge*, thèse de doctorat en éducation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2008 [crifpe.ca/publications/view/8881/p\_3].

<sup>9</sup> Cette déduction est établie à la base des enregistrements des cours mis sur la plateforme.

<sup>10</sup> Jeunesse Christophe, Dumont Chantal (2003). *Une pédagogie pour susciter l'apprentissage collaboratif en ligne*. UICEF. Département des Sciences de l'Éducation – Paris X.

<sup>11</sup> Jacquot, G (2002). Absence et présence de la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence. In R. Guir. (Ed.), *Pratiquer les TICE*. Bruxelles : De Boeck.

---

## Références bibliographiques

- Albero, B. (2003b). « L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : Instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages ». In *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 139-159). Paris : Hermès Science / Lavoisier.
- Brassard, C., & Daele, A. (2003). « Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC » . *Actes de la conférence EIAH, Avril 2003* (pp. 437-444), Strasbourg, France [<http://archiveseiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/Pdf/n042-72.pdf>]
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F. et Villiot-Leclercq, E. (2011). « Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur ». *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96. Récupéré de : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-1-page-69.htm>
- FAERBER, R.(2002). « Le groupe d'apprentissage en formation à distance : ses caractéristiques dans un environnement virtuel », Larose, F. et T. Karsenti (dir.). *Laplace des TIC en formation initiale et continue*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 99-128.
- HOUSSAYE, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne, Peter Lang.
- Jacquinet, G (2002). « Absence et présence de la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence ». In R. Guir. (Ed.), *Pratiquer les TICE*. Bruxelles : De Boeck.
- KIM, S (2008). *Étude des représentations du personnel enseignant à l'égard de ses pratiques d'ordre technologique et pédagogique actuelles et de celles qui pourraient favoriser la mise en œuvre d'un dispositif de formation à distance à l'Institut de Technologie du Cambodge*, thèse de doctorat en éducation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2008 [[crifpe.ca/publications/view/8881/p\\_3](http://crifpe.ca/publications/view/8881/p_3)].

---

Lebel, C., & Michaud, B. (1989). « Le tuteur et le support à l'étudiant en enseignement à distance ». In Sweet, R. (Ed.), *Post-secondary Distance Education in Canada: Policies, Practices and Priorities*.

Lombard, F. (2007). CHAPITRE 8. « Du triangle de Houssaye au tétraèdre des TIC : comprendre les interactions entre les savoirs d'expérience et ceux de recherche ». Dans : Bernadette Charlier éd., *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (pp. 137-154). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.charl.2007.01.0137>.

Poisson, D. (2003). « Modélisation des processus de médiation–médiatisation : vers une biodiversité pédagogique ». *Notion en question*, n7, pp89-101.