

Master Sciences Humaines et Sociales
mention **Sciences de l'Éducation et de la Formation**
parcours **Ingénierie Pédagogique Multimodale
(IPM)**

**Motivation des apprenants adultes
en e-learning :
Conception d'expériences engageantes et pertinentes par
l'animation**

Mémoire soutenu le *10 Septembre 2025*
par **Aïchatoul R. KAMAGATE-OULEPO**

**Directeur de mémoire : Jordane PAQUET, Maître de conférences associé et
Responsable de la Licence Pro Médiatic**

**Tuteur entreprise : Amadou DAHOU, Coordonnateur Adjoint des formations et
Ingénieur techno pédagogue et de formations**

Contexte professionnel du mémoire :
Centre d'Education à Distance de Côte d'Ivoire (CED-CI)
Cocody, Akouédo-Est, Lot 233 – îlot 27 –
06 BP 2094 Abidjan 06 Tél.: +225 27 22 52 72 00



Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification

Ce travail s'intéresse aux conditions favorisant la motivation et la persévérance des apprenants adultes dans un dispositif e-learning. La mission a combiné l'analyse de deux formations existantes et l'expérimentation d'une troisième, en mobilisant le modèle ACRE, la gestion de projet agile et les apports du Knowledge Management. Cette approche a permis d'interroger conjointement l'efficacité pédagogique, l'expérience des apprenants et les dynamiques motivationnelles mises en œuvre dans une communauté d'apprentissage. Le calcul de l'indice d'autodétermination (IAD) par l'échelle de motivation en formation des adultes (EMFA) a permis de mettre en évidence les corrélations existantes entre les types de motivation.

Les résultats mettent en évidence le rôle structurant de l'accompagnement et du tutorat, qui dépassent la simple fonction d'encadrement pour inclure des dimensions pédagogiques, socio-affectives et organisationnelles (Bourgeois, 2009 ; Jézégou, 2022). L'animation collaborative, inspirée du socio-constructivisme (Vygotski, 1978 ; Dillenbourg, 1999), s'avère également déterminante : elle stimule la co-construction des savoirs, nourrit la reconnaissance sociale et renforce le sentiment d'appartenance (Wenger, 1998). Par ailleurs, la prise en compte des profils motivationnels – motivation intrinsèque, extrinsèque et amotivation (Vallerand, Carbonneau & Lafrenière, 2009) – se révèle essentielle pour ajuster l'ingénierie pédagogique et soutenir l'engagement durable.

Des limites techniques (inégalités d'accès numériques), organisationnelles (charge tutorale) et temporelles (contraintes des apprenants adultes) ont toutefois été identifiées, révélant les tensions inhérentes à l'implémentation de tels dispositifs. Ces constats invitent à renforcer la personnalisation des parcours, la scénarisation collaborative et les mécanismes de feedback afin de concevoir des environnements numériques plus inclusifs et engageants.

Mots-clés : motivation , engagement, animation, tutorat, e-learning, EMFA.

REMERCIEMENTS

Deux années se sont déjà écoulées depuis les démarches pour le Master IPM et aujourd'hui. Ce sont deux années bien remplies de soubresauts, de belles surprises, de doutes, de larmes, de découragement, de rire, de découvertes... tout y est passé. Entre le changement de pays de résidence, ma grossesse, mon postpartum, mon état de santé, la recherche de stage, ce fut un parcours plein de gratitude !

Je tiens avant tout à exprimer ma profonde gratitude à mon directeur de mémoire, Monsieur Pâquet Jordane pour sa disponibilité, sa patience, sa flexibilité et ses conseils avisés. Votre accompagnement et vos orientations ont su me rassurer et m'aider à mieux définir et structurer mon projet.

Toute ma sincère reconnaissance au CED-CI et sa dynamique et chaleureuse équipe, et plus particulièrement à son directeur, d'avoir bien voulu m'offrir l'opportunité de mener ce projet durant mon stage. Votre générosité et votre écoute ne m'ont pas laissée indifférente. Mille mercis.

Au cours de cette mission, il m'a été donné de connaître plus qu'un tuteur, un prédécesseur, un mentor, une oreille attentive et un instructeur exceptionnel. Un immense merci à Monsieur Dahou pour son accompagnement riche en expériences et partages. J'ai pu grâce à vous aller au-delà de la simple mission, et m'imprégner de votre bienveillance.

Je ne peux laisser ces lignes sans dire merci au responsable de la coordination des formations, Monsieur Aka, un leader, un homme plein d'écoute et qui a su m'instruire par ses orientations et ses partages, de son grand sens de l'humain et du travail d'équipe.

Je n'oublie pas mes amis et coéquipiers dans cette aventure IPM : Fatma, Famara, Manon, Jacob, Philippe, et Astrid. Je me souviens de nos moments de partages, rires, nos incertitudes et stress communs. Vous avez été des compagnons d'un voyage dont je n'avais pas vu les contours. Je suis fière de l'avoir effectué avec vous.

Un merci spécial à Nathalia Castillo et Philippe Tardieu pour leur générosité, leur esprit d'équipe et d'avoir sur par leurs qualités humaines et leur expertise nous fait saisir la définition même de la nidification.

A toute l'équipe du Master IPM, à l'ensemble du groupe SIRIUS, et aux enseignants qui ont su être présents et nous accompagnés tout au long du parcours.

A Nathalie Sename, qui par son écoute, sa disponibilité et sa présence a su toujours trouver les mots rassurants et encourageants. Je ne vous oublie pas. Merci

A mes amis, ma famille, je vous exprime du fond du cœur ma reconnaissance pour votre soutien indéfectible et pour avoir compris mon isolement durant cette période intense. Votre soutien a été essentiel pour surmonter les moments difficiles.

A mon merveilleux et exceptionnel compagnon de vie, mon époux, ce rêve nous l'avons porté ensemble. Merci pour ta patience dans mes moments de crise, et ton soutien indéfectible quand j'avais besoin d'une main. Toute mon amour et ma gratitude.

A mon fils, ce projet est l'expression de la miséricorde reçue du Très Haut ; l'abnégation et de la détermination que j'ai apprises avec toi dans ma vie. Notre parcours est une boussole.

Enfin à maman, tu ne peux lire ni voir, mais je l'ai fait grâce à toi. Puisse Dieu t'accorder une longue et paisible vie.

ABRÉVIATIONS

AACED: Association Africaine des Centres d'Enseignement pour le Développement

AADLC: Association of African Distance Learning Center

ACRE: Analyse Créativité Réalisation Evaluation

CED-CI: Centre d'Education à Distance de Côte d'Ivoire

EMFA : Echelle de motivation en formation des adultes

EPA : Environnement Personnel d'Apprentissage

EPIC: Etablissement Public à caractère Industriel et Commercial

IAD: Indice d'autodétermination

GDLN: Global Digital Learning Network

IPM: Ingénierie Pédagogique Multimodale

KM: *Knowledge Management*

MOOC: *Massive Open Online Course*

PERT: *Program Evaluation and Review Technique*

RMFD: Réseau Mondial de Formation pour le Développement

SAM: Successive Approximation Model

TAD: Théorie de l'Autodétermination

Table des matières

Résumé	1
Remerciements	2
Abréviations	3
Introduction	6
I. Exploration du contexte, Mission et Problématisation	8
1. Exploration du contexte	8
1.1. <i>Présentation du lieu de stage</i>	8
1.2. <i>Contexte de la mission</i>	14
2. Problématisation	15
2.1. <i>Analyse du besoin de l'entreprise</i>	15
2.2. <i>Résultat de l'analyse du besoin</i>	17
2.3. <i>Enjeu de la mission et problématique</i>	19
II. Revue de littérature théorique et empirique	20
1. Théories de la motivation en apprentissage	20
1.1. <i>Approches définitionnelles de la motivation</i>	20
1.2. <i>E-learning et mesure de la motivation</i>	24
1.3. <i>Mesure de la motivation en e-learning</i>	25
1.4. <i>Délimitation du champ d'étude</i>	26
2. Recueil initial des données	27
2.1. <i>Choix méthodologique et justification</i>	27
2.2. <i>Processus de collectes des données : diagrammes de visualisation</i>	28
2.3. <i>Analyse des données</i>	30
2.4. <i>Croisement des grilles des analyses obtenues</i>	32
2.5. <i>Dimensions et sous-dimensions « émergentes »</i>	37
2.6. <i>Synthèse des résultats de la grille synthétique</i>	37
2.7. <i>Mutualisation et comparaison des résultats</i>	39
2.8. <i>Retour réflexif de l'évaluation</i>	42
3. Etat de l'art sur les ingénieries mobilisables	43
3.1. <i>Animation expérientielle</i>	43
3.2. <i>Animation collaborative</i>	44
3.3. <i>Le tutorat</i>	45
III. L'action	47
1. Méthode de l'action	47
1.1. <i>Les méthodes Agile</i>	49
1.2. <i>La méthodologie Kanban</i>	50
1.3. <i>Le modèle ACRE</i>	51

1.4.	<i>Stratégie et pilotage du projet d'accompagnement par le Knowledge Management</i>	52
2.	Action menée	54
2.1.	<i>Phase 1 : Analyse</i>	54
2.2.	<i>Phase 2 : Conception</i>	55
2.3.	<i>Phase 3 : Réalisation</i>	56
2.4.	<i>Phase 4 : Evaluation EMFA</i>	61
3.	Analyse de l'action menée	67
3.1.	<i>Synthèse de l'action menée</i>	67
3.2.	<i>Commentaires et implication pratiques de l'action menée</i>	69
3.3.	<i>Limites de l'étude</i>	70
IV.	Conclusion et retour réflexif	71
	Rappel de la méthodologie	71
	Synthèse des principaux résultats	71
	Limites du projet	71
	Applications potentielles des résultats	72
	Perspectives futures et Pistes de recherche future	72
	Références bibliographiques	73
	Listes des tableaux	76
	Listes des figures	76
	Annexes	78

Cas n°1 : Émilie

Émilie est une femme en pleine maturité professionnelle qui souhaite se reconverter et progresser dans son emploi actuel. Mariée et mère de quatre enfants, elle est titulaire d'un diplôme de troisième cycle, équivalent à un bac+8. Depuis près de dix ans, elle a mis ses recherches postdoctorales entre parenthèse, partagée entre son rôle de mère au foyer à temps partiel et ses missions professionnelles ponctuelles. Aujourd'hui, Émilie s'est inscrite à un nouveau Master en ingénierie pédagogique, qu'elle considère comme une opportunité de relancer sa carrière. Très motivée à ses débuts, elle a rapidement trouvé sa place au sein du groupe et a tissé de bons liens avec ses co-apprenants. Cependant, trois mois après le début du programme, le doute s'installe. Doit-elle suspendre sa formation ? L'abandonner ? Elle est hantée par ces questions, d'autant plus qu'elle a déjà réglé l'intégralité des frais de scolarité. En arrière-plan, une motivation supplémentaire persiste : un poste d'ingénieur pédagogique sera ouvert l'année suivante. Mais si elle n'achève pas ce cursus, sa candidature ne pourra pas être retenue. Sa situation personnelle complique davantage les choses : ses deux aînés sont en pleine phase scolaire charnière, tandis que son bébé de dix mois traverse une période difficile liée à la poussée dentaire. Les nuits sont courtes et épuisantes. Seule à gérer le quotidien familial, Émilie se sent à bout de force. À cela s'ajoute le rythme soutenu de la formation et le manque de cohésion dans son groupe actuel, ce qui l'érode et fragilise son engagement.

Cas n°2 : Bastien

Bastien, la cinquantaine, est formateur dans un centre d'accompagnement pour mineurs déscolarisés. Désireux de franchir une nouvelle étape dans sa carrière, il a décidé de s'engager dans une formation en ingénierie pédagogique multimodale (IPM). Anticipant cette transition, il avait sollicité ses supérieurs pour alléger sa charge d'enseignement, espérant se consacrer pleinement à son apprentissage. L'année précédente, sa demande avait déjà échoué, faute de remplaçants pour deux de ses classes. Cette fois-ci, sa candidature avait été acceptée, et il s'était inscrit avec enthousiasme. Or, deux mois après le début des cours, la réalité le rattrape : deux nouvelles cohortes d'élèves lui sont confiées, alourdissant à nouveau son emploi du temps. Son allègement de charge, espéré et promis, semble compromis. Progressivement, Bastien se sent dépassé. Le programme de formation est exigeant, ses groupes de travail ne lui conviennent pas, et il peine à trouver des créneaux pour collaborer efficacement avec ses pairs. L'organisation lui échappe, la fatigue et la désillusion s'installent. Peu à peu, il se met à manquer les réunions en ligne, puis à disparaître des espaces collaboratifs. Derrière son ordinateur, Bastien s'efface jusqu'à ne plus donner signe de présence.

Cas n°3 : Aïssata

Aïssata a une trentaine d'années et travaille comme assistante administrative dans une collectivité locale. Animée par le désir d'évoluer professionnellement, elle s'est inscrite à une formation en ingénierie pédagogique multimodale (IPM). Contrairement à certains de ses collègues plus jeunes, son expérience du numérique reste limitée: elle se débrouille avec les outils de bureautique de base, mais se sent vite dépassée dès qu'il s'agit de plateformes

collaboratives ou d'outils de visioconférence. Dès les premières semaines, un obstacle majeur s'impose : la connexion Internet instable de son domicile. Habitant en périphérie urbaine, elle subit des coupures fréquentes, qui l'empêchent de suivre les classes virtuelles en continu. À plusieurs reprises, elle se retrouve exclue d'une session en plein cours, ce qui lui donne l'impression d'être « toujours en retard » sur ses camarades. Cette difficulté technique amplifie son sentiment de décalage. Lorsque ses pairs collaborent efficacement sur des documents partagés ou échangent sur des forums, Aïssata peine à suivre le rythme. Elle n'ose pas toujours demander de l'aide, craignant de ralentir le groupe. Ses tentatives de rattrapage en différé sont chronophages et souvent frustrantes, faute de maîtrise complète des outils numériques. Pourtant, sa motivation initiale est intacte : elle rêve d'obtenir ce diplôme afin d'ouvrir de nouvelles perspectives de carrière. Mais, entre les problèmes techniques et ses lacunes numériques, Aïssata vit un véritable double fardeau : celui de l'accès technologique et celui de l'apprentissage des compétences numériques en parallèle des contenus pédagogiques. À mesure que les semaines passent, elle redoute que ces difficultés finissent par compromettre sa réussite, malgré toute sa volonté.

Durant mon parcours IPM, je fus face à plusieurs défis qui ordonnaient une réaction rapide et décisive. Les cas de désertion et d'abandon en cours de formation sont nombreux. Confrontés à cette réalité au sein des groupes formés durant la formation, cela a été quelque peu déstabilisant pour plusieurs d'entre nous. A propos de la motivation et de la persistance des apprenants en e-formation, Heutte soutient qu'elles dépendent de facteurs conatifs et sociaux, tels que la motivation, la perception de la valeur des activités, et l'estime de soi dans l'environnement numérique. C'est dans un monde en pleine mutation numérique que la formation à distance s'est imposée comme une modalité incontournable d'accès au savoir. Qu'il s'agisse d'universités en ligne, de MOOCs ou de formations professionnelles hybrides, l'e-learning connaît une expansion rapide à l'échelle mondiale (Bates, 2019, p. 12). Toutefois, ce développement spectaculaire s'accompagne d'un paradoxe : malgré l'accessibilité et la flexibilité qu'il offre, l'apprentissage en ligne souffre d'un taux d'abandon particulièrement élevé. Le désengagement progressif des apprenants demeure l'un des défis majeurs de cette modalité (Carr, 2000, p. 91 ; Hart, 2012, p. 30).

Le Centre d'Education à Distance de Côte d'Ivoire (CED-CI), de son leadership sur le marché de la formation à distance est également confronté à cette problématique dans ces différents programmes à destination aux cadres des institutions publiques et privées nationales et internationales. Le fossé entre les inscrits et les lauréats en fin de formation l'interpelle. En effet, le Centre vise à dynamiser ces moyens de mise œuvre des programmes mais également accroître sa notoriété et son impact dans la formation et le renforcement des capacités des cadres ivoiriens des secteurs public et privé. La dynamique de la motivation des auditeurs (usagers) de son interface en ligne comme de ses programmes en présentiel est une priorité pour le Centre.

Si la modernisation et la digitalisation de l'administration publique est un moteur de transformation des capacités du capital humain et du développement des agents de l'Etat, il est également important de soutenir la continuité de ce renforcement notamment par ses

institutions quel que soit la nature de la formation, à distance, en e-learning ou hybride choisie par les partenaires du CED-CI.

I. EXPLORATION DU CONTEXTE, MISSION ET PROBLÉMATISATION

1. EXPLORATION DU CONTEXTE

1.1. Présentation du lieu de stage

1.1.1. *Historique et Généralités*

Créé par le décret n°2000-186 du 17 mars 2000, tel que modifié par le décret n°2002-328 du 13 juin 2002, le Centre d'Education à Distance de Côte d'Ivoire (CED-CI) est un établissement Public à caractère Industriel et Commercial (EPIC).

Spécialisé dans la **formation professionnelle continue**, le Centre s'adresse à un large public : agents du secteur public, salariés du privé, membres d'organisations de la société civile. Son approche pédagogique repose sur une offre de formation de qualité, ancrée dans les besoins réels des acteurs de terrain, et dispensée par un réseau de formateurs locaux expérimentés, en partenariat avec des organismes de formation internationaux.

Fort de plus de deux décennies d'expérience, le CED-CI développe des programmes modulables, fondés sur les principes de flexibilité, de pertinence et d'impact. Il intervient dans des domaines variés tels que la gouvernance, la gestion publique, les technologies de l'information, ou encore l'administration des affaires.

Placé sous la tutelle du Ministère d'État, Ministère de la Fonction Publique et de la Modernisation de l'Administration, le Centre est également membre de réseaux internationaux de référence, dont le Réseau Mondial de Formation pour le Développement (RMFD) et l'Association Africaine des Centres d'Enseignement pour le Développement (AACED), affirmant ainsi son ancrage régional et sa vocation internationale.

Sa création est la jonction de plusieurs événements (1) une impulsion locale d'une réforme du système éducatif et de formation ; (2) un programme pilote soutenu par une institution internationale financière ; (3) une indépendance et une autonomie retrouvée.

S'il y a bien un domaine dans lequel le CED-CI excelle, c'est celui de la formation et le renforcement des compétences du capital humain des institutions qui s'adresse à lui (voir **Figure 1**). Mettre à profit la révolution technologique actuelle avec toute la panoplie d'outils à disposition pour assurer la diffusion et la dispensation de formation continue. Les formations que le centre coordonne et conçoit grâce à ses dynamiques équipes visent la spécialisation et le perfectionnement des agents et personnels des structures publiques, par-publiques et privées qui le sollicite.

Par ailleurs, installé sur un site d'environ **3000 m²**, le Centre dispose d'une **infrastructure moderne** mise à disposition des institutions et organisations partenaires : salles de formation, espaces de réunion, cantine, et un **plateau technologique de pointe** sont disponibles à la location, renforçant ainsi sa vocation de pôle de ressources. Elle est équipée pour accueillir plus d'une centaine de participants par séminaire.

Figure 1 : Fin de formation à l'attention des cadres du CEPICI - Photo de famille



Une impulsion locale d'une réforme du système éducatif et de formation

Les sources les plus lointaines font remonter la création du CED-CI à l'élaboration du Plan National de Développement de 1995 baptisé "Eléphant d'Afrique" élaboré sur la prévision optimiste d'un taux de croissance de 10% en moyenne par la diversification des exportations du pays. Le pilier humain de cette politique économique n'est à pas négliger, dans la mesure où le taux d'analphabétisme s'établissait à 60% et le taux de scolarisation dans l'enseignement de base stagnait à 51%. Par ailleurs, un audit des capacités nationales mise en œuvre en 1996 recommandait le renforcement des capacités dans les secteurs clés de l'économie ivoirienne notamment les secteurs industriel, tertiaire et les administrations publiques. Relativement aux administrations publiques qui deviendront des années plus tard le cœur de métier du CED-CI, l'audit susmentionné faisait le constat d'une inefficience des budgets alloués à la formation environ 2,8 milliards de FCFA par année. En effet la majeure partie de ces fonds, environ 80%, couvrait les frais de déplacement et d'hébergement à l'étranger notamment dans les pays européens des fonctionnaires et agents de l'État, et une faible partie aux réels besoins de formation. A tel enseigne qu'en 1998, à cause des coûts élevés des formations à l'étranger, seulement 3% des fonctionnaires aux grades les plus élevés avaient bénéficié de telles opportunités. La décision fut donc prise de changer de paradigme et d'envisager progressivement un recours à la formation à distance. Le pilier formation à distance occupait ainsi une place transversale dans le *Plan National de Développement du secteur Education/Formation (PNDEF) 1998-2010*.

Un programme pilote d'une organisation internationale financière

Dès 1997, la Banque Mondiale avait à cœur, fidèle à ses objectifs de réduction de la pauvreté, de mettre en œuvre un système d'éducation conforme aux exigences du siècle à l'horizon (XXI^e siècle). Le Réseau Mondial d'Apprentissage de la Banque Mondiale (*World Bank Learning Network*) fût ainsi lancé en 2000 avec un programme pilote de *Distance Learning Center* dans les pays où les infrastructures technologiques le permettaient. En Afrique, le CED-CI ivoirien figurait dans le programme (voir **Tableau 1**).

Tableau 1: Le réseau du GDLN Regional Association for Africa (Association of African Distance Learning Center – AADLC)

Pays	Centres
Angola	Universidade Agostinho Neto - Centro de Ensino a Distância (CEAD - UAN)
Benin	Centre d'Education à Distance du Bénin (CED - Bénin)
Burkina Faso	Centre d'Enseignement à Distance de Ouagadougou (CEDO)
Cameroun	Centre de Formation Continue à Distance du Cameroun (CFDO)
Côte d'Ivoire	Centre d'Enseignement à Distance de Côte d'Ivoire (CED - CI)
Ethiopia	Development Learning Center (EDLC)
Kenya	Kenya School of Government - eLearning and Development Institute (KSG - eLDI)
Madagascar	Madagascar Development Learning Center
Mali	Centre de Formation pour le Développement (CFD Mali)
Mauritanie	Centre de Formation et d'Echanges à Distance (CFED)
Sénégal	Centre d'Education à Distance du Sénégal (CED - Sénégal)
Tanzanie	Tanzania Global Learning Agency (TaGLA)
Ouganda	Uganda Management Institute - Distance Learning Center (UMI DLC)

Source: Global Development Learning Network, 2025

Une indépendance et une autonomie retrouvée

A partir de sa création en 2000, le CED-CI devait bénéficier durant les cinq années de son existence d'un appui financier de la Banque mondiale. Les crises politiques qu'ont connues le pays au début des années 2000 et les orientations des objectifs de la Banque Mondiale ont eu un impact sur la situation des décaissements. Le besoin d'indépendance de ce côté s'est fait sentir dès la création de l'institution en le dotant certes d'une autonomie financière mais surtout en démontrant le soutien constant du gouvernement ivoirien à cette œuvre pionnière (voir Tableau 2). Le statut d'Établissement Public à Caractère Industriel et Commercial (EPIC) le prédisposait à recevoir un appui financier de l'Etat de Côte d'Ivoire.

Tableau 2: Bilan des ressources du CED-CI de 2003 à 2008 (FCFA)

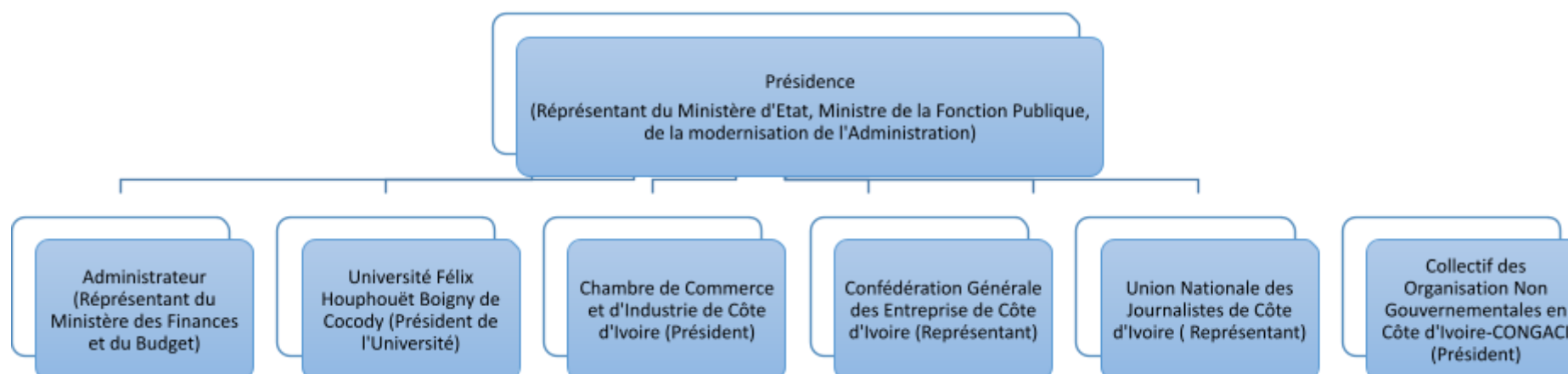
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Total
Ressources facturées	59.566.746	66.326.091	59.745.317	38.811.641	68.040.276	36.813.059	329.303.130
Subvention Banque Mondiale	241.822.535	121.708.876	114.239.547	67.562.196			545.333.154
Subvention Etat	373.644.000	376.644.000	351.644.000	417.883.000	406.740.000	411.893.000	2.338.448.000
Total	675.033.281	564.678.967	525.628.864	524.256.837	474.780.276	448.706.059	3.213.084.284

Source : Banque mondiale (2009)

1.1.2. Gestion et Organigramme

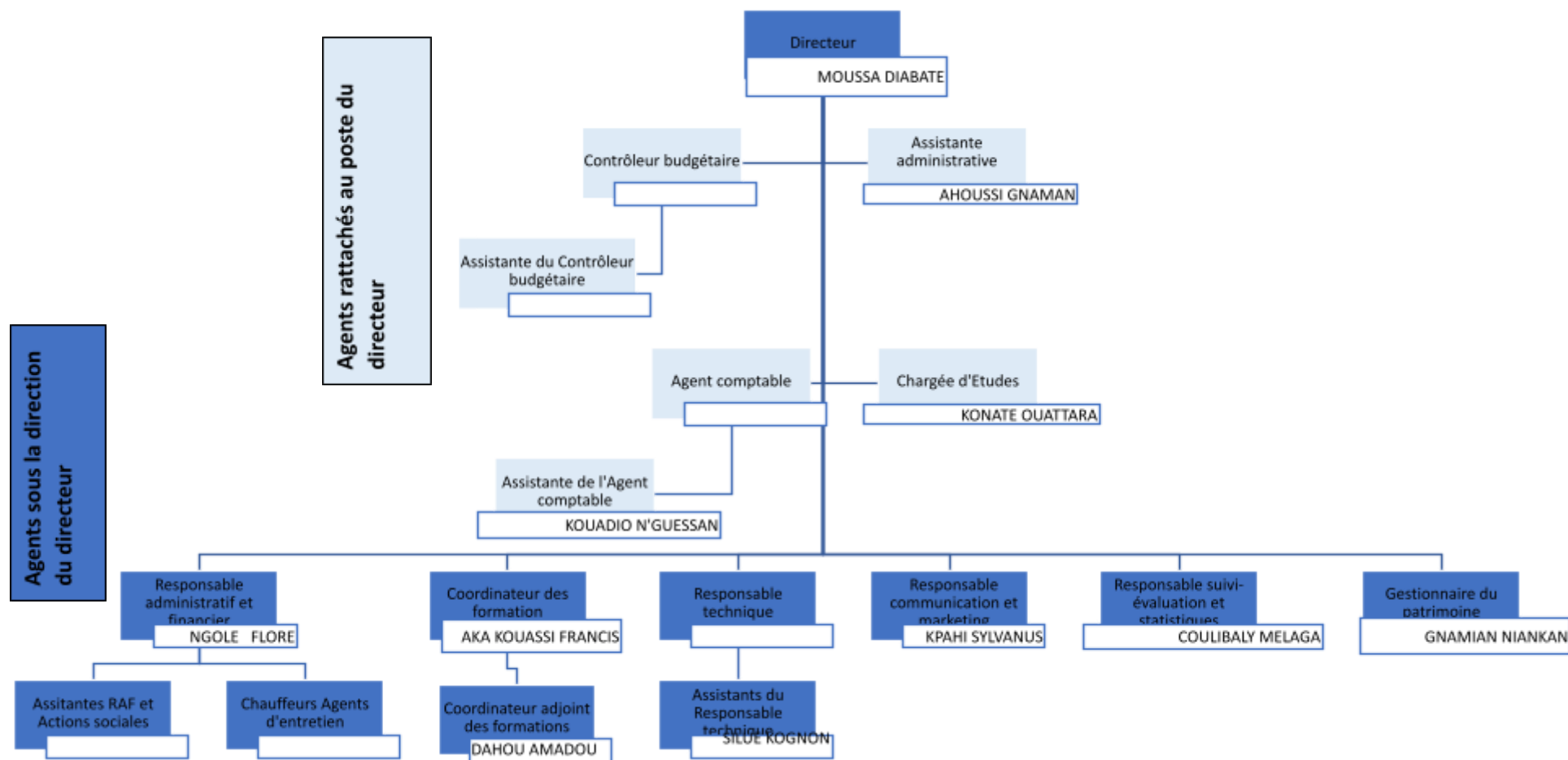
Le CED-CI est administré par un conseil de Gestion Composé de sept (7) membres dont la présidence est assurée par la directrice de cabinet du Ministre d'Etat, ministre de la fonction publique, de la modernisation de l'administration. La **Figure 2** ci-dessous présente l'organigramme le plus récent du conseil de Gestion.

Figure 2: Conseil de Gestion du CED-CI (Version 2025)



Le CED-CI est dirigé par Monsieur DIABATE Moussa depuis le 08 Décembre 2021. Il est organisé selon l'organigramme suivant (voir **Figure 3**):

Figure 3: Organigramme du CED-CI (version 2025)



1.1.3. Mission du CED-CI

Le **CED-CI** a pour mission de contribuer activement au développement des compétences, en s'adaptant aux évolutions du monde du travail et aux attentes des organisations publiques, privées et citoyennes. Tout commence par une démarche rigoureuse : le Centre participe à des études prospectives et mène des analyses approfondies des besoins en formation spécialisée. Cette approche permet de concevoir des programmes parfaitement alignés sur les réalités du terrain et les exigences des métiers en mutation. Ses missions se déclinent en cinq points :

- Participer aux études prospectives et d'analyses des besoins de formations spécialisées;
- Renforcer les capacités des agents et cadres des secteurs public et privé, ainsi que des acteurs de la société civile, en assurant le perfectionnement de leurs compétences ;
- Mettre en œuvre l'enseignement à distance afin d'assurer le partage du savoir nécessaire au développement ;
- Donner à chaque personne la possibilité de se former dans son environnement familial sans frais de voyage ni interruption de présence au poste de travail ;
- Encourager le partenariat entre les communautés de l'éducation et de la formation à l'intérieur et à l'extérieur de la Côte d'Ivoire.

Dans cette dynamique, le CED-CI œuvre à renforcer les capacités des agents et cadres issus de tous les horizons – administrations publiques, entreprises privées, organisations de la société civile. Il propose un perfectionnement ciblé des compétences, dans un souci constant d'efficacité et d'impact durable.

Conscient de l'importance de l'accessibilité à la connaissance, le Centre déploie également des dispositifs d'enseignement à distance. Cette modalité pédagogique innovante favorise le partage du savoir à large échelle, sans barrière géographique, tout en respectant les contraintes professionnelles et familiales des apprenants. Elle permet à chacun de se former depuis son environnement quotidien, sans frais de déplacement ni rupture dans l'activité professionnelle.

Le Centre dispose d'une infrastructure moderne mise à disposition des institutions et organisations partenaires : salles de formation, espaces de réunion, cantine, et un plateau technologique de pointe sont disponibles à la location, renforçant ainsi sa vocation de pôle de ressources. Elle est équipée pour accueillir plus d'une centaine de participant par séminaire (voir **Figure 4**).

Figure 4: Salle de formation du CED-CI



*Salle de conférence de 60 places
équipée d'outils de visioconférence et
d'un tableau interactif smart*



*Salle de formation de 80 places
équipée de tableau interactif smart,
d'écran professionnel de
visioconférence, de dispositif de
projection de haute définition*



*Salle multimédia modulable de 70
places équipée d'outils de
communication de pointe et d'un
tableau interactif smart*

Le CED-CI se positionne également comme un acteur fédérateur, en encourageant activement les partenariats entre les communautés éducatives et de formation, tant au niveau national qu'international. Dans cette optique, il organise régulièrement des séminaires, des ateliers de perfectionnement et des conférences qui offrent des espaces de dialogue, de réflexion collective et de partage d'expériences.

En près de deux décennies, ce sont 14 558 bénéficiaires qui ont été formés ou accompagnés dans leur développement professionnel. Parmi eux, 4 384 femmes (soit 30,11 %) et 10 174 hommes (69,89 %), issus principalement du secteur public (81,81 %), suivi du secteur privé (10,39 %) et de la société civile (7,80 %).

Ces chiffres illustrent non seulement l'envergure des actions du CED-CI, mais aussi son rôle stratégique dans la transformation des compétences au service du développement durable et de la performance des organisations en Côte d'Ivoire.

1.2. Contexte de la mission

1.2.1. Présentation du service

La coordination de la formation est menée par Monsieur Aka Kouassi Francis, formateur lui-même et responsable de l'unité. Il est en collaboration avec son adjoint, Monsieur Dahou Amadou, Ingénieur techno pédagogue et de formation. Il sera à cet mon tuteur tout au long du stage. L'unité de la coordination de formation est chargée de permettre au CED-CI de répondre aux besoins de formation des institutions publiques, privées ou des organismes. Elle fait la mise en œuvre des actions de formations, veille à la réalisation des offres formations. Le coordonnateur Monsieur Aka est fait la liaison entre les offres et demandes externes de formation, les formateurs et le CED-CI tandis que Monsieur assure la gestion technique des formations et leur mise en œuvre selon leur modalité en ligne, en présentielle ou hybride.

1.2.2. Mission de stage

Ma mission durant ce stage consistait à évaluer le dispositif e-learning du Centre et d'apporter selon les résultats des solutions d'ingénierie en vue de l'amélioration des expériences

d'apprentissage des auditeurs et améliorer les services du centre. Outre cette mission, mes tâches principales se rapportaient à l'assistance à la coordination des formations.

2. PROBLÉMATISATION

2.1. Analyse du besoin de l'entreprise

Au fil de notre investigation, l'évaluation du dispositif de e-formation de l'établissement s'est imposée comme un point d'ancrage pertinent pour analyser les facteurs favorisant la persistance des apprenants tout au long de leur parcours d'apprentissage. Dans le cadre d'une évaluation de son dispositif de formation à distance, le CED-CI souhaitait identifier les causes d'absentéisme et d'irrégularité de participation aux formations en ligne.

Par ailleurs, cette évaluation vient de manière opportune mettre à jour les conclusions d'une évaluation précédente conduite en 2008 par la Banque Mondiale (voir Tableau 3) et dont les principaux résultats faisaient état de ce que « [...] *les auditeurs sont satisfaits des formations reçues au Centre, puisqu'ils les jugent utiles à 88%. Les niveaux de satisfaction sont également élevés par rapport aux principaux paramètres liés à la méthode. Ils se situent entre 60 et 80% des niveaux de satisfaction finalement très proche de ceux observés pour les formations en présentiel* » (Banque Mondiale, 2009, p.37).

Tableau 3 : Récapitulatif des formations par visioconférence et en présentiel

Récapitulatif Auto-évaluations des Formations par Vidéoconférence et en Face à Face									
Formations par Vidéoconférence					Formations en Face à Face				
Nombre d'Evaluations		797			Nombre d'Evaluations		367		
Déjà suivi une VC		350	44%		Déjà suivi une VC		124	34%	
Jamais suivi de VC		447	56%		Jamais suivi de VC		243	66%	
Vidéoconférence					Face à Face				
Niveau de Satisfaction		Elevé	Moyen	Pas Elevé	Elevé		Moyen	Peu Elevé	
Programme globalement utile		88%	10%	2%	97%		3%	0%	
Acquisition de nouvelles informations		84%	13%	3%	97%		3%	0%	
Pertinence de l'ordre du jour		76%	17%	7%	93%		6%	1%	
Qualité du rythme de la présentation		61%	29%	10%	89%		8%	3%	
Qualité des exercices pédagogiques		52%	29%	19%	86%		7%	7%	
Qualité de ma participation		51%	31%	18%	84%		11%	5%	
Suffisance du temps de questions		64%	24%	12%	74%		20%	6%	
Suffisance du temps de discussion		58%	29%	13%	73%		22%	5%	
Intérêt de l'approche pédagogique		81%	15%	4%	88%		10%	2%	
Reconduction de l'expérience pédagogique		75%	12%	13%	89%		5%	6%	
Qualité des supports pédagogiques		66%	24%	10%	87%		12%	1%	
Efficacité des technologies de visioconférences		79%	16%	5%					
Appréciation des aspects liés à la distance		72%	18%	10%					

Source: Banque Mondiale, *Projet d'Appui au Centre d'Education à distance de Côte d'Ivoire - Rapport d'achèvement*

De ce fait, nous avons réalisé un questionnaire transmis aux responsables des services clés intervenants dans l'offre de formation. A savoir :

- Coordination des formations, service central
- Communication et marketing
- Techniques et informatique
- Evaluation et suivi

Il avait pour but de recueillir des données utiles à l'analyse du besoin, à la refonte de la plateforme LMS Moodle et à l'amélioration de l'expérience des auditeurs.

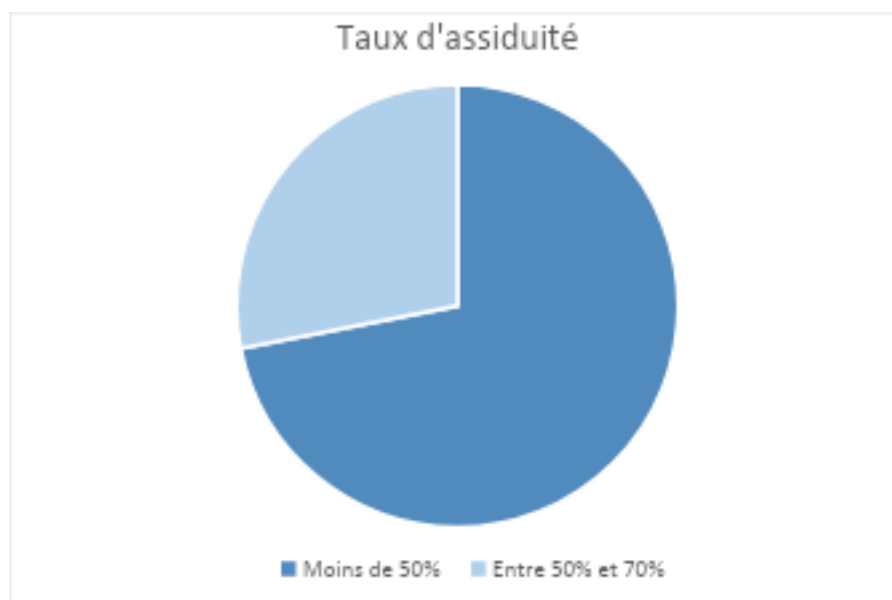
Le questionnaire d'analyse (**annexe 3a**) du besoin d'évaluation a été renseigné par les responsables concernés sur la base de 4 points d'analyse. Le premier pallier consistait à faire un état des lieux et à appréhender la situation des formations e-learning relativement aux objectifs globaux des formations. Le deuxième palier était relatif au besoin d'une évaluation du dispositif. En troisième lieu, il était question des représentations de la formation à distance et du e-learning ainsi que les difficultés perçues par les services. E dernière position, les technologies déployés dans la diffusion et l'accessibilité en ligne des formations ont été

renseignés par le service technique. Ce sont au total 27 questions qui ont constitué le questionnaire.

2.2. Résultat de l'analyse du besoin

Les détails de la démarche, les moyens de diffusion ainsi que les résultats se trouvent en **annexe 3b** du travail.

Figure 5: Taux d'assiduité estimé

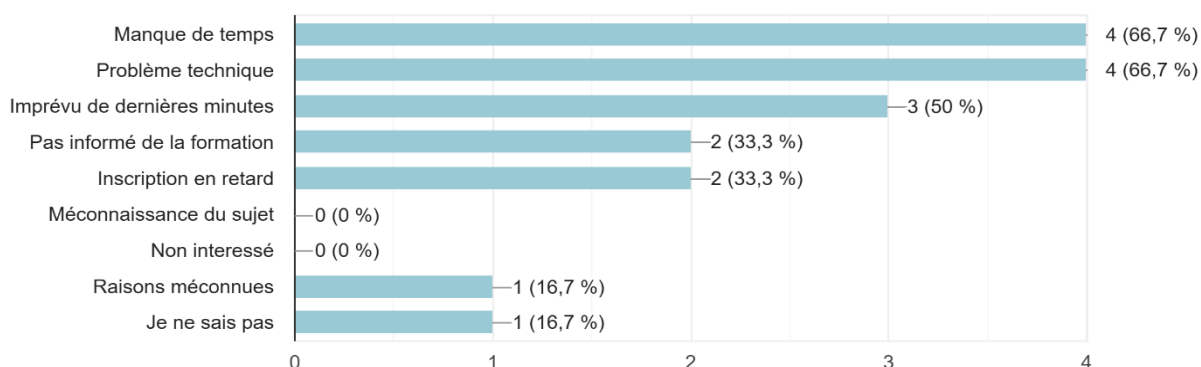


Il ressort de l'analyse du besoin d'évaluation du dispositif e-learning du CED-CI, que le taux d'assiduité global des formations e-learning relativement aux objectifs globaux se situe entre 50 et 70 %, ce qui dépasse de quelques peu la moitié des effectifs souhaités (voir Figure 5). En effet, la moitié des responsables estiment le taux inférieur aux attentes souhaités pour ces formations. Le taux d'absence observés est plus ou moins variable au fil des sessions. Le graphique 6 ci-dessous résume les raisons évoquées par les participants concernant leurs absences.

Figure 6: Graphique récapitulatif des motifs d'absence

En cas d'absence, quels sont les principaux motifs évoqués par les participants ?

6 réponses



Le manque de temps et les problèmes techniques reviennent plus souvent dans les absences des participants.

Au regard du service technique et de la coordination des formations, la difficulté de prise en main de la plateforme est récurrente à chaque formation et ce en dépit, des tutoriels de prise en main diffusés.

Le LMS déployé sur la plateforme est Moodle géré par le service technique et dont pour certaines formations, un opérateur partenaire (Groupado) est chargé de la scénarisation, la navigation et l'accessibilité.

Les résultats ont également mis en évidence l'utilisation de WhatsApp comme principal, outil d'animation des communautés d'apprentissage durant les formations. L'utilisation des forums restent limitée durant les sessions. La **Figure 7** montre trois (3) outils mis en place par le CED-CI pour maintenir l'engagement et optimiser leur participation :

Figure 7: Outils d'animation usuels

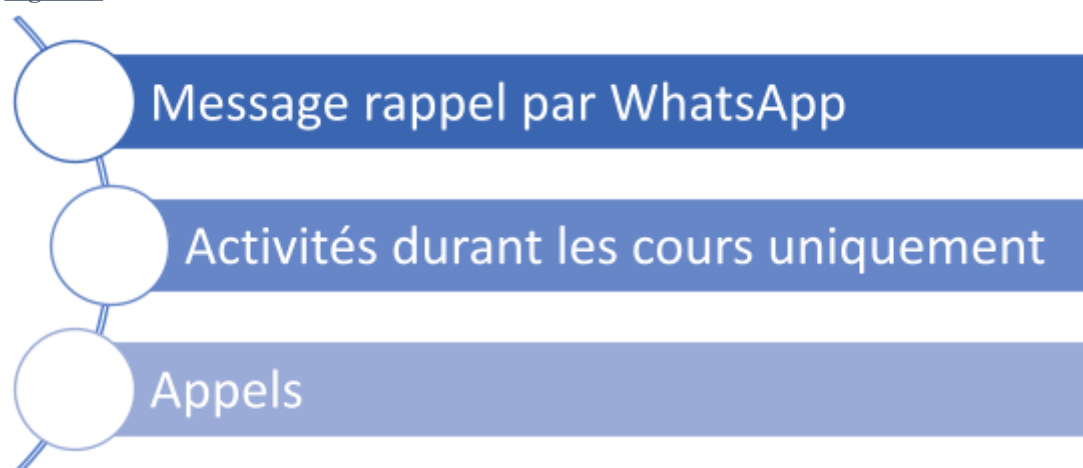
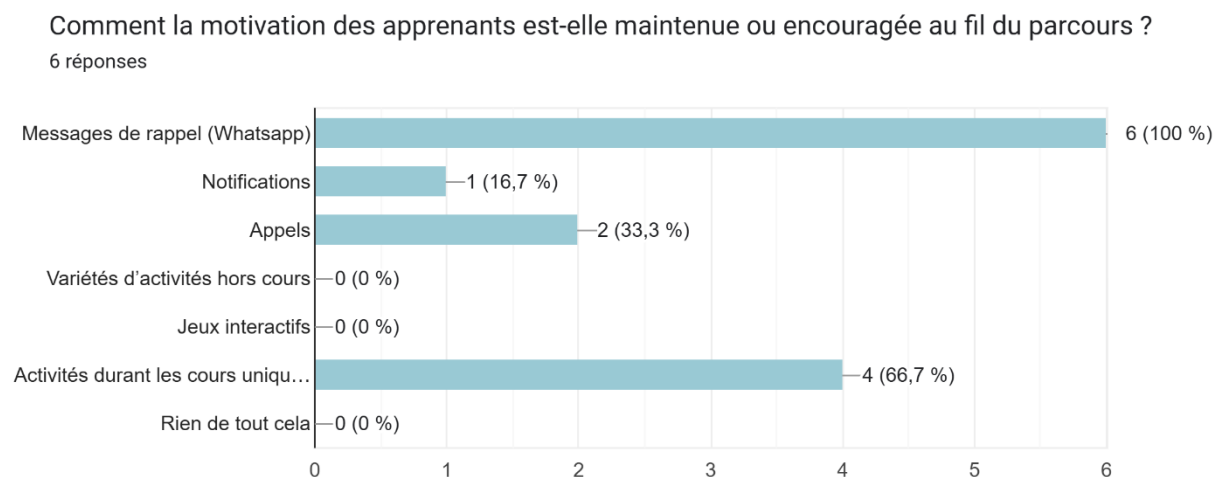


Figure 8 : Outils pour dynamiser la motivation des apprenants



2.3. Enjeu de la mission et problématique

L'enjeu de cette mission, au sortir de cette analyse soulève bien au-delà de l'impact à moyen et long terme sur ses formations, la persistance des processus d'apprentissage tout au long de la durée des formations par les apprenants au CED-CI .

Par ailleurs, la nature asynchrone de nombreuses plateformes d'e-learning peut également créer un sentiment de déconnexion et réduire l'engagement émotionnel des étudiants (Khan et al., 2017). Des recherches menées dans un contexte nord-américain, montrent que seulement un tiers des étudiants américains considèrent que la qualité des cours en ligne répond à leurs attentes, soulignant l'importance cruciale de mieux comprendre les facteurs motivationnels en jeu. Il en ressort, par conséquent la problématique suivante :

Comment concevoir une expérience d'apprentissage en ligne qui soit à la fois engageante, pertinente et propice à la persévérance ?

En d'autres termes, quels moyens pédagogiques et didactiques permettent de soutenir durablement la motivation des apprenants à distance ?

Dans la partie suivante, nous mobiliserons le cadre théorique afin de tenter de répondre à cette problématique.

II. REVUE DE LITTÉRATURE THÉORIQUE ET EMPIRIQUE

1. THÉORIES DE LA MOTIVATION EN APPRENTISSAGE

En e-formation, peu de théories se sont intéressées à la motivation des adultes. La théorie motivationnelle de l'apprentissage se pense sur les besoins hiérarchisés des apprenants dans l'analyse de leur persistance au dans un processus de formation. C'est Carré (2001) qui analyse la motivation des adultes sous l'angle des motifs à la formation. Les motifs découlant des valeurs personnalisées selon l'individu, la motivation y est intrinsèquement liée.

La motivation peut constituer un prédicteur essentiel de la réussite, de la persévérance et de l'engagement des apprenants dans les environnements numériques. Selon Heinrich et al. (2020), l'engagement des étudiants est à la fois prédictif des résultats académiques et englobe des dimensions socio-émotionnelles, l'engagement actif étant plus susceptible d'inspirer une passion pour l'apprentissage et un sentiment d'appartenance à l'environnement d'apprentissage.

L'analyse de la dynamique motivationnelle des apprentissages soulève les questions de la présence à distance, et des environnements personnels d'apprentissage (Jezegou, 2014). L'élaboration de son environnement personnalisé par l'apprenant implique l'observation d'une forme de présence à la fois cognitive, sociale et pédagogique. L'engagement des apprenants en est ainsi conditionné de manière non négligeable et participe au sentiment d'appartenance et de socialisation en ligne. Cette appartenance se veut à une cause, un groupe, une mission comme analysé par Garrison, Anderson et Archer dans *Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education* (2000). Toutefois, aussi engageant puisse être ce processus d'apprentissage, il traduit moins les motivations à la formation et détermine encore moins la persévérance au terme de cette formation. En effet, selon Carré (2009, p.5) « ...la motivation constitue l'aspect dynamique des relations entre l'individu et son environnement ». L'application donc de ces concepts à l'e-formation des adultes nécessite une analyse approfondie des mécanismes motivationnels spécifiques au e-learning.

1.1.Approches définitionnelles de la motivation

Être « *motivé c'est être incité à faire quelque chose* » (Ryan et Deci, 2000a, p. 54 in Boujibar, 2017, p.8). En effet, la motivation constitue un concept central en psychologie de l'apprentissage, définie comme l'ensemble des forces internes et externes qui activent, dirigent et maintiennent le comportement vers l'atteinte d'objectifs spécifiques (Sheel et al., 2022). Dans le contexte éducatif, Deci et Ryan (1985) distinguent fondamentalement la motivation intrinsèque, caractérisée par l'engagement dans une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure en elle-même, de la motivation extrinsèque, où l'individu s'engage pour obtenir des récompenses externes ou éviter des sanctions.

Cette distinction binaire s'est progressivement complexifiée avec l'émergence de modèles plus nuancés. Ryan et Deci (2000) proposent un continuum motivationnel allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque, en passant par différents types de régulation extrinsèque (régulation externe, régulation introjectée, régulation identifiée, et régulation intégrée). Cette conceptualisation permet de mieux comprendre les mécanismes psychologiques sous-jacents

aux comportements d'apprentissage et d'identifier les conditions favorisant l'internalisation progressive des motivations externes.

1.1.1. La motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation

Selon Vallerand, Carbonneau et Lafrenière (2009, p.47-66), la théorie de l'autodétermination distingue trois grandes formes de motivation : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

La motivation intrinsèque renvoie à l'engagement dans une activité pour le plaisir, l'intérêt ou la satisfaction qu'elle procure en elle-même. L'individu agit ainsi par curiosité, par désir de compétence ou par goût du défi, sans attendre de récompense extérieure. La motivation extrinsèque, elle, désigne l'engagement dans une activité en vue d'atteindre une finalité externe comme la récompense, la reconnaissance ou encore l'évitement d'une sanction. Cette motivation peut toutefois varier selon son degré d'autodétermination, allant de la régulation externe (fortement contrainte) à la régulation identifiée ou intégrée (plus autodéterminées).

Des recherches ont montré une corrélation entre la qualité des activités des apprenants et leurs résultats académiques. C'est le cas des travaux de Zhou et Zhang (2023) qui soulignent que la qualité des activités en ligne et la motivation extrinsèque influencent fortement la performance des apprenants (Zhou et Zhang, 2023).

Enfin, l'amotivation : elle correspond à l'absence de motivation, où l'individu n'identifie ni raison interne, ni bénéfice externe à son engagement. L'amotivation est souvent liée à un sentiment d'impuissance, à une faible estime de soi ou à la perception que l'effort fourni n'aura pas d'impact (*ibid.*).

1.1.2. La motivation comme Besoin

L'analyse de la motivation sous le prisme de la satisfaction des besoins est faite par deux auteurs, Maslow et Herzberg : la théorie du contenu et la théorie bifactorielle.

Le postulat de la théorie du contenu ou l'analyse des besoins motivationnels réside en l'identification des besoins fondamentaux qui motivent les individus dans leurs activités d'apprentissage. Dans sa hiérarchie des besoins, Maslow (1943) propose une structure pyramidale où les besoins physiologiques de base doivent être satisfaits avant que l'individu puisse s'orienter vers des besoins supérieurs tels que l'estime de soi et l'actualisation de soi. Dans le contexte éducatif, cette théorie suggère que les apprenants doivent disposer d'un environnement sécurisant et de conditions matérielles appropriées avant de pouvoir se concentrer sur des objectifs d'apprentissage plus élevés (Jelloul et Mansour, 2021).

Quant à la théorie bifactorielle de Herzberg (1959), elle distingue les facteurs d'hygiène, qui préviennent l'insatisfaction sans pour autant générer de motivation, des facteurs motivateurs qui contribuent effectivement à l'engagement (Jelloul et Mansour, 2021). Appliquée à l'e-learning, cette théorie suggère que les aspects techniques et infrastructurels des plateformes numériques constituent des facteurs d'hygiène, tandis que les éléments pédagogiques innovants et les opportunités de développement personnel représentent de véritables motivateurs. Cette distinction s'avère particulièrement pertinente pour comprendre pourquoi

l'amélioration seule des aspects techniques ne suffit pas toujours à accroître la motivation des apprenants en ligne.

1.1.3. La motivation comme Processus

Les théories des processus se concentrent sur les mécanismes cognitifs et comportementaux qui sous-tendent la motivation. La théorie des attentes de Vroom (1964) propose que la motivation résulte du produit de trois composantes : l'expectation (croyance que l'effort conduira à la performance), l'instrumentalité (croyance que la performance conduira aux résultats escomptés), et la valence (valeur accordée aux résultats). Cette approche cognitive souligne l'importance des perceptions subjectives dans les processus motivationnels (Chiu, 2021).

La théorie sociale cognitive de Bandura (Bandura, 1986, 2003, cité dans Molinari *et al.*, p. 3, 2016) met l'accent sur le concept d'auto-efficacité, défini comme la croyance en sa capacité à exécuter les comportements nécessaires pour atteindre des performances spécifiques. Dans les environnements d'e-learning, le sentiment d'auto-efficacité technologique et pédagogique s'avère déterminant pour l'engagement des apprenants. Nous notons que les recherches montrent que les étudiants ayant une forte auto-efficacité numérique manifestent une meilleure adaptation aux modalités d'apprentissage en ligne et une persistance accrue face aux difficultés. Dans une étude menée en 2013, D. Chen et al. remarquent que plus les apprenants ont un niveau élevé en utilisation numérique, meilleure est leur expérience d'apprentissage e-learning.

1.1.4. La motivation comme autodétermination

La théorie de l'autodétermination (TAD) développée par Deci et Ryan constitue l'un des cadres théoriques les plus influents pour comprendre la motivation humaine. Cette théorie postule que les individus possèdent trois besoins psychologiques fondamentaux universels : l'autonomie (sentiment de contrôle et de volonté dans ses actions), la compétence (sentiment d'efficacité et de maîtrise), et la relation sociale (sentiment d'appartenance et de connexion avec autrui).

Les individus sont enclins à évoluer vers un soi plus élaboré et unifié (Sheldon et Kasser, 2001). La TAD postule que cette inhérence est soutenue ou entravée par des facteurs sociaux spécifiques et présente ainsi une forme de dialectique entre l'environnement et l'individu dans sa quête de satisfactions de ses besoins (Vallerand, Carbonneau et Lafrenière, 2009).

Ces besoins dans la TAD répondent à la compétence, l'autonomie et l'appartenance sociale (Deci et Ryan, 1985a *in* Vallerand et al., 2009).

Deci et Ryan présente la compétence comme étant la capacité libre d'exercer pour l'individu ses capacités du fait de ses interactions tandis que l'autonomie est exercée lorsque l'individu agit en cohésion avec ses intérêts et valeurs. L'appartenance sociale quant-elle est davantage un sentiment de connexion aux autres qu'une perception (Deci, 1975 ; Ryan, 1995 ; *in* Vallerand et al., 2009, p.50-51).

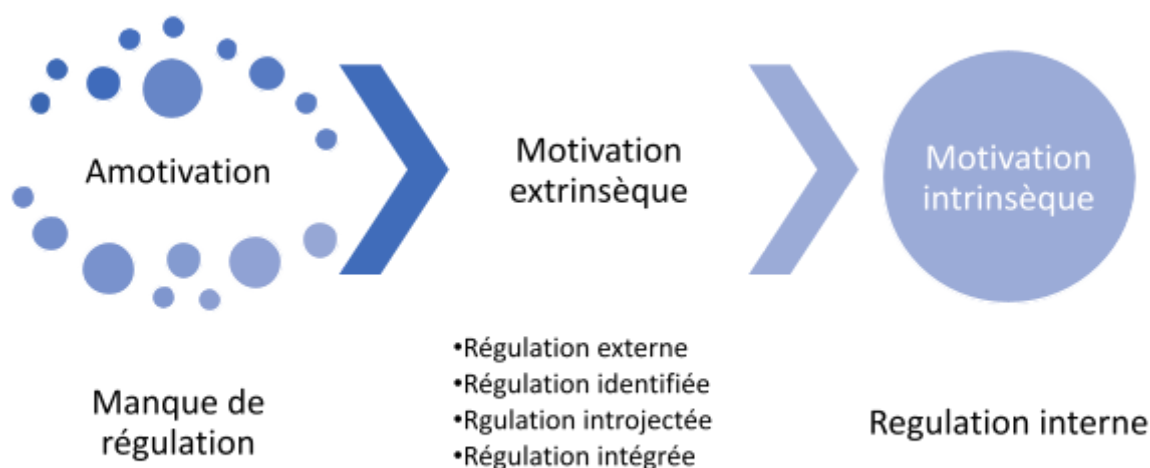
Dans le contexte spécifique du e-learning, ces trois besoins prennent une dimension particulière. L'autonomie se manifeste par la possibilité pour les apprenants de personnaliser leur parcours d'apprentissage, de choisir le moment et le rythme de leurs études, et d'exercer un contrôle sur leur environnement d'apprentissage. Tout comme l'autonomie, la compétence fait partie de la motivation intrinsèque qui influence l'engagement des apprenants (Fenouillet, *in Traité de la e-formation des adultes*, 2019).

Le besoin de compétence dans les environnements numériques implique non seulement la maîtrise des contenus d'apprentissage, mais également le développement de compétences numériques spécifiques. Les études montrent que les étudiants ayant des compétences numériques élevées perçoivent l'e-learning comme plus facile à utiliser et développent des attitudes plus positives envers l'apprentissage numérique. La satisfaction du besoin de relation sociale représente probablement le défi le plus complexe dans les environnements d'apprentissage à distance, nécessitant le développement de nouvelles modalités d'interaction et de collaboration.

1.1.5. La théorie de l'intégration organismique

Dans la théorie organismique fait appel aux différentes régulations dans le cadre de la motivation extrinsèque, qui est fonction du « *degré d'intériorisation de soi* » (Vallerand et al., 2009). Il existe 6 types de régulation : l'absence de régulation, la régulation externe, la régulation identifiée, la régulation introjectée, la régulation intégrée et la régulation intrinsèque. Nous sommes donc dans un continuum de régulation qui oriente la motivation qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque.

Figure 9: Continuum d'autodétermination par Vallerand et al. , 2009 (schéma adapté)



Dans la **Figure 9** ci-dessus, les auteurs expliquent que le construit motivationnel se fait selon un continuum de régulation allant du manque de régulation qui s'accorde mieux avec l'amotivation à une régulation intrinsèque liée à la motivation intrinsèque. Plus le niveau d'autodétermination augmente, il s'observe une motivation accrue.

1.1.6. La théorie de la causalité

Elaborée par Deci et Ryan (1985b cité par Vallerand et al., 2009), la théorie des orientations de causalité repose sur l'idée que chaque individu interagit avec son environnement en suivant une dynamique motivationnelle qui lui est propre et relativement stable. Les auteurs ont identifié trois formes distinctes d'orientation, qui se distinguent avant tout par leur degré d'autodétermination : autonome, contrôlée et impersonnelle.

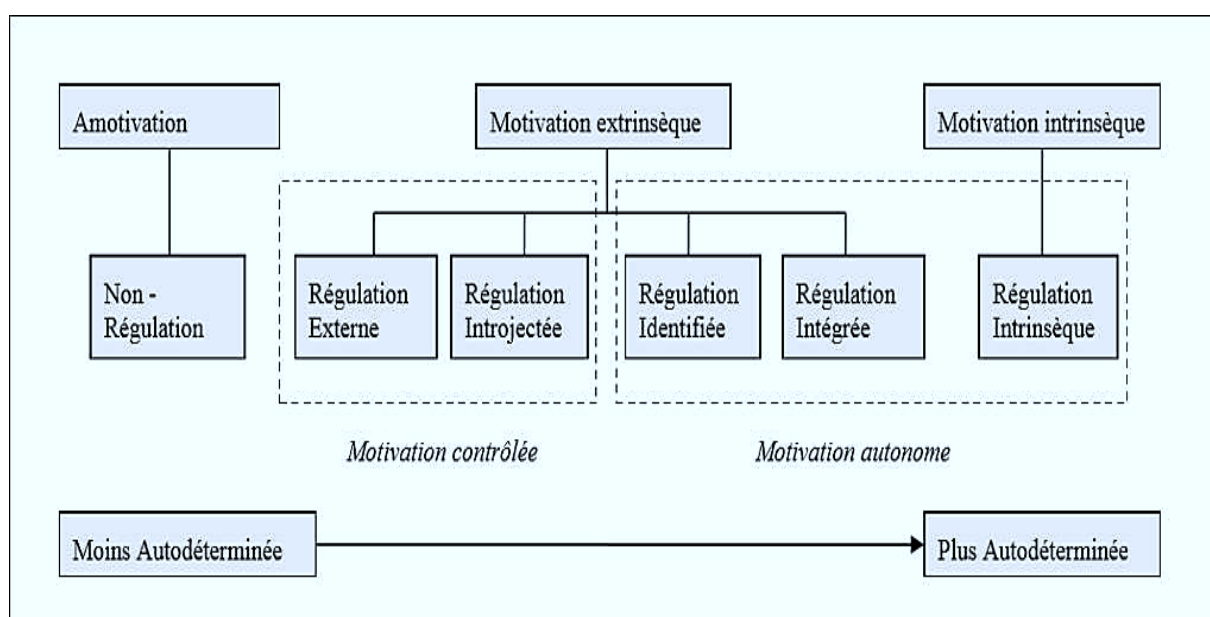
Les recherches montrent que l'orientation autonome est fortement corrélée à des indicateurs positifs de santé psychologique : actualisation de soi, estime de soi élevée, sentiment d'accomplissement. Cette orientation traduit une capacité à agir en accord avec ses intérêts et ses valeurs, mobilisant à la fois la motivation intrinsèque et des formes autodéterminées de motivation extrinsèque (régulations intégrée et identifiée).

À l'inverse, l'orientation impersonnelle se caractérise par une difficulté à initier des actions de manière intentionnelle, menant souvent à des comportements passifs. Elle est fréquemment associée à une faible estime de soi et à des états dépressifs.

Entre ces deux pôles se situe l'orientation contrôlée, qui conduit l'individu à agir davantage sous l'effet d'obligations, de pressions sociales ou d'exigences internes. Elle mobilise surtout des régulations introjectée et externe. Bien qu'elle ne soit pas liée au bien-être psychologique, elle se lie à une conscience publique de soi accrue et à certains traits de la personnalité de type A, marqués par l'impatience, l'agressivité et un perfectionnisme rigide.

Ainsi, la typologie proposée par Deci et Ryan (**Figure 10**) – préalablement mentionnée par Vallerand et al.- met en évidence que la manière dont nous régulons nos comportements – librement, sous contrainte ou de manière passive – influence profondément non seulement notre motivation, mais aussi notre équilibre psychologique.

Figure 10: Motivation et régulation, continuum d'autodétermination (Deci et Ryan, 2000 cité par Ayran et collègues, 2023)



1.2.E-learning et mesure de la motivation

1.2.1. Concepts du e-learning et de la formation à distance

L'e-learning, défini comme l'utilisation des technologies numériques pour délivrer des contenus éducatifs et faciliter l'apprentissage (Amal et al., 2023), englobe une diversité de modalités pédagogiques allant de l'apprentissage entièrement en ligne aux approches hybrides combinant présentiel et distanciel. Cette variété de formats répond à des besoins éducatifs différenciés et s'adapte aux contraintes temporelles et géographiques des apprenants modernes.

Les spécificités du e-learning incluent la flexibilité temporelle et spatiale, permettant aux apprenants d'accéder aux ressources pédagogiques selon leurs disponibilités. Cette flexibilité constitue simultanément un avantage majeur et un défi motivationnel, car elle exige des apprenants une capacité d'autorégulation et de gestion du temps plus développée que dans l'enseignement traditionnel. Les modalités d'interaction dans les environnements numériques diffèrent également significativement du présentiel, privilégiant souvent les échanges asynchrones à travers des forums de discussion, des wikis collaboratifs, ou des espaces de travail partagés (Nkomo, 2021).

1.2.2. Motivation et engagement en e-learning

La motivation en e-learning présente des caractéristiques spécifiques liées à la médiation technologique de l'apprentissage. Les facteurs motivationnels identifiés dans la littérature incluent la flexibilité offerte par les dispositifs numériques, qui permet aux apprenants d'adapter leur rythme d'apprentissage à leurs contraintes personnelles et professionnelles. Cette flexibilité peut néanmoins générer un sentiment d'isolement et réduire l'engagement social, facteurs démotivants documentés dans plusieurs études (Fluckiger, 2014).

Dans une étude conduite sur un ensemble d'étudiants de Lille, Fluckiger a mise en évidence l'étroite relation entre l'utilisation des outils numériques et l'apprentissage en ligne. Les étudiants ayant une maîtrise de l'utilisation des technologies numériques parviennent à réguler leur environnement d'apprentissage. Cette transformation qui induit l'intégration croissante des technologies personnelles, notamment les appareils mobiles, dans le quotidien des apprenants. L'on observe une convergence des sphères personnelle et éducative, où les étudiants ne distinguent plus aussi nettement leurs activités d'apprentissage de leurs activités personnelles ((Fluckiger, 2014, p.205). La construction des EPA étant une donnée par et à l'attention de l'apprenant, si elle est non contraignante et autonome du point de vue des outils numériques, est un déterminant motivationnel pour les apprenants (Fluckiger, 2014, p.188).

En outre, l'autonomie dans l'e-learning se manifeste par la possibilité de personnaliser les parcours d'apprentissage, de choisir les ressources pédagogiques, et d'autoréguler sa progression. Les recherches montrent que cette autonomie accrue peut être source de motivation intrinsèque, mais nécessite le développement de compétences métacognitives et d'autorégulation. Le soutien social dans les environnements numériques doit être reconceptualisé pour tenir compte des spécificités des interactions médiées par la technologie.

Les outils numériques eux-mêmes peuvent constituer des facteurs motivationnels ou démotivants selon leur facilité d'utilisation, leur fiabilité, et leur adéquation aux besoins pédagogiques. L'étude de Boulin et al. (2023) révèle que l'autonomie influence significativement l'engagement des étudiants dans les environnements d'apprentissage en ligne. L'autonomie et la favorisation d'une cadre agentique dans la conception de dispositifs e-learning motivants est primordial dans l'engagement et la persistance des apprenants (Boulin, et al., 2023, p.21).

1.3.Mesure de la motivation en e-learning

L'évaluation de la motivation dans les contextes d'e-learning nécessite des indicateurs endogènes et exogènes qui intègre la théorie du capital humain et les implications des environnements numériques (Louati, 2020). Dans la littérature, la mesure de la motivation des

apprenants comprend trois indicateurs essentiels : la satisfaction, l'apprentissage et le transfert (Louati, 2020, p. 237).

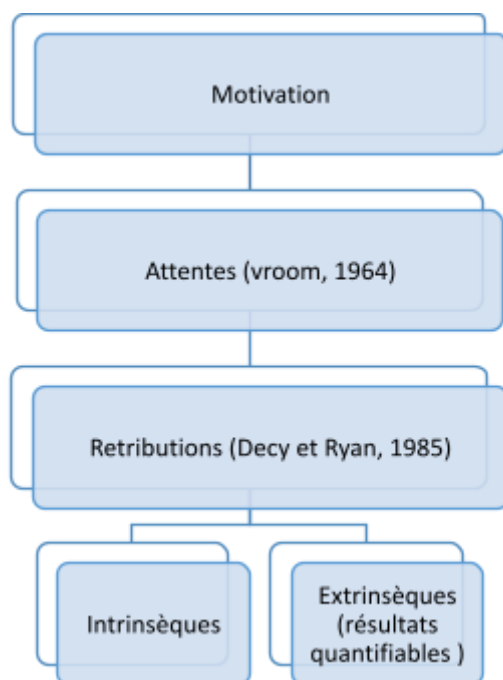
C'est avec Wigfield et Eccles (2002) que la dimension des attentes prend tout son sens dans l'évaluation de la motivation des apprenants (voir Figure 10). Il s'agit en ce sens d'évaluer ce qui compte pour l'apprenant ou l'utilisateur d'une plateforme e-learning.

La persistance de l'apprenant constitue un indicateur comportemental majeur, mesurable à travers les taux de complétion des modules, la régularité de connexion aux plateformes, et la durée d'engagement dans les activités d'apprentissage. Ces métriques quantitatives doivent être complétées par des évaluations qualitatives pour saisir la complexité des expériences motivationnelles.

L'efficacité pédagogique en e-learning s'évalue à travers les performances académiques, mais également par la qualité des apprentissages réalisés et leur transfert vers des situations réelles. Les recherches montrent que l'e-learning peut améliorer la rétention d'information de 25% à 60% par rapport aux méthodes traditionnelles, suggérant un potentiel motivationnel significatif lorsque les conditions appropriées sont réunies.

Les outils de mesure qualitatifs incluent les entretiens semi-structurés, les journaux de bord d'apprentissage, et les récits d'expérience. Ces méthodes permettent d'explorer les significations subjectives que les apprenants attribuent à leurs expériences d'e-learning et d'identifier les facteurs contextuels qui influencent leur motivation. L'approche mixte, combinant indicateurs quantitatifs et qualitatifs, s'avère particulièrement pertinente pour une compréhension holistique de la motivation en e-learning.

Figure 11: Les aspects de la motivation



1.4.Délimitation du champ d'étude

Sur la base du cadre théorique sur la motivation en e-learning, nous avons conduit le reste de la mission dans une approche déductive sous la base de champs de réflexion :

- L'utilité perçue de l'animation dans les communautés d'apprentissages et leur pertinence par rapport aux objectifs personnels et professionnels des étudiants constituent des leviers motivationnels majeurs en e-learning.
- Les interactions sociales et le soutien social par l'accompagnement transversal et le tutorat dans les environnements numériques influencent significativement la motivation des apprenants, compensant partiellement l'isolement inhérent aux modalités d'apprentissage à distance.

Cette recherche se concentre sur la motivation des adultes en e-formation utilisant des dispositifs e-learning formels. Le champ d'investigation exclut les contextes d'apprentissage informel, les formations professionnelles courtes, et l'enseignement primaire et secondaire, dont les dynamiques motivationnelles diffèrent significativement de celles de l'enseignement supérieur.

La population étudiée concerne trois cohortes d'auditeurs de la plateforme e-learning ayant participé aux formations suivantes : « Gestion du stress par la PNL », « Conception et mise en œuvre de dispositifs de performance dans les organisations » et « Audit interne : Méthodes et outils ». La période de l'étude correspond aux formations qui ont eu une continuité et débuté dans l'intervalle de Mai à Août 2025. Cette étude qualitative nous permet d'analyser des processus motivationnels stabilisés plutôt que des réactions initiales aux nouveaux environnements technologiques. Cette délimitation temporelle assure une profondeur d'expérience suffisante pour identifier les patterns motivationnels durables et les stratégies d'adaptation développées par les apprenants. Notre échantillon est formé de 15 Auditeurs (5 auditeurs par formation) sur un total d'une population d'environ 450 auditeurs actifs (assidus) durant la formation. Finalement, ce sont 14 auditeurs qui ont pu participer à l'entretien.

2. RECUEIL INITIAL DES DONNÉES

2.1. Choix méthodologique et justification

L'adoption d'une étude qualitative par entretien semi-directif pour cette étude se justifie par la nature complexe et multidimensionnelle de la motivation en e-learning, qui nécessite une exploration en profondeur des expériences subjectives des apprenants. Contrairement aux méthodes quantitatives qui privilégient la mesure et la généralisation statistique, la recherche qualitative permet de comprendre les significations que les individus attribuent à leurs expériences d'apprentissage et d'identifier les processus psychologiques sous-jacents.

Cette approche méthodologique s'avère particulièrement pertinente pour saisir la diversité des trajectoires motivationnelles et les facteurs contextuels qui influencent l'engagement des apprenants. Les méthodes qualitatives offrent la flexibilité nécessaire pour explorer des phénomènes émergents et permettent aux participants d'exprimer leurs perspectives dans leurs propres termes. L'analyse thématique de Braun et Clarke (2006) constitue un cadre analytique approprié pour identifier les patterns récurrents dans les données tout en préservant la richesse des témoignages individuels.

Notre guide d'entretien a été élaboré à partir du guide méthodologique de l'entretien qualitatif semi-dirigé de Jezegou (2023) comme en atteste le Tableau 4.

Tableau 4 : *Guide d'entretien adapté (Jezegou, 2023)*

Dimension et code associé	Sous-dimension et code associé	Code couleur	Guide d'entretien "semi-dirigé"	Durée (10-20 minutes)
Présentation de l'interviewé	Confirmation du titre de la formation		Vous avez participé à la formation.... (nom de la formation) ?	1-2 minutes
Motivation (code 1)	<u>Sous-dimension 1: Motif à la formation</u> <u>Code 1.3)</u>	Bleu	Qu'est-ce qui vous motive à participer à cette formation ?	3 minutes
	<u>Sous-dimension 2: Expérience utilisateur</u> <u>(code 1.2)</u>	Vert foncé	Q1.1.1: Comment décririez-vous votre expérience d'utilisation de la plateforme e-learning du CED-CI?	5 minutes
	<u>Sous-dimension 3: Efficacité pédagogique</u> <u>(code 1.3)</u>	Vert clair	Q1.2.1: Selon vous, en quoi la qualité pédagogique des modules influence-t-elle votre motivation à apprendre sur le long terme ?	5 minutes

2.2. Processus de collectes des données : diagrammes de visualisation

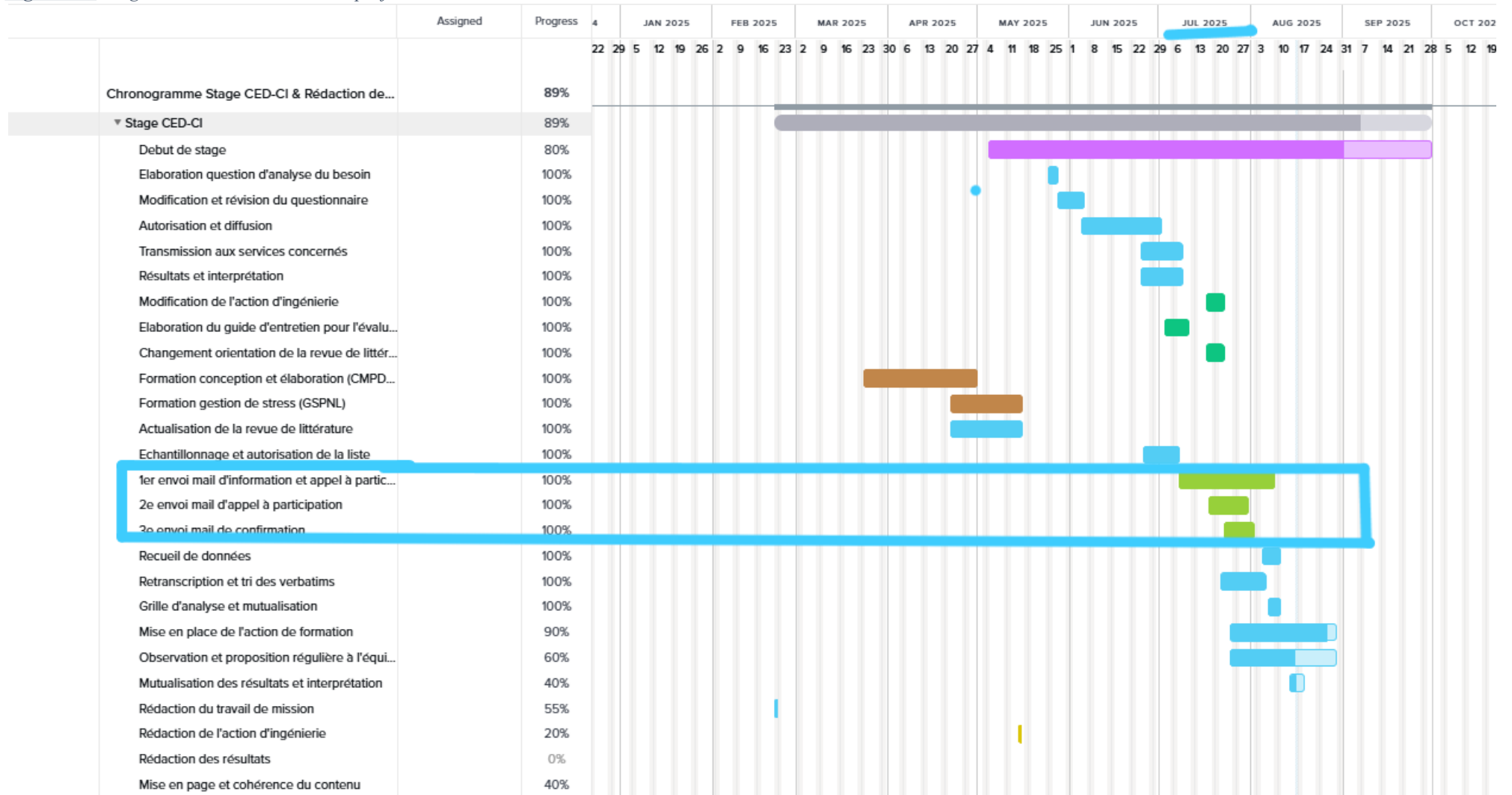
Le recueil de données a été mené durant le mois de juillet 2024. Notre échantillon était de 15 Auditeurs (5 auditeurs par formation) sur un total d'une population d'environ 450 auditeurs actifs (assidus) durant la formation. Finalement, ce sont 14 interviews qui furent valides. Une fiche de confidentialité (**annexe 1**) donnant accord et autorisation d'utilisation des résultats de l'entretien a été signée par chaque auditeur sous forme d'un formulaire google Forms. Nous avons donc mené 14 entretiens individuels via la plateforme de visioconférence Zoom. Les interviews étaient enregistrées conformément à la fiche de confidentialité et chaque enregistrement a été retranscrit en maintenant l'anonymat des participants.

La collecte des données s'est faite en deux étapes : l'enregistrement des entretiens et la retranscription des données (voir **Figure 11**).

Les données ont été recueillies par visio-conférence via Zoom, avec enregistrement des entretiens et transcription grâce au logiciel *Turboscribe*.

De la prise de contact par e-mail à la planification des rendez-vous individuels ainsi que les relances par appels téléphoniques pour chacun des participants, les entretiens se sont déroulés entre 9h30 et 20h30 (GMT) les jours ouvrables et certains week-end. Le diagramme (Timeline du projet global) de visualisation du projet se trouve en **annexe 10**.

Figure 12 : Diagramme de visualisation du projet - Collecte des données



2.3. Analyse des données

L'analyse a été réalisée à partir de la grille d'analyse (voir Tableau 5), comprenant le codage et la catégorisation des sous-dimensions qui contribuent à l'évaluation du dispositif. Nous avons donc analysé les verbatims via un codage thématique (Moreau et al., 2012), mutualisé les sous-dimensions et extrait les éventuelles dimensions émergentes de la motivation. Le logiciel *Turboscribe* et *Nvivo* nous ont aidé dans cette mutualisation.

Notre démarche méthodologique s'inscrit dans une approche thématique. La méthode par thématique permet une exploration qualitative des perceptions et retours d'expérience des étudiants concernant l'efficacité pédagogique et l'expérience utilisateur dans un dispositif e-learning (Pin, 2023 ; Fenouillet, 2012).

Pour l'analyse des données issus des entretiens, nous utilisons en illustration l'entretien 1. Pour le croisement de la grille d'analyse, il a été reparti par synthèse de 5 entretiens. Pour des questions de fluidité de lecture du travail, seule la première figure en dessous, les autres tableaux sont en annexes (**Annexe 2**).

Tableau 5 : Données de l'entretien n°1 (synthétique)

Grille d'analyse			
Sous-dimension et code associé	Code couleur	Guide d'entretien semi-dirigé	Entretien n°1 : Codage et indexation du contenu
<u>Sous-dimension 1:</u> <u>Motif à la formation</u> <u>(code 1.1)</u>	Bleu	Q1.1.1. : Qu'est-ce qui vous a incité à participer à la formation ?	<i>D'entrée de jeu, je voulais préciser pour dire que je suis le responsable de l'équipe chargée de renforcement des compétences au niveau de notre structure qui est l'OSEP, l'Observatoire du service public.</i> <i>Donc, à ce titre-là, on a mis en place un plan de formation et nous faisons aussi des recherches de formation.</i> <i>Donc, quand on a, par exemple, les formations, on recherche les formations quand il y a l'opportunité qui se présente, quand on voit que c'est une thématique qui est en rapport avec notre équipe.</i>

<u>Sous-dimension 2: Expérience utilisateur</u> <u>(code L.2)</u>	Vert foncé	Q 1.2.1.: Comment décrieriez-vous votre expérience d'utilisation de la plateforme e-learning du CED-CI?	<i>Je voulais préciser que je suis ingénieur informaticien de formation. Donc moi, en tant qu'informaticien, pour me connecter à une telle base ou bien une telle plateforme, c'est un peu plus facile pour moi, je n'ai pas vraiment de difficultés.</i>
Sous-dimension 3: Efficacité pédagogique (code 1.3)	Vert clair	Q1.3.1: Selon vous, en quoi la qualité pédagogique des modules influence-t-elle votre motivation à apprendre sur le long terme ?	<i>Les formations, en ligne, c'est vraiment fort apprécié par nos collègues, parce qu'ils trouvent qu'ils n'ont pas souvent le temps de venir être en présentiel. Donc il faut que ça se fasse en ligne. Ils apprécient et au niveau des formations, au niveau des formateurs, on a toujours apprécié.</i> <i>Ils sont à l'heure, ils font les cours, ils donnent des exercices d'application. Après les exercices, il y a des parties catch où on peut intervenir. En tout cas, c'est vraiment très bien.</i> <i>Tout ce qui est fait, vraiment, j'apprécie beaucoup.</i>

2.4. Croisement des grilles des analyses obtenues

Tableau 6 : Croisement de la grille d'analyse (Groupe d'entretiens 1)

Grille d'analyse							
Sous-dimension et code associé	Code couleur	Guide d'entretien semi-dirigé	Entretien n°1 : Codage et indexation du contenu	Entretien n°2: Codage et indexation du contenu	Entretien n°3: Codage et indexation du contenu	Entretien n°4 : Codage et indexation du contenu	Entretien n°5 : Codage et indexation du contenu
<u>Sous-dimension 1:</u> <u>Motif à la formation</u> <u>(code 1.1)</u>	Bleu	Q1.1.1. : Qu'est ce qui vous a incité à participer à la formation ?	<i>D'entrée de jeu, je voulais préciser pour dire que je suis le responsable de l'équipe chargée de renforcement des compétences au niveau de notre structure qui est l'OSEP, l'Observatoire du service public.</i> <i>Donc, à ce titre-là, on a mis en place un plan de formation et nous faisons aussi des recherches de formation. Donc, quand il y a une possibilité, nous rentrons en contact avec le CED-CI et nous proposons une liste qui est souvent validée par le premier responsable. Et bon, en même temps que la liste est validée, tous nos amis qui sont sur cette liste participent aux formations.</i> <i>Généralement, en plus de prendre tous les autres agents dans les autres</i>	<i>J'avoue que ce qui m'a poussé, c'est d'avoir un plus en tant que superviseur et pouvoir parce que j'ai une équipe sous la main. Donc, je pense bien que quand on est chef de service, il faut avoir un certain nombre de bagages en termes de leadership et en termes de manœuvre.</i>	<i>Justement, par rapport à la formation, je pense que j'étais d'abord très heureux d'y prendre part, parce qu'au moins le thème de la formation était parlant. Nous, de par notre profession, notre fonction, aujourd'hui, on est appelé à animer les circonscriptions. Et les circonscriptions, c'est, j'ai déjà dit, c'est un conglomerat de spécialistes publics d'accord, mais également de communautés de population, qui ont souvent des états d'esprit divers, souvent contradictoires.</i> <i>Et il nous revient de faire en sorte que tout ça puisse fonctionner de façon harmonieuse. Donc, je me dis que si on a des mouvements par rapport à la performance de l'organisation, ça nous permet de pouvoir prendre la meilleure circonscription et de pouvoir faire face à toute la situation qu'on pourrait rencontrer. Donc, vraiment, j'ai pris un vrai plaisir à participer à cette formation.</i>	<i>Et étant donné que je suis responsable d'une structure, tout objectif c'est d'atteindre un niveau de performance satisfaisant.</i>	<i>je me suis inscrite, moi-même, je suis ingénieure informatique</i> <i>Donc, je voulais vraiment avoir ma même vision, juste me perfectionner et comprendre mieux</i> <i>C'est ce qui m'a motivé</i>

			services, on fait l'effort de prendre quand même un noyau un peu plus consistant au sein de notre équipe. Donc, en tant que premier responsable, quand on parle de performance, il en va de soi que je participe au moins à cette formation pour pouvoir, comment le dire, renforcer mes compétences. Donc, c'est à ce titre là que j'ai participé à cette formation.				
<u>Sous-dimension 2: Expérience utilisateur (code 1.2)</u>	Vert foncé	Q 1.2.1.: Comment décririez-vous votre expérience d'utilisation de la plateforme e-learning du CED-CI?	Je voulais préciser que je suis ingénieur informaticien de formation. Donc, en plus d'être le responsable de la cellule de l'équipe de renforcement des compétences, généralement quand on a déjà les codes et autres, c'est moi qui fais l'effort de pouvoir connecter vraiment tous ceux qui sont avec nous. C'est-à-dire que je suis, je fais tout pour qu'ils soient connectés. S'ils ont des difficultés, je vais vers eux. Bon, le seul problème qu'on a, c'est que généralement, comme il y a eu des formations l'année dernière et quand on crée par exemple un compte, on demande à ce que les gens regardent les mots de passe. Non, il n'y a pas vraiment à ce niveau, il n'y a pas de problème. Quand l'heure commence, une fois que le lien apparaît, quand on voit la partie où le lien doit	Au début, j'avais un peu de difficulté. Surtout, la connexion, à un moment donné, vraiment, la connexion n'est pas de qualité. Et puis surtout, je veux dire, parce que souvent, ça coïncide avec nos réunions en ligne. Mais néanmoins, j'ai toujours participé, je suis resté toujours présent malgré le temps. Quand on finit la formation, quand même, on a toujours le retour. On a toujours le retour, les PowerPoints à notre disposition. Moi-même, j'ai conçu un dossier où j'ai mis formation. C'est ici. Après la formation, moi-même, je repars encore sur le PowerPoint pour faire une révision.	Par rapport aux contraintes, je pense que l'une des premières contraintes à laquelle on a été confronté, c'est vraiment la question des connexions. Moi, dans mon cas, particulièrement, j'ai une connexion accessible, qui m'a permis, en tout cas, d'étudier chaque fois que c'était possible Parce que d'autres contraintes auxquelles j'ai été confronté, c'est souvent nos calendriers. Je crois que j'ai été un peu compliqué parce que j'avais de l'activité à l'extérieur. On a la possibilité de télécharger les supports de présentations, ce qui permettait de revenir sur ces présentations-là même hors connexion, et réviser.	mais pour ma part c'était un peu fastidieux. Et j'imagine pour ceux qui ont du mal même, qui ne maîtrisent pas trop l'outil informatique, ça sera vraiment compliqué. Parce qu'il faut reconnaître qu'il y avait vraiment plusieurs canaux. Sur nos trois, il y avait le groupe WhatsApp sur lequel les informations passaient. Il y avait le lien qu'on nous envoyait pour pouvoir suivre le cours. Et puis il y avait la plateforme même dédiée à l'enregistrement des cours où il fallait faire l'évaluation finale. Mais c'est là-bas même qu'il y avait le souci. La multiplicité des canaux d'information me perturbait. Je n'allais pas sur la plateforme de formation Mais pour nous autres qui nous connaissons un peu en informatique, ce n'était pas aussi trop compliqué. Mais pour certaines personnes que je connais très bien, ils ont eu du	La plateforme que je fais récemment, tous les cours que je fais là sont dessus. La plateforme, d'abord, elle m'a été formidable Ça offre plusieurs possibilités Je suis familière au e-learning

			<i>apparaître, quand le lien est là, on se connecte automatiquement. Encore moi, je l'ai dit, moi, je suis informaticien de formation, donc pour chercher, pour moi, c'est un peu plus facile pour moi.</i> <i>Donc moi, en tant qu'informaticien, pour me connecter à une telle base ou bien une telle plateforme, c'est un peu plus facile pour moi, je n'ai pas vraiment de difficultés.</i>			<i>mal jusqu'à la composition, ils ont eu du mal à avoir cette plateforme.</i> <i>Des difficultés Par rapport à l'utilisation.</i> <i>Un tuto allait en tout cas faciliter l'utilisation de cette plateforme.</i> <i>La première suggestion, c'est concernant l'utilisation de la plateforme. Voilà, de la plateforme, je souhaiterais que, dans les premiers moments de formation, on permette à ceux qui viennent sur la formation de récupérer le lien via cette plateforme pour commencer à les habituer à l'utilisation de cette plateforme.</i>	
--	--	--	---	--	--	---	--

Sous-dimension 3: Efficacité pédagogique (code 1.3)	Vert clair	Q1.3.1: Selon vous, en quoi la qualité pédagogique des modules influence-t-elle votre motivation à apprendre sur le long terme ?	Les formations, en ligne, c'est vraiment fort apprécié par nos collègues, parce qu'ils trouvent qu'ils n'ont pas souvent le temps de venir être en présentiel. Donc il faut que ça se fasse en ligne. Ils apprécient et au niveau des formations, au niveau des formateurs, on a toujours apprécié. Ils sont à l'heure, ils font les cours, ils donnent des exercices d'application. Après les exercices, il y a des parties catch où on peut intervenir. En tout cas, c'est vraiment très bien. Tout ce qui est fait, vraiment, j'apprécie beaucoup. Peut-être que si on pouvait peut-être renforcer un peu l'équipe encore. Mais il nous répond à chaque fois. Il nous répond, mais moi, je me mets un peu à sa place. Je me dis vraiment comment il arrive même à réagir, même souvent les dimanches, tout ça. Je trouve que c'est un peu, c'est pas facile. Voilà, mais sinon, il fait bien de répondre, il réagit, quelque chose, il réagit. Mais bon, moi, j'espèrerais que ça soit un peu renforcé à son niveau.	Le contenu était assez digeste, surtout que la manière du formateur, c'est-à-dire qu'il y avait une interaction entre les participants. Il permettait aux participants d'interagir. Et c'est ce qui m'a le plus motivé, parce qu'il n'y a pas de façon, je vais dire, de façon verticale, mais il y avait une interaction. Moi, personnellement, c'est bon. Ça me donne l'envie même, si éventuellement il y a d'autres formations, ça me donne vraiment l'envie même d'y participer. Donc, c'est le temps qu'il faudrait voir. la seule contrainte, c'était le temps. Et puis souvent, par moments, la connexion lâchait un peu. Ça veut dire que quand je parle du temps, c'est que nous sommes des chefs de service et par moments, nous avons des réunions en ligne. D'accord. Et quand ça coïncide avec le temps de la formation, vous voyez que ça crée, ça dit qu'on a deux activités à la fois. Voilà, quand la formation a placé le mercredi, vous voyez que c'est un peu problématique. Ça dit qu'il faut suivre la réunion des chefs de service et puis en même temps suivre la formation. Vous voyez que c'est un peu problématique.	En tout cas, par rapport à l'attitude de l'enseignant, au lieu de se mettre dans une position d'enseignant, il s'est vraiment mis à notre niveau. Il a dit que c'était plutôt un partage d'expérience, un partage de connaissances. Et ça, j'ai vraiment apprécié. Chaque fois qu'on posait une préoccupation, elle nous permettait, à chaque fois, de donner notre avis.	Au niveau de l'expérience, en tout cas, elle était vraiment parfaite. En tout cas, j'ai aimé. J'ai aimé la formation. Ça m'a apporté beaucoup de connaissances. Beaucoup de connaissances. Maintenant, comme je l'avais dit, au niveau des tests, c'est-à-dire des exercices, des tests qu'ils nous donnaient, c'est un peu là que je pourrais dire que je n'ai pas été satisfait parce que nous sommes nombreux à faire la formation. Et lorsque les exercices sont vraiment transmis et que nous les envoyons sur la plateforme, on aurait vraiment aimé qu'il y ait une correction par cas. j'ai traité mon exercice, j'ai balancé. J'aurais vraiment voulu qu'il y ait une correction de mon sujet, un feedback de l'enseignante. Mais lorsqu'on fait une correction de manière générale, ça fait que souvent, on peut rester sous notre faim ou bien on peut penser que c'est à quoi on pensait, c'était ça. On a l'impression que les exercices que nous traitons et que nous mettons sur la plateforme, bon, moi, j'avais l'impression que tous ces exercices n'étaient pas vus par le formateur. Voilà, c'était là mon inquiétude. Cela peut créer des frustrations, même des découragements. Et la seconde suggestion, elle est relative aux exercices que nous	Le contenu, c'est bon. C'est accessible. On a la possibilité de poser des questions et faire des commentaires durant la réunion synchrone. Et puis, ce qui me plaisait, c'est qu'avant chaque séance, les gens reviennent sur le cours passé. Ces rappels m'aident même quand je me suis absentée pour cause de maladie. Ils étaient ponctuels et on pouvait librement interagir et poser nos questions.
--	-------------------	--	---	---	---	--	--

						<i>nous efforçons de traiter et d'envoyer. Qu'il y ait au moins des notifications, quelque chose qui montre que vraiment le formateur a pris le temps de voir votre exercice et vous fait quelques remarques avant même de faire la correction générale.</i>	
--	--	--	--	--	--	---	--

2.5. Dimensions et sous-dimensions « émergentes »

Les tableaux 7 et 8 donnent une analyse thématique des données collectées afin de mieux visualiser les dimensions et sous-dimensions communes et divergentes issues des entretiens.

Tableau 7 : *Dimensions et sous-dimensions émergentes de l'entretien 1*

Entretien n°1			
Dimension et sous-dimensions émergentes	Définitions	Repérée lors d'une réponse à la ou aux questions du guide	Verbatims significatifs
Motifs à la formation	Il s'agit des incitations à la formation des apprenants . Ici l'interviewé évoque une motivation intrinsèque par la mise en place de plan de formation au niveau de son entreprise.	Q1.1.1. : Qu'est-ce qui vous a incité à participer à la formation ?	« on voit que c'est une thématique qui est en rapport avec notre équipe » « , on a mis en place un plan de formation et nous faisons aussi des recherches de formation »
Utilisation de l'outil numérique	L'apprenant ayant une expertise dans l'utilisation des outils informatiques n'a pas rencontré de difficultés pour la prise en main de la plateforme de formation ainsi que son utilisation	Q 1.2.1.: Comment décririez-vous votre expérience d'utilisation de la plateforme e-learning du CED-CI?	« ... je suis informaticien de formation, pour moi, c'est un peu plus facile pour moi. »
Modération du formateur	L'efficacité pédagogique est mise en évidence ici par la modération du formateur qui accorde du temps pour les interactions durant son cours et à l'écoute de ses apprenants.	Q1.3.1: Selon vous, en quoi la qualité pédagogique des modules influence-t-elle votre motivation à apprendre sur le long terme ?	« Après les exercices, il y a le chat où on peut intervenir. » « c'est vraiment bien fait. »

2.6. Synthèse des résultats de la grille synthétique

Tableau 8 : *Synthèse de la grille d'analyse*

Motif à la formation (code 1.1.)	Motif opératoire personnel à l'apprentissage	Il ressort de l'ensemble des échanges. Plusieurs participants soulignent le souhait de renforcer leurs compétences professionnelles liées à leur poste (leadership, performance, gestion du stress). Ils ont rejoint la formation pour se perfectionner et acquérir de nouvelles connaissances en lien avec leurs missions.
Efficacité pédagogique (Code1.2.)	Interaction sociale médiatisée (Modération et coordination)	De nombreux participants jugent le contenu très pertinent et bien expliqué : le formateur utilisait des exemples concrets, des quiz, des exercices pratiques et offrait du temps pour les questions. Les supports (vidéos, PDF) étaient clairs et digests, ce qui a soutenu leur motivation sur le long terme.
Expérience utilisateur (Code 1.3.=)	Utilisation de l'outil numérique	La plupart des interviewés rapportent des obstacles techniques initiaux : problème de connexion, mots de passe invalides, réseau instable ou absence temporaire d'accès. Ces difficultés ont nécessité de l'aide (coordonnateur) ou plusieurs essais avant de se connecter à la plateforme.

Nouvelle dimension	Le profil de l'apprenant	Certains participants Certains participants plus familiers avec le numérique ont trouvé la plateforme facile à prendre en main, tandis que d'autres plus novices ont eu besoin d'assistance. Les habitués (réunions en ligne, e-learning) décrivent une utilisation « ais... car habitué », alors que d'autres ont fait appel au coordonnateur ou ont révisé en différé.
Motif à la formation (Code 1.1)	Motivation assignée	Certains participants ont exprimé une motivation personnelle forte (intérêt pour le sujet, état d'esprit particulier) quand d'autres ont suivi la formation surtout parce qu'ils y étaient assignés. Par exemple, un participant était « <i>passionné par la formation</i> » (motivation intrinsèque), tandis qu'un autre dit avoir été motivé par son propre état d'esprit personnel .
Efficacité pédagogique (Code 1.2)	Gestion du format en ligne	Plusieurs participants relèvent des contraintes du format synchrones : la prise de parole était parfois chaotique (multiples intervenants en même temps, absence de modérateur) et le rythme jugé beaucoup soutenu par le formateur qui semble courir après le temps sans prendre le temps de s'assurer de la bonne compréhension du contenu.

2.7. Mutualisation et comparaison des résultats

Dans ce tableau (voir **Tableau 9**), nous synthétisons les dimensions émergentes selon la littérature et nos questions de départ.

Tableau 9 : *Mutualisation des données et interprétations*

Motif à la formation (code 1.1.)	Motif opératoire personnel à l'apprentissage	Il ressort de l'ensemble des échanges Plusieurs participants soulignent le souhait de renforcer leurs compétences professionnelles liées à leur poste (leadership, performance, gestion du stress). Ils ont rejoint la formation pour se perfectionner et acquérir de nouvelles connaissances en lien avec leurs missions.	Concorde avec la sous-dimension « Développement professionnel » de l'analyse thématique initiale : même prééminence de la motivation instrumentale pour atteindre des objectifs de carrière.	S'aligne sur la motivation intrinsèque régulée identifiée par Vallerand et al. (2009) : les apprenants visent des gains professionnels, mais cet objectif s'intègre dans un degré d'autodétermination élevé (motivation identifiée) selon la théorie de l'autodétermination. L'agentivité est manifeste dans leur prise d'initiative pour rejoindre la formation (Bandura).
Efficacité pédagogique (Code1.2.)	Interaction sociale médiatisée (Modération et coordination)	De nombreux participants jugent le contenu très pertinent et bien expliqué : le formateur utilisait des exemples concrets, des quiz, des exercices pratiques et offrait du temps pour les questions. Les supports (vidéos, PDF) étaient clairs et digestes, ce qui a soutenu leur motivation sur le long terme.	Confirme la sous-dimension « Pédagogie interactive et supports adaptés » : même appréciation positive de l'interactivité et de la médiation du formateur comme facteur de maintien de la motivation.	Correspond au sentiment de compétence (SDT) : la médiation interactive renforce l'auto-efficacité (Bandura) et la perception de maîtrise, consolidant intrinsèquement l'engagement (théorie de l'engagement). Les pratiques d'animation modèrent le sentiment de présence à distance (Jezegou., 2022).

Expérience utilisateur (Code 1.3.=)	Utilisation de l'outil numérique	La plupart des interviewés rapportent des obstacles techniques initiaux : problème de connexion, mots de passe invalides, réseau instable ou absence temporaire d'accès. Ces difficultés ont nécessité de l'aide (coordonnateur) ou plusieurs essais avant de se connecter à la plateforme.	Reprend la sous-dimension « Difficultés initiales d'accès » : persistance des freins techniques signalés.	Ces obstacles altèrent le sentiment d'auto-efficacité, freinant l'engagement selon Bandura (1986 ; 2003). En termes de présence à distance, ils perturbent la continuité interactionnelle, nuisant à l'intégration cognitive et sociale (Jezegou, 2019 ; 2022).
Nouvelle dimension	Le profil de l'apprenant	Certains participants Certains participants plus familiers avec le numérique ont trouvé la plateforme facile à prendre en main, tandis que d'autres plus novices ont eu besoin d'assistance. Les habitués (réunions en ligne, e-learning) décrivent une utilisation « aisée... car habitué », alors que d'autres ont fait appel au coordonnateur ou ont révisé en différé.	Met en évidence la sous-dimension « Adaptation selon le profil technique » : divergence entre débutants et habitués déjà identifiée.	Illustre l'effet du capital technologique sur la motivation et l'engagement : les apprenants auto-efficaces (Bandura, 2003) maintiennent plus facilement leur engagement. La théorie de l'agentivité souligne leur capacité de mobilisation des ressources personnelles pour résoudre les difficultés.
Motif à la formation (Code 1.1)	Motivation assignée	Certains participants ont exprimé une motivation personnelle forte (intérêt pour le sujet, état d'esprit particulier) quand d'autres ont suivi la formation surtout parce qu'ils y étaient assignés. Par exemple, un participant était « <i>passionné par la formation</i> » (motivation intrinsèque), tandis qu'un autre dit avoir été motivé par son propre état d'esprit personnel .	Écho à la sous-dimension « Motivation intrinsèque vs assignée » : même bicatégorisation des motivations personnelles et imposées.	Selon Vallerand et al. (2009), la motivation intrinsèque favorise l'engagement profond, tandis que la motivation assignée (motivation externe) peut rester superficielle. L'agentivité reste plus faible chez les assignés, sauf si des dimensions identifiées/intrinsèques émergent durant la formation.

Efficacité pédagogique (Code 1.2)	Gestion du format en ligne	Plusieurs participants relèvent des contraintes du format synchrones : la prise de parole était parfois chaotique (multiples intervenants en même temps, absence de modérateur) et le rythme jugé beaucoup soutenu par le formateur qui semble courir après le temps sans prendre le temps de s'assurer de la bonne compréhension du contenu.	Convergence avec la sous-dimension « Gestion du format en ligne » : critique similaire de l'interactivité synchrones.	Soulève un enjeu de présence sociale (Jezegou, 2019) : sans médiation adéquate, la structure synchrone nuit à l'engagement, génère de la fatigue cognitive (théorie de l'engagement). L'efficacité pédagogique est limitée si les interactions ne permettent pas la régulation collective du rythme, rappelant les principes de l'apprentissage collaboratif.
--	-----------------------------------	---	---	---

2.8. Retour réflexif de l'évaluation

Dans un processus d'apprentissage e-learning, l'expérience utilisateur de la plateforme et l'efficacité pédagogique sont majeurs dans la motivation et l'engagement des apprenants sur le long terme notamment, quand il est question d'adultes en formation (Bandura). Cette évaluation préfigurait aux observations faites et au besoin identifié à l'entame de ce projet d'étude. Dans notre approche déductive, les sous-dimensions « expérience utilisateur » et « efficacité pédagogique » avaient retenu notre attention.

Sur une période de deux mois, entre retraçage théorique, rédaction du guide d'entretien et recueil des données de l'enquête qualitative, ce sont en trois phases que nous sommes parvenus aux résultats ci-dessus. La première phase a été de mobiliser la littérature correspondante après avoir analysé le besoin. La deuxième phase s'est étalée sur un mois et demi avec l'envoi des mails d'appel à participation, puis les mails de prise de rendez-vous avec un *evento calendar*, enfin de la signature des fiches de consentement. Ce sont en tout 96 auditeurs ciblés pour en premier les deux formations de départ choisies- « Elaboration d'un dispositif de performance dans les organisations » et « Gestion de stress par la programmation neurolinguistique » -, puis la dernière qui était en cours et qui a servi à l'implémentation de notre action d'ingénierie - Audit interne : méthodes et outils. Sur les 96, à raison de deux mails personnalisés envoyés pour plus de la moitié, seuls 14 ont pu participé aux entretiens, dont six (6) femmes et huit (8) hommes. Notre échantillon était en effet, 15 participants idéalement. Notre approche qualitative n'avait pas pour but d'avoir un échantillon représentatif, mais un ensemble qui partageraient l'expérience de la formation e-learning. Nous avons adopté une méthodologie thématique avec le guide d'entretien de Jézégou (2023), qui nous servi également pour la mutualisation des résultats. Les résultats obtenus permettent de dégager et confirmer les dimensions de départ. La qualité pédagogique alimente la présence cognitive (compréhension, construction du sens) et la motivation à long terme. Les limites de coordination affectent la présence sociale et l'engagement affectif *« j'avais l'impression que tous ces exercices n'étaient pas vus par le formateur. Voilà, c'était là mon inquiétude. »*. L'absence de modération dans un dispositif e-learning peut *« [...]créer des frustrations, même des découragements. »* chez les apprenants notamment adultes ». Dans la théorie socio-cognitive, l'interaction et le feedback renforcent l'auto-efficacité, mais leur absence ou leur mauvaise gestion peut réduire la persistance.

De plus, les nombreux obstacles à l'accès à la plateforme ou aux réunions synchrones - *« c'était un peu fastidieux. »* *« je ne parvenais pas à accéder à la plateforme », « je relançais sans succès »* - ont eu un impact négatif sur l'expérience globale de certains auditeurs. Ces obstacles réduisent la présence cognitive (attention dispersée). L'accompagnement du coordonnateur joue un rôle clé de présence sociale/enseignante pour compenser. Bandura (2009), à cet effet mentionne que l'auto-efficacité numérique différencie l'expérience. Autrement, plus la maîtrise technique est perçue, plus l'agentivité est forte.

L'analyse a fait ressortir le profil de l'apprenant comme sous-dimension émergente. Cela met en lumière l'hétérogénéité des compétences numériques. Cette sous-dimension est directement liée à l'agentivité des apprenants. En effet, les apprenants ayant des prérequis en connaissances numériques sont plus confortable durant le e-learning. Par contre, les novices

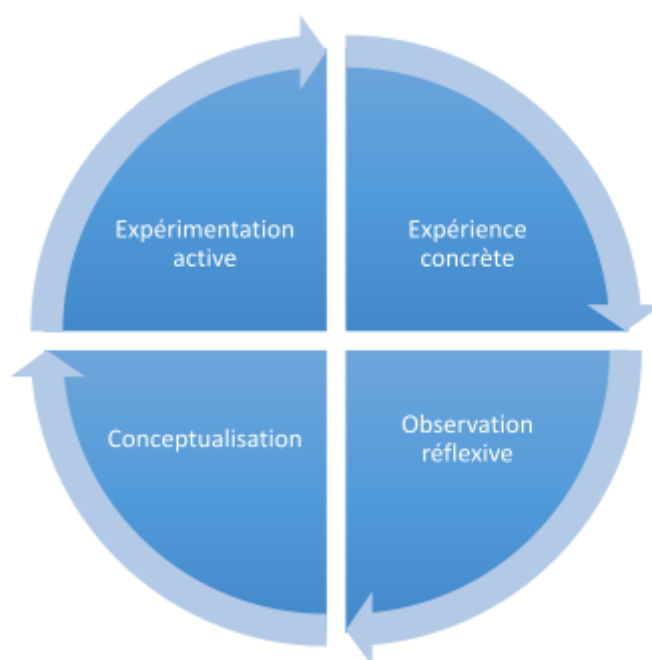
illustrent un besoin accru pour un soutien pédagogique. Cela souligne l'importance de l'accompagnement et du tutorat pour équilibrer les profils.

3. ETAT DE L'ART SUR LES INGÉNIERIES MOBILISABLES

3.1. Animation expérientielle

L'animation expérientielle constitue une approche pédagogique centrale dans les dispositifs de formation d'adultes, en particulier en e-learning et en *blended learning*. En effet, elle repose sur le cycle de l'apprentissage expérientiel proposé par Kolb (1984, cité par Chevrier & Charbonneau, 2000), qui articule quatre phases interdépendantes : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. Ce cycle met en évidence le rôle actif de l'apprenant dans la construction du savoir, par la confrontation directe à des situations authentiques et leur réinvestissement dans la pratique (voir **Figure 13**).

Figure 13: Cycle expérientiel Kolb (1984)



Les travaux de Fink (2003) confirment l'importance de scénarios pédagogiques contextualisés – tels que les simulations de crise, les études de cas de terrain ou encore les jeux sérieux – pour stimuler la motivation intrinsèque et faciliter la transposition des acquis dans l'action professionnelle. De tels dispositifs permettent aux apprenants de développer des compétences transférables grâce à une mise en situation réaliste qui favorise l'apprentissage par essai-erreur, processus reconnu comme particulièrement efficace en formation des adultes.

Dans la même perspective, les dispositifs immersifs, tels que les *escape games* pédagogiques, constituent des environnements d'apprentissage innovants, car ils placent les apprenants dans des contextes où la résolution de problèmes devient un moteur de l'engagement (Fink, 2003). L'expérience proposée est alors interactive, dynamique et stimulante, ce qui renforce la

motivation, tout en mobilisant à la fois des dimensions cognitives, sociales et émotionnelles de l'apprentissage.

Par ailleurs, la transposition des acquis ne saurait se limiter à l'expérience pratique ; elle doit être consolidée par des ateliers réflexifs, organisés en amont ou en aval des activités de mise en situation. Ces temps de retour critique permettent aux apprenants de mettre en mots leurs apprentissages, d'identifier leurs stratégies et d'ancrer les savoirs dans la durée (Schön, 1983).

En outre, l'ancrage social de l'apprentissage est un levier déterminant dans l'animation expérientielle. Les communautés de pratique (Wenger, 1998 ; Caron & Proust-Andrewkha, 2022) favorisent la co-construction des compétences et ce que ces auteurs appellent la nidification des savoirs, c'est-à-dire leur inscription durable dans les pratiques collectives. À travers des outils tels que le portfolio numérique, les apprenants adultes sont invités à capitaliser leur expérience, à valoriser leurs acquis et à en assurer la transférabilité vers de nouvelles situations professionnelles.

3.2. Animation collaborative

L'animation collaborative s'ancre dans les fondements du socio-constructivisme développés par Vygotski (1978), pour qui l'apprentissage est indissociable de l'interaction sociale et de la médiation culturelle. Dans cette perspective, la collaboration constitue un levier essentiel de développement cognitif, puisque les apprenants construisent leurs savoirs dans l'interaction avec autrui et grâce à la zone proximale de développement.

La théorie de l'apprentissage collaboratif, approfondie par Dillenbourg (1999), définit cette modalité comme une situation d'apprentissage où « *...deux ou plusieurs personnes apprennent ou tentent d'apprendre quelque chose ensemble* ». Il ne s'agit pas uniquement de travailler côte à côte, mais bien de co-construire activement des connaissances par l'échange, la confrontation d'idées et la négociation de sens.

Les travaux de Stahl, Koschmann et Suthers (2006) soulignent que les environnements collaboratifs, qu'ils soient présentiels ou médiatisés par le numérique, favorisent non seulement l'apprentissage cognitif mais également la motivation. En effet, l'entraide, la reconnaissance sociale et la dynamique de groupe constituent des facteurs puissants d'engagement et de persistance des apprenants adultes.

Concrètement, elle se traduit par une pluralité de dispositifs pédagogiques. Les groupes de travail virtuels et les projets communs permettent de mutualiser les compétences et de développer une intelligence collective. Les outils numériques d'écriture collaborative tels que Framapad ou Google Docs facilitent la production collective et rendent visible la contribution de chacun, renforçant ainsi l'agentivité des apprenants. Par ailleurs, la mise en œuvre de mécanismes de co-évaluation et de feedback pair-à-pair favorise une responsabilisation partagée et développe des compétences métacognitives (Topping, 2005).

L'animation collaborative gagne en efficacité lorsqu'elle s'appuie sur des rôles distribués (modérateur, rapporteur, explorateur, etc.), qui structurent la participation, préviennent les déséquilibres d'investissement et favorisent une implication équitable au sein du groupe

(Johnson & Johnson, 2009). Cette répartition des rôles contribue à maintenir la dynamique collaborative et à enrichir la qualité des interactions pédagogiques.

3.3. Le tutorat

La pratique du tutorat dans les dispositifs de formation à distance constitue un levier central pour soutenir la motivation, réduire l'isolement et favoriser une dynamique d'apprentissage durable. Contrairement à une simple assistance technique, le tutorat engage une relation pédagogique où le tuteur incarne à la fois un médiateur, un accompagnateur et un facilitateur de l'apprentissage. Son rôle dépasse la transmission de connaissances : il aide l'apprenant à structurer son parcours, à clarifier ses objectifs et à développer des stratégies d'autorégulation adaptées au contexte numérique (Glickman, 2014).

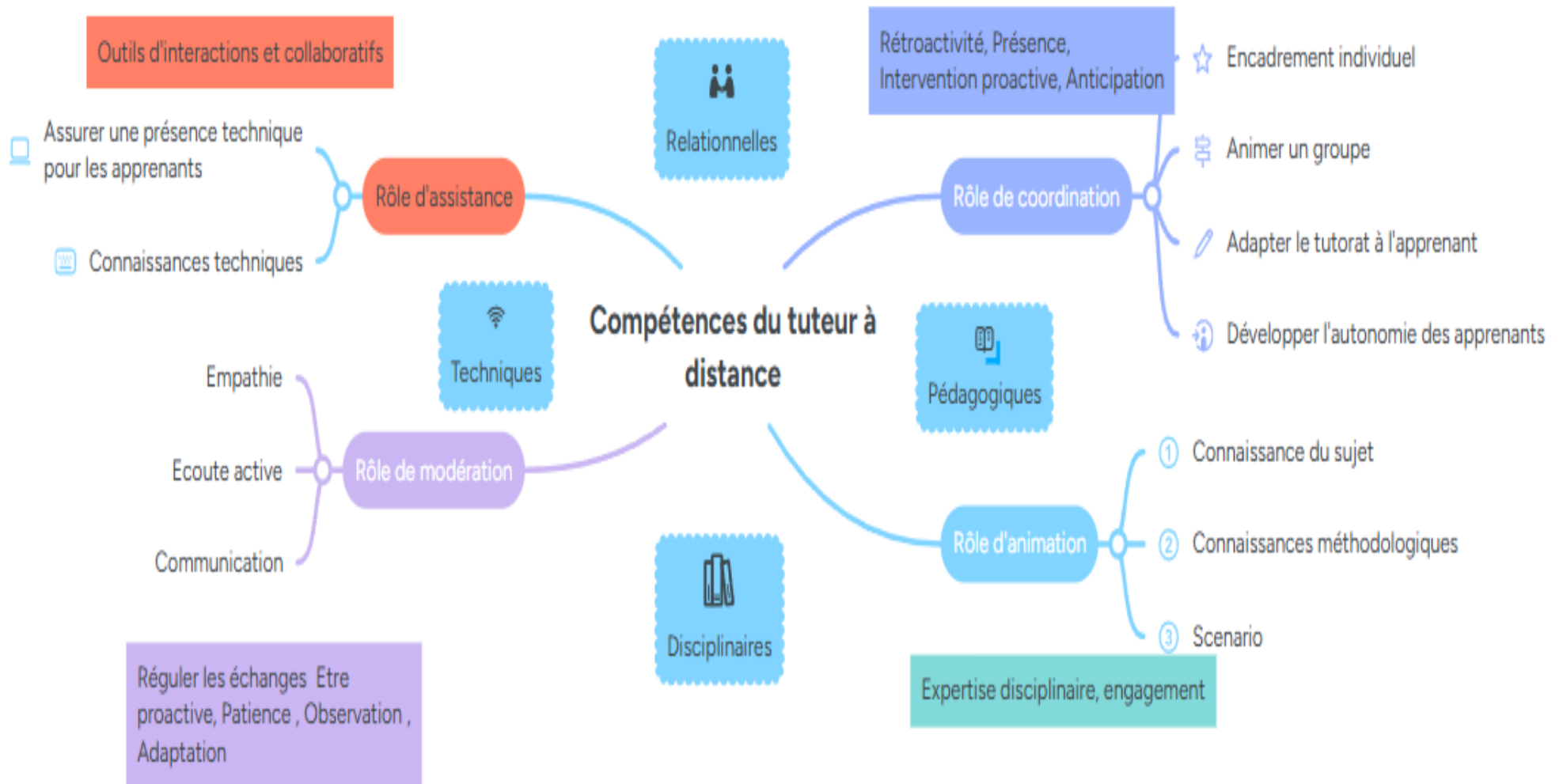
Dans ses travaux sur les trois dimensions de la présence sociale, la coordination, la modération et l'animation ressortent comme activités tutorales importantes visant à favoriser le travail collaboratif de groupe et par ricochet, la présence socio-affective des apprenants (Jezegou, 2022, p.202-207). De fait, la coordination fait référence à la dimension organisationnelle et méthodologique du travail de groupe mis en place par le formateur (*ibid.*). Il aide ses apprenants à structurer leur cadre de travail et le dynamiser. La modération s'inscrit dans une démarche socio-affective et consiste à inciter les groupes à créer une dynamique relationnelle forte. Enfin, sur le plan de l'animation, le formateur encourage sur le plan motivationnel ses apprenants.

De son côté, Wenger (1998) insiste sur la dynamique des communautés de pratique, où le tutorat favorise la co-construction des savoirs et le sentiment d'appartenance sociale, déterminants de la motivation et de l'engagement dans un dispositif en ligne.

Par ailleurs, les réflexions de Schön (1983) sur la pratique réflexive et celles de Bandura (2001) sur l'agentivité viennent rappeler que le tutorat ne doit pas seulement soutenir l'acquisition de connaissances, mais aussi renforcer la capacité de l'apprenant à agir de manière autonome et réflexive, en l'aidant à relier ses apprentissages aux situations vécues et à développer son sentiment d'efficacité personnelle.

Gravé (2002, cité par Glickman, 2014) insiste sur le rôle du tuteur comme facilitateur de la métacognition, capable d'amener l'apprenant à prendre conscience de ses modes d'apprentissage et à les ajuster. Laot et de Lescure (2006) replacent quant à eux, le tutorat dans le cadre de la formation tout au long de la vie, où il devient un dispositif d'émancipation et d'orientation, particulièrement pertinent pour les adultes en reconversion. Enfin, Bourdoncle et Demailly (1998) rappellent que l'accompagnement tutoriel constitue une condition essentielle de la réussite en formation d'adultes, car il articule à la fois des dimensions pédagogiques (aide méthodologique), psychologiques (soutien moral) et sociales (intégration dans une communauté d'apprentissage).

Figure 14 : Rôle du tuteur (adaptation, Exertier, 2020, p.20)



Des études récentes confirment et enrichissent cette perspective. Dans le contexte des dispositifs e-learning, Gómez-Rey et al. (2017) identifient les fonctions multiples du tuteur : académique (faciliter la maîtrise des contenus), technique (maîtrise des outils), d'orientation (planifier les activités, instaurer des règles), sociale (combattre l'isolement) et organisationnelle (aider à organiser le travail). Cette articulation favorise la présence enseignante, laquelle est un facteur clé de persévérance et de réussite dans les environnements numériques.

Par ailleurs, les tuteurs intelligents (ITS) commencent à démontrer leur efficacité auprès des apprenants adultes. Une étude récente (Gupta & MacLellan, 2025) montre que l'usage volontaire d'un tutoriel intelligent (« Apprentice Tutors ») favorise des améliorations mesurables dans les compétences des adultes, ainsi que des taux de réussite accrus par la suite. D'autres résultats complémentaires soulignent l'importance des interfaces adaptatives, de feedback en temps réel et de tableaux de bord visuels, pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants adultes

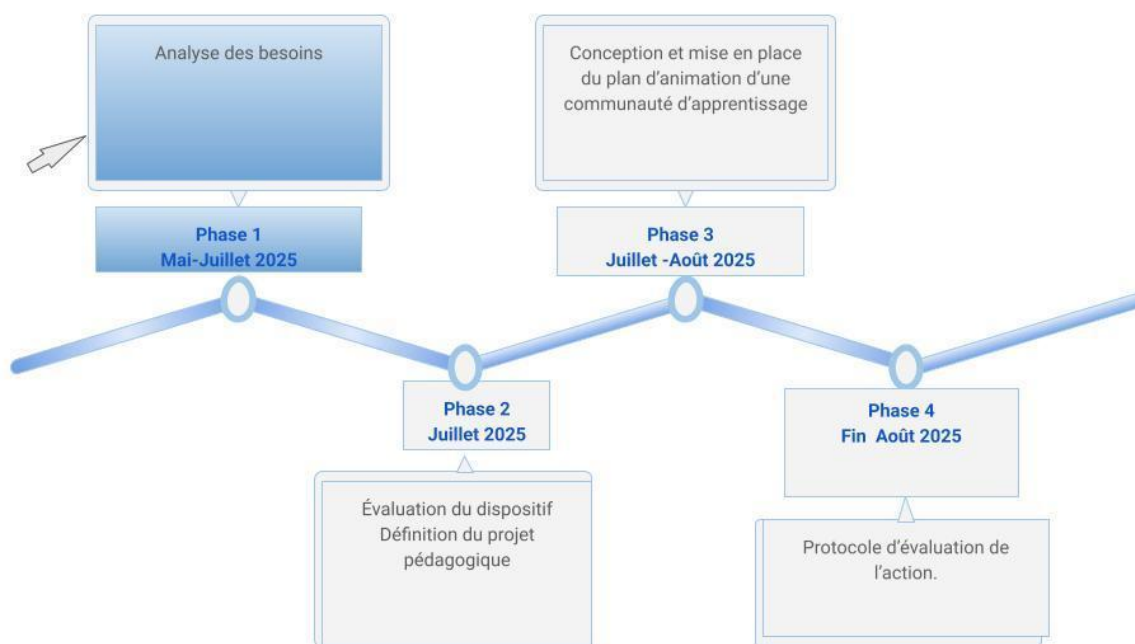
Le tutorat en e-learning n'est pas un simple « ajout » au dispositif : il en est l'un des piliers structurants. Il permet de créer une présence à distance (Jézégou, 2010), d'instaurer une dynamique d'échanges continus, et de soutenir chez l'apprenant une posture d'acteur autonome mais accompagné, condition essentielle de la persévérance et de la réussite dans les environnements numériques de formation.

III. L'ACTION

1. MÉTHODE DE L'ACTION

Cette première phase est marquée par le début de mon stage au sein du Centre. Elle représente une phase majeure dont l'intégralité se trouve en annexes (**annexe 4**). Cette phase qui illustre la conception du projet et faisabilité, est également la période durant laquelle il fallait m'imprégner de la culture de l'entreprise et observer étudier les dossiers qui ont mis à notre disposition relativement aux offres de formations, aux missions du service et les méthodes et modalités des différentes formations.

Figure 15 : *Phase 1: Analyse des besoins*

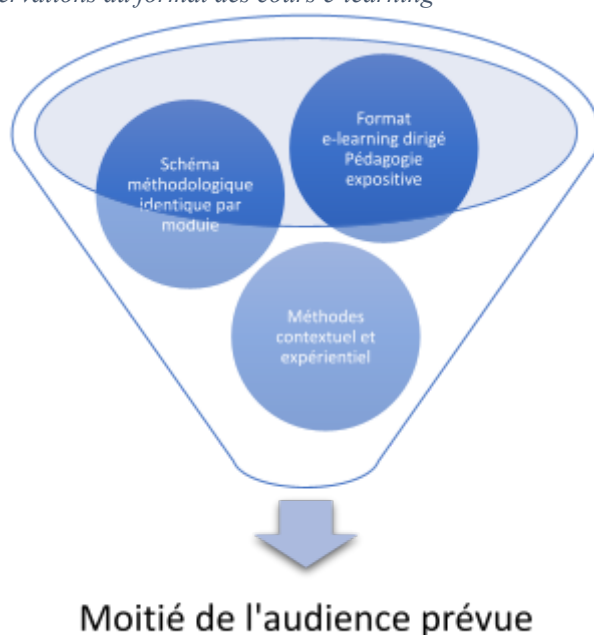


Il m'a été donné outre, d'observer les trois modalités de formation mais également d'intervenir dans la coordination et l'accompagnement de la mise en place des offres de formation en présentiel. J'ai pu proposer la scénarisation pédagogique de quelques offres et fournir selon le cahier de charges, les fiches techniques de formations en présentiel, hybride ou en ligne.

Aucune requête ne nous ayant été présentée par l'organisme relativement à la mission, il nous fallait avant tout d'analyser et identifier le problème. Bien que durant les débuts, les difficultés des formations e-learning ont été abordés, nous avons jugé nécessaire de procéder à cette analyse. C'est ainsi qu'à la mi-Mai nous avons élaboré le questionnaire d'analyse afin de le soumettre dans un premier temps au service de la coordination, service central des formations pour validation et autorisation pour la transmission aux services clés directement impliqués dans les formations.

Tout d'abord, nous avons participé aux formations e-learning dès la prise de nos fonctions de stagiaire afin d'y faire des observations et identifier les principales difficultés rencontrées. Une fois, ces observations (voir schéma ci-dessous) faites et l'autorisation accordée, le formulaire d'analyse (voir **Annexe 3a**) a été distribué.

Figure 16 : Schéma d'observations du format des cours e-learning



La marge de manœuvre pour l'implémentation de solutions d'ingénierie étaient conditionnées par deux éléments : la durée effective du stage qui était limité et la faisabilité sur l'audience choisi. Ainsi, nous avons choisi de mettre l'accent sur l'identification du problème, l'évaluation du dispositif et une proposition sur un dispositif adapté.

Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur les méthodes suivantes de gestion de projets.

1.1. Les méthodes Agile

Les méthodes Agile dans la conduite des projets sont un ensemble de méthodes et d'outils qui permet la décomposition du projet par étape (ou phase) : Scrum, Kanban. Elle privilégie quatre (4) principes : les interactions entre les parties prenantes, l'utilisation de logiciels ou outils opérationnels, la collaboration et l'adaptation au changement.

En effet, elles se fondent sur une dynamique de collaboration continue entre l'ensemble des parties prenantes du projet, avec des cycles courts pour permettre d'ajuster en fonction des besoins du client et du produit (Beck et al., 2001 ; Conforto et al., 2016). Leur mise en œuvre privilégie un processus d'amélioration permanente, incrémental et itératif à chaque étape du développement. Dans la méthodologie Agile, l'humain et la communication sont placés au cœur du dispositif, offrant ainsi aux clients et utilisateurs la possibilité de s'impliquer activement dans la conception du produit tout au long de son élaboration, et non plus seulement en phase initiale ou finale (Dikert, Paasivaara & Lassenius, 2016).

Ce cadre repose sur quatre valeurs fondamentales, qui constituent l'essence de l'Agilité :

1. **La primauté des individus et de leurs interactions**, considérées comme plus déterminantes que la stricte application des processus ou l'usage d'outils normés.
2. **La production de solutions fonctionnelles et opérationnelles**, valorisée davantage qu'une documentation exhaustive et parfois rigide.
3. **La coopération étroite avec les clients**, préférée à de longues négociations contractuelles souvent sources de lenteur ou de malentendus.
4. **La capacité à accueillir et intégrer le changement**, jugée plus précieuse que l'adhésion inflexible à un plan prédéfini. Ainsi comprise, l'approche Agile ne se réduit pas à une méthode de gestion de projet ; elle s'apparente plutôt à un état d'esprit et à une culture du travail collectif, orientée vers la flexibilité, la réactivité et la co-construction avec ceux qui bénéficieront in fine du produit ou du service (Rigby, Sutherland & Takeuchi, 2016)

La mise en œuvre de la méthode Agile a constitué un levier essentiel dans la conduite de notre projet, en nous permettant de faire face avec souplesse aux contraintes de temps, aux imprévus ainsi qu'aux retards éventuels d'exécution. Grâce à la logique d'itérations régulières, nous avons pu ajuster, affiner et améliorer de manière continue les propositions initialement formulées. Ce processus itératif a également favorisé une interaction constante avec notre tuteur de stage et les responsables impliqués dans la formation, qui ont pu partager leurs observations et suggestions au fil de l'avancement.

L'approche Agile a ainsi facilité une véritable dynamique collaborative, où chacun pouvait contribuer à l'enrichissement du projet. Elle a également permis une actualisation régulière des informations et des livrables, garantissant une meilleure réactivité face aux évolutions et une adéquation accrue entre les objectifs du projet et les attentes des parties prenantes.

1.2. La méthodologie Kanban

La méthodologie Kanban s'est révélée bénéfique notamment par la visualisation des tâches à exécuter, sur leur état d'avancement et éventuellement leur état d'exécution (achevé, en attentes ou en cours).

En effet, c'est une méthode d'optimisation des tâches généralement sous forme de tableau. Kanban constitue ainsi à la fois un *framework* et un outil collaboratif de travail où chaque tâche est précisée, associée à un objectif et exécutée en fonction des priorités qui lui sont assignées.

Concrètement, le tableau visuel, souvent organisé en colonnes correspondant aux différentes étapes du flux de travail, rend le processus lisible et tangible, ce qui facilite la compréhension et l'appropriation des objectifs par l'ensemble des acteurs impliqués (Ahmad, Markkula & Oivo, 2017). La philosophie qui sous-tend Kanban repose sur le principe du perfectionnement constant (*continuous improvement*), hérité des approches Lean. Elle incite les équipes à rendre visibles leurs flux de travail, à limiter le travail en cours (Work In Progress – WIP), à mesurer et améliorer en continu les performances du processus, et à intégrer des boucles de rétroaction régulières (Anderson, 2010 ; Ladas, 2009).

Dans l'exécution de nos tâches quotidiennes, il nous a permis de suivre l'avancement en temps réel et d'identifier rapidement les goulots d'étranglement susceptibles de provoquer des retards. Ces blocages provenaient par exemple de l'ajout d'activités imprévues, de l'urgence d'intégrer un processus non planifié initialement, ou encore du report d'une séance de formation qui nécessitait d'adapter une activité prévue à une nouvelle session. Dans ce contexte mouvant, la visualisation offrait une boussole organisationnelle permettant de maintenir le cap sans se disperser.

Bien plus qu'un outil de planification, Kanban se présente comme un cadre collaboratif qui favorise l'organisation et l'optimisation collective du travail. Chaque tâche est clairement définie, suivie de manière continue grâce à des mises à jour régulières, et réajustée selon la charge de travail disponible. Ce fonctionnement facilite la gestion des priorités, la

redistribution des efforts en fonction des disponibilités de chacun et instaure une véritable dynamique de coopération d'équipe (Hiranabe, 2008 ; dos Santos, Goldman & Kon, 2018).

Certes, l'intensité de la charge de travail rendait parfois difficile l'optimisation parfaite des activités, mais la logique coopérative instaurée a permis, par exemple, d'adapter et d'intégrer à temps certaines activités de forum sur la plateforme de formation.

Cette approche ne se limite pas à un gain de productivité : elle crée également un environnement favorable à l'auto-organisation, à la réactivité collective et à l'apprentissage organisationnel (Ikonen et al., 2011).

1.3. Le modèle ACRE

Dans la conception des ingénieries pédagogiques, l'on s'appuie sur différents modèles. Le modèle PERT (Program Evaluation and Review Technique) et le Modèle SAM 1 et 2 (Successive Approximation Model) sont bien souvent utilisés dans la conception des ingénieries pédagogiques.

L'objectif étant de construire la meilleure stratégie afin de répondre aux besoins de développement des compétences et aux cahiers de charges qui nous sont soumis. Dans le cadre de ce travail, nous avons opté pour le modèle ACRE : Analyse, Conception, Réalisation et Evaluation. Nous avons utilisé le modèle ACRE qui nous semblait en cohérence avec notre problématique et notre démarche. Ce n'est pas une méthode analytique uniquement, elle est également pragmatique et s'adapte aux situations réelles de l'entreprise (Ardouin, 2015, p.61-77). Le modèle ACRE est particulièrement pertinent dans la construction des formations professionnalisantes pour adultes. Il s'inscrit dans une approche systémique impliquant interactions, causalités circulaires et rétroaction (*ibid*).

Analyser, c'est partir d'un problème, c'est mettre en œuvre « l'enquête » et ses questionnements, dans le sens de Dewey Une formation, et encore plus professionnalisante, n'est pas une réponse ni une fin en soi Elle n'a de sens que par rapport à un contexte et une finalité pour un public donné.[...]

Concevoir, c'est inventer, innover, proposer ou réorganiser en fonction des éléments de l'analyse C'est « la porte » (Ardouin, 2011, p 161) qui Construire des formations professionnalisantes : une nécessaire démarche d'ingénierie 65 permet au professionnel de s'ouvrir sur les autres mais aussi de fermer celle-ci afin de prendre le temps de la réflexion et de la construction Le problème est modélisé, les stratégies d'action sont pensées, des propositions sont étudiées et donnent lieu à des scénarii ; [...]

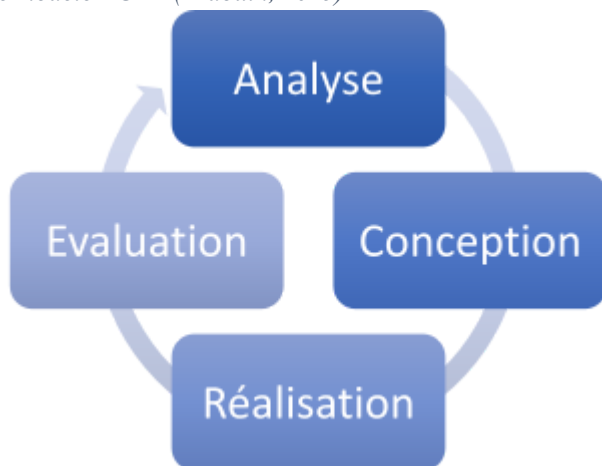
Réaliser, c'est mettre tout en œuvre pour l'acquisition de savoirs, de connaissances et de compétences par les acteurs.[...]

Évaluer, c'est mettre en œuvre une boucle de rétroaction tout au long du processus de formation afin de réguler l'action de formation par rapport aux objectifs, au public, aux contenus, aux méthodes et aux acteurs. [...] (Ardouin, 2015, p.63-66)

Contrairement aux méthodes pragmatiques comme le SAM, et les méthodes en cascade (PERT, ADDIE...), les méthodes analytiques exigent la fin d'une action avant le lancement d'une autre action. Elles ont l'avantage de définir clairement les étapes et tâches à mener. Ce sont des modèles structurés, normatifs et systématiques. Ils visent à décomposer le processus de conception pédagogique en étapes logiques, séquentielles et souvent linéaires, afin d'assurer une planification rigoureuse. Les modèles pragmatiques sont eux flexibles, itératifs et orientés vers l'action, qui privilégient l'adaptation, la créativité et l'expérimentation. Ils se

construisent souvent « en marchant », en s'ajustant aux imprévus et aux besoins évolutifs des apprenants. (Guide méthodologique de mise en œuvre d'un dispositif FOAD, 2020). Le modèle ACRE peut être considéré comme une méthode analytique suivant sa démarche (voir Figure 16).

Figure 17 : Le modèle ACRE (Ardouin, 2015)



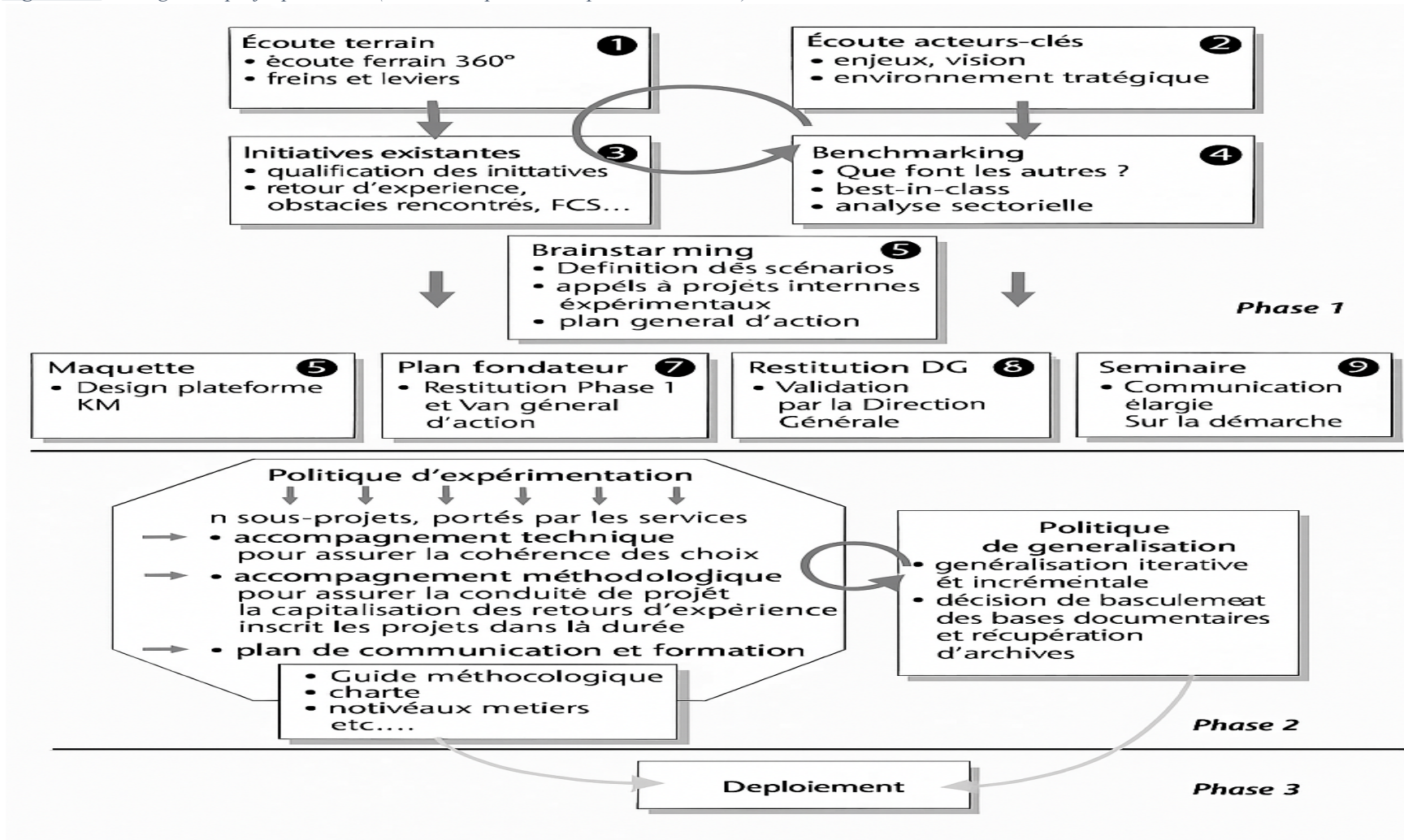
1.4. Stratégie et pilotage du projet d'accompagnement par le Knowledge Management

Le Knowledge Management (KM) constitue une démarche utilisée bien souvent dans les grandes organisations notamment dans le cadre de la mise en réseau des savoirs afin de renforcer la performance opérationnelle (voir Figure 17). Cette stratégie est aussi vectrice pour réduire les résistances au changement en intégrant plus harmonieusement les innovations technologiques et dans notre cadre de formation, les innovations pédagogiques dans les pratiques. Selon Prax (2019), loin de se limiter à la simple capitalisation des ressources et moyens, le knowledge management ou gestion des connaissances vise à créer un environnement favorable à la circulation de l'information, à son accessibilité et sa réutilisation par tous.

En effet, L'approche du KM une approche stratégique permettant d'identifier, d'organiser, de stocker et de partager le savoir collectif au sein d'une organisation (Prax, 2019).

Pour les petites entreprises et unités de gestion, à l'instar du CED-CI, où les ressources sont souvent limitées, le KM prend une dimension concrète et pragmatique. Les connaissances y circulent fréquemment de façon informelle, au travers de l'expérience quotidienne, de l'oralité et des interactions de proximité. La mise en place d'un schéma d'exécution, sous un angle pratique permet de capitaliser ce patrimoine immatériel et de le transformer en un véritable levier de performance. Comme le rappellent Davenport et Prusak (1998), la valeur de l'organisation repose sur sa capacité à transformer ce qu'elle sait en un actif collectif mobilisable pour ses projets et ses décisions.

Figure 18 : Pilotage d'un projet par le KM (Prax, 2019 p.339, cité par Bradier, 2024)

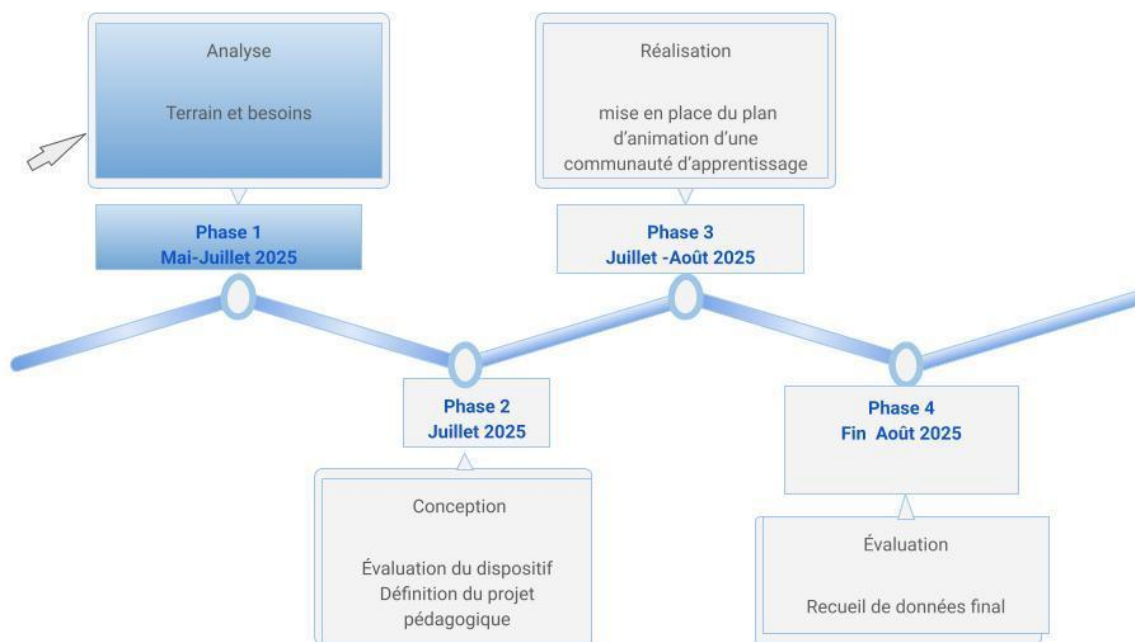


2. ACTION MENÉE

2.1. Phase 1 : Analyse

L'action d'ingénierie de départ proposé était la mise en place d'une animation collaboratif des groupes de travail des auditeurs formés. Cependant, le profil des apprenants et le format des formations (la durée notamment) ne permettait pas de réaliser cette action. Le schéma d'exécution de l'action a été ainsi modifié selon le diagramme ci-dessous (voir **Figure 18**).

Figure 19 : Schéma exécutif de la mission



Dans la phase 1 du pilotage du projet, nous avons effectué un travail exploration qui visait à collecter les données du terrain, identifier les attentes, observer le processus des actions de formation et leur mise œuvre, s'imprégner des ressources bibliographiques mis à disposition et des résultats des actions précédentes. En référence à la méthode du pilotage du Knowledge Management (Prax, 2019 cité par Bradier, 2024), nous avons établis des lots d'actions allant des premières semaines d'observation à tutorat ainsi qu'aux propositions d'activités intégrées durant la formation pilote du projet d'animation. Le CED-CI est une petite structure qui à la création était présenté sous forme de projet. Cette petite unité de gestion compte tenu de son poids n'intègre que partiellement les critères de Prax. Nous nous sommes permis d'utiliser son référentiel compte tenu de sa praticité et la fluidité de sa démarche pour notre projet. Par conséquent, seuls les lots 1,2,3 et 5 figurent dans notre méthode d'actions. Toutefois, seul la phase 1 à intégrer les lots d'actions évoqués.

Ainsi, les lots suivants ont été dégagés de notre démarche :

Lot 1 : Ecoute des attentes du terrain

La première étude d'analyse du besoin auprès des services clés a permis de dégager une première piste des problèmes rencontrés au sein du dispositif e-learning.

Lot 2 : Recueil de la perception des auditeurs

La seconde enquête auprès des auditeurs des trois dernières formations couvrant la période Avril-Août nous a permis d'établir une cartographie des problèmes et difficultés rencontrées par les apprenants mais aussi les responsables chargés de la coordination et le déploiement des formations. Le **tableau 8** dans la section « Mutualisation et comparaison » donne une synthèse de ces points.

Lot 3 : Initiatives existantes

L'opérationnalité du dispositif de formation était préalablement assurée par *Chamilo*. Certaines insuffisances ont incité à faire migrer le dispositif vers Moodle, qui désormais est le LMS. La production, le déploiement et la distribution de certaines formations sont exécutés par des partenaires spécialisés dans l'ingénierie et le déploiement des plateformes LMS et du e-learning. Durant cette phase, notre action a consisté à faire un benchmarking de ce qui est déjà fait par ces opérateurs.

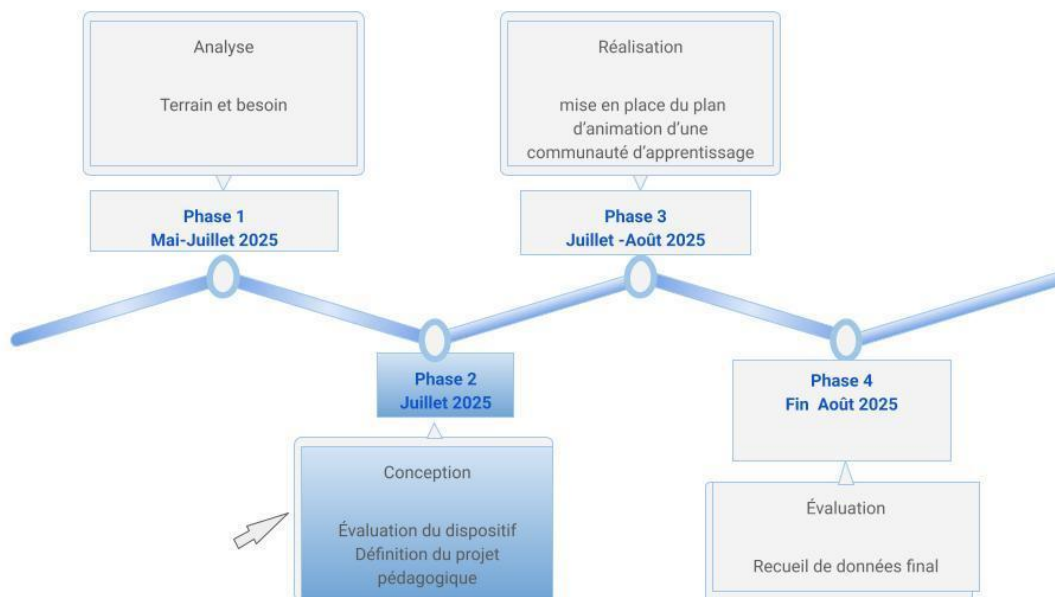
Lot 5 : Brainstorming

Ce lot est présenté comme partie constitutive de notre partie 1 qui concerne l'exploration du contexte, la mission et la problématisation.

2.2. Phase 2 : Conception

Durant cette phase nous avons délimité le champ de notre projet. Nous avons mis en place une stratégie qui consiste à comprendre et évaluer les formations dispensées aux auditeurs (apprenants) avant de concevoir ou proposer des solutions adaptées et utiles. Selon Ardouin, « l'ingénierie s'inscrit dans l'action et la stratégie » (Ardouin, 2015, p.64). Cette stratégie se construit autour de différents scénarios à implémenter durant le projet. Cela tient compte des boucles itératives qui apparaissent à chaque phase, et entre les phases. Dans notre mission, les résultats du questionnaire d'analyse du besoin, nous a conduit à l'évaluation du dispositif qui n'était conçu préalablement.

Figure 20 : Phase 2 Evaluation de dispositif et délimitation du projet



2.3. Phase 3 : Réalisation

Dans le pilotage du projet d'accompagnement et de tutorat de la communauté d'apprentissage, nous avons proposé des outils et moyens d'animation régulières pour la formation « Audit interne : Outils et Méthodes ». Le scénario pédagogique ainsi que la fiche technique étaient déjà exécutés. Nous avons donc procédé à l'analyse du scénario et proposé des activités en complémentaires sans alourdir le contenu et la structure du contenu. Le tableau de scénarisation (**annexe 4**) transcrit la proposition sur laquelle nous avons piloté cet accompagnement. La **Figure 20** ci-dessous résume le programme ainsi que la durée de la formation « Audit interne : méthodes et outils ».

Figure 21 : Résumé fiche technique de la formation "Audit interne : méthodes et outils" (Adapté de la fiche technique initiale)

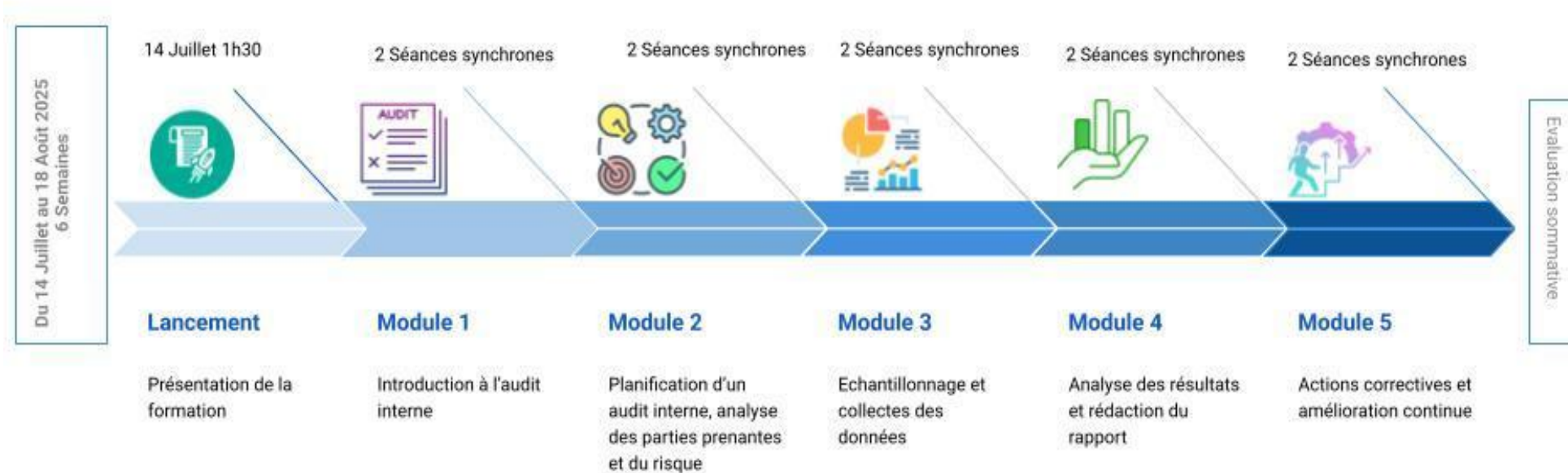
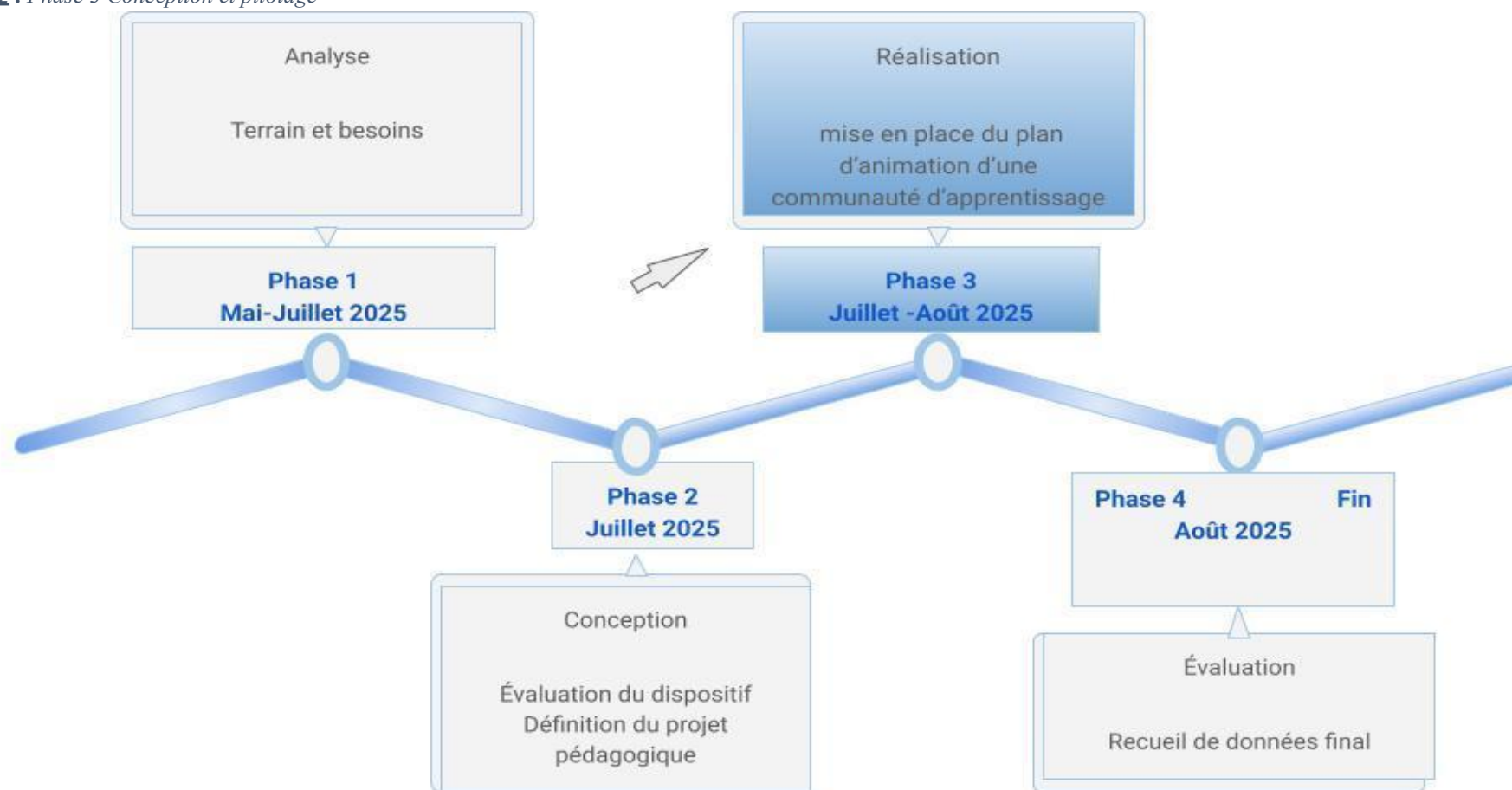


Figure 22 : *Phase 3 Conception et pilotage*



2.3.2. Outils mobilisés

Les forums et les espaces d'échange WhatsApp

Dans le contexte de la formation à distance, le forum est un espace asynchrone de communication écrite permettant aux apprenants -et même aux tuteurs-et aux formateurs d'interagir, d'échanger des informations et de co-construire des savoirs. Contrairement aux visioconférences synchrones, il offre un temps de réflexion plus long, favorisant la mise en forme d'arguments et la participation de tous, y compris des apprenants les moins à l'aise à l'oral (Jézégou, 2012). Le forum peut être considéré comme une communauté de pratique virtuelle (Wenger, 1998), où les échanges soutiennent la construction de sens collectif et la consolidation d'un sentiment d'appartenance. Ils jouent un rôle important dans la motivation et l'engagement des apprenants adultes dans la mesure où ces derniers sont des canaux d'expressions et de partages des connaissances, interrogations et facilitent la co-construction des savoirs.

Figure 23 : Activités de forum



Dans une autre dynamique, l'intégration des feedbacks personnalisés a permis également de renforcer la présence socioaffective des auditeurs, permettant de tenir compte des frustrations évoqués par les interviewés lors des entretiens individualisés et développer leur sentiment d'efficacité personnelle et d'autonomie (Bandura, 2001 ; Jezegou, 2012).

Figure 24 : *Questions au formateur*

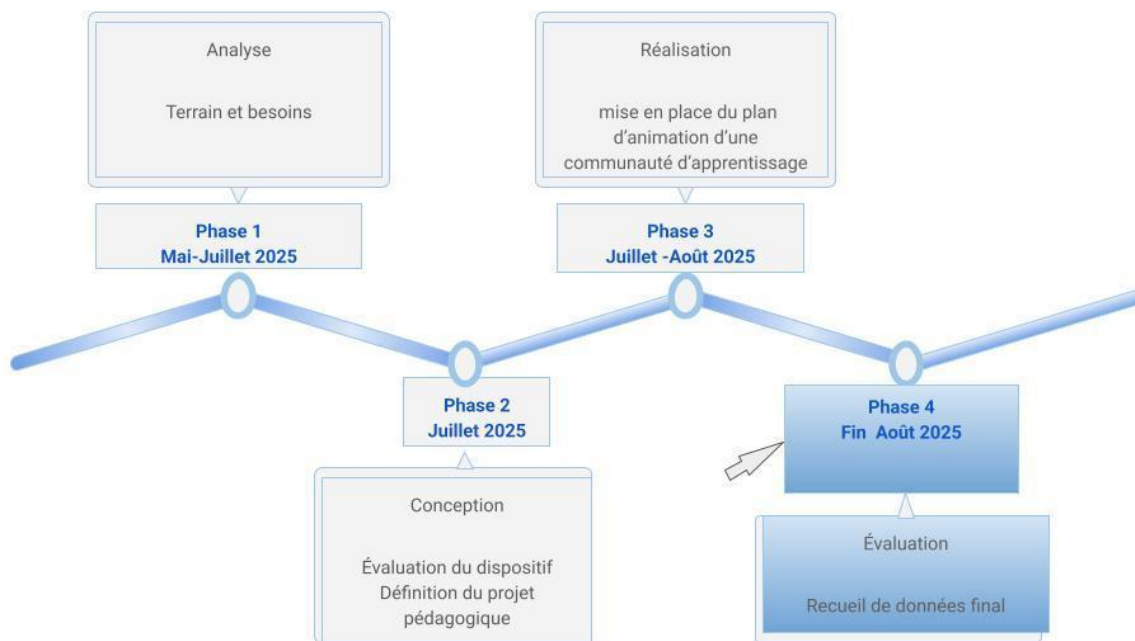
The screenshot shows a forum interface. At the top, a breadcrumb trail reads: > AIMO > Module 1: Introduction à l'Audit Interne > Posez vos questions au formateur. Below this is a section titled 'Posez vos questions au formateur'. A button 'Marquer comme terminé' is visible. Below the title, there is a search bar with the placeholder text 'Recherche (forums)', a magnifying glass icon, a button 'Ajouter une discussion', and a button 'S'abonner au forum'. The main content area shows a post titled 'Introduction à l'audit interne' by a user with a profile picture, dated 'jeudi 31 juillet 2025, 11:35'. The post contains three numbered questions: 1 - 'Lors d'un audit interne, est-ce qu'il peut arriver qu'on ne constate pas des non-conformités ? En d'autres termes, peut-on commander un audit interne même quand tout marche correctement ?'; 2 - 'Si tel est le cas, l'audit interne peut-elle toujours proposer des mesures d'amélioration ?'; 3 - 'Est-il obligatoire de déterminer le périmètre d'audit dans une organisation où tous les services constituent un goulot d'étranglement qui ralentissent l'efficacité de ladite organisation ?'. At the bottom right of the post, there are three links: 'Demander', 'Modifier', and 'Supprimer'.

2.4. Phase 4 : Evaluation EMFA

Nous avons respecté notre calendrier d'exécution de cette phase. L'évaluation a pu être faite durant la formation. Pour Ardouin la dernière phase du modèle n'a d'intérêt que de produire une rétroaction améliorative. Il s'agit de continuellement créer des itérations afin d'améliorer ce qui est proposé. Elle doit se faire donc pendant la formation afin de « faire un retour de l'action par rapport au problème » Ardouin, 2015, p.66).

Ainsi, pour l'évaluation des activités durant la phase 4, nous avons soumis un questionnaire (**annexe 6**) comprenant l'échelle de la motivation en formation des adultes EMFA (Fenouillet, Heutte, Vallerand, 2015 ; Heutte et al. 2016 ; Ayari, Babilon-Bonfils et Jeannin, 2023) au cours de la formation, ainsi que leur perception des activités effectuées. Les résultats du recueil de données final sont en **annexe 7**.

Figure 25 : *Phase 4 Evaluation*



2.4.2. Analyse et résultats des données

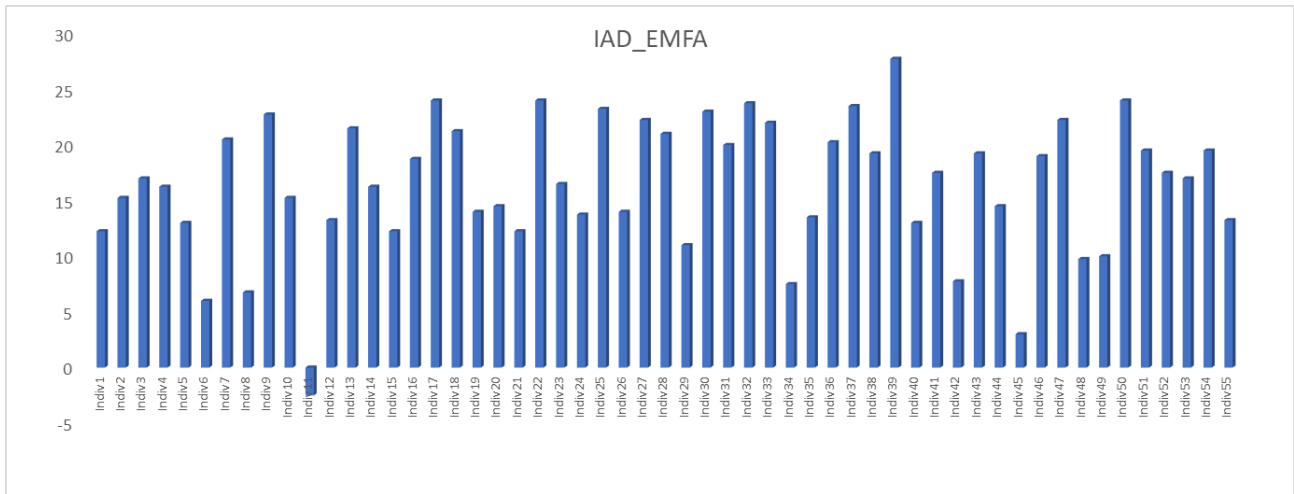
Le constat de départ montre que la moitié des inscrits ne s'est jamais connectés sur 342 inscrits (**Annexe 8**) et les sessions synchrones abrite environ 160 participants connectés. Au terme de notre projet, ce sont 104 personnes qui ne s'étaient jamais connectées.

L'objectif de l'utilisation de l'échelle EMFA est de donner une certaine mesure de la motivation des apprenants durant la formation à la suite de notre action. Pour ce faire, premièrement nous allons vérifier la psychométrie et la fiabilité de l'échelle par l'Alpha de Cronbach et l'analyse en composantes principales (ACP). Puis, l'analyse factorielle confirmatoire nous permettra de tester le degré de saturation des items utilisés. Les détails de l'échelle et de la méthodologie se trouvent en **annexe 9**. L'EMFA comprend 6 dimensions réparties sur 24 réponses, soit 4 réponses par dimensions. A la question de savoir ses motivations à la formation, l'apprenant a 24 options de réponses sur un échelle de Likert, noté de 1 à 7. En fonction du type de régulation observé à l'issu du questionnaire, un coefficient est appliqué. La finalité étant d'aboutir au calcul de l'indice d'autodétermination, IAD (Fenouillet et al, 2016). A cette liste EMFA, nous y avons ajouté huit (8) questions avec la même échelle likert, portant sur leur perception des apprenants de l'utilité des outils que nous avons intégré durant notre action, et enfin une question ouverte sur leur avis relatif aux améliorations souhaitées (Voir **Figure 29** de la section *suggestions pour les enseignants et formateurs*).

Nous avons obtenu les résultats suivants. Le calcul de l'IAD EMFA , donne 15% des répondants ayant un IAD inférieur à 12, tandis que 75% sont au-dessus de la barre de 12. Les résultats montrent une valeur minimum de 2,5 et une valeur maximum de 27,75 . Le

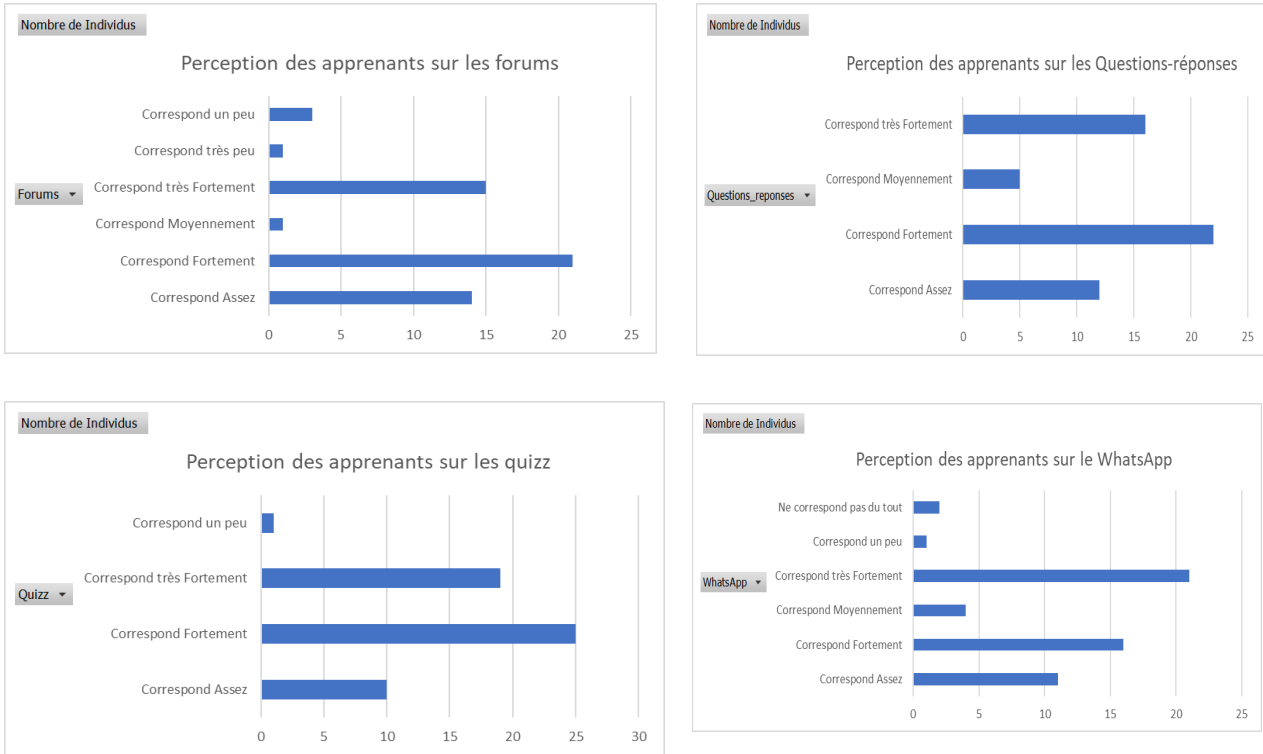
graphique suivant (**Figure 24**) donne un aperçu de la distribution des indices IAD EMFA par individu. Plus l'IAD est élevé, plus l'autodétermination des apprenants est importante.

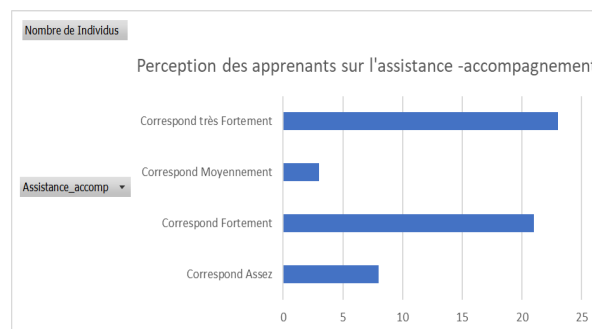
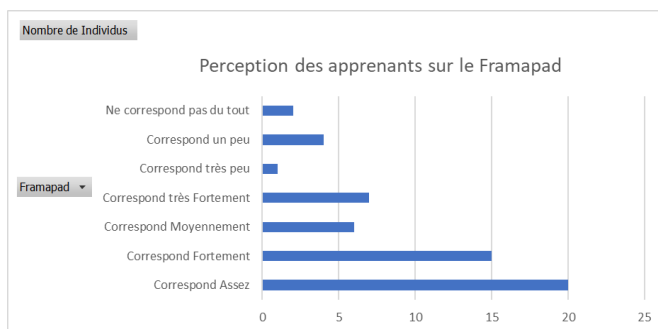
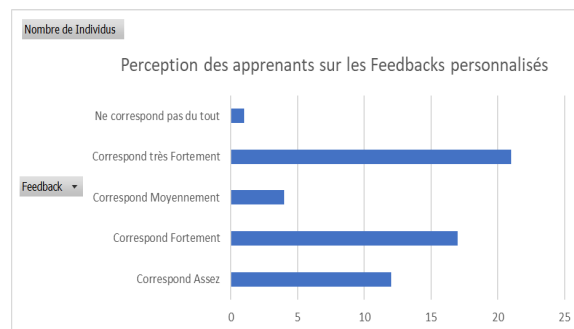
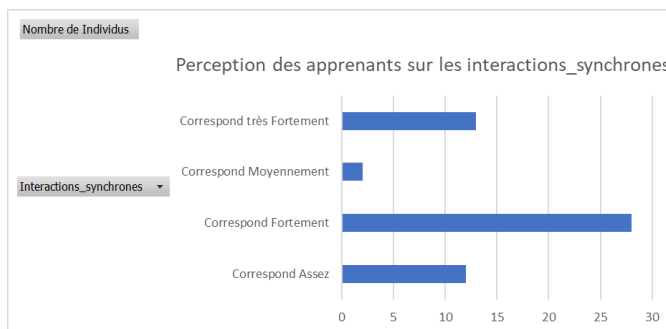
Figure 26: Indice d'autodétermination EMFA par individu



Par ailleurs, si l'utilisation de WhatsApp comme interface d'échange et d'interactions montre une très forte correspondance, l'accompagnement ainsi que les feedbacks personnalisés, le Framapad n'a pas eu bonne presse auprès des apprenants qui y sont très peu familiers. Les forums sur la plateforme, les quizz, questions-réponses et interactions pendant les réunions synchrones sont quant à eux, fortement appréciés par les apprenants (**Figure 27**).

Figure 27: Perceptions des apprenants par activité proposée





La lecture de l'échelle de motivation en formation des adultes (EMFA) étant une donnée complexe dans sa lecture, les auteurs l'ont présenté sous le modèle théorique de l'autodétermination. La vérification et la confirmation de l'échelle passent par un protocole de validation en plusieurs étapes dont une analyse exploratoire qui comprend un test de fiabilité Alpha Cronbach et une analyse en composante principale (ACP), puis une analyse factorielle confirmatoire (AFC). Le test de Cronbach est un indicateur qui permet de voir la cohérence des réponses relativement aux énoncés des variables et l'ACP analyse simultanément les relations entre les variables. L'AFC est effectuée pour estimer la fiabilité notamment à l'aide d'une équation structurelle des facteurs et des variables observées (Ayari, Mabilon-Bonfils et Jeannin, 2023, p.9-11). Dans le but de faciliter la lecture fluide et éviter un hors contexte de notre travail, nous nous sommes contentés de la transmission de l'équation structurelle. Les données de ce protocole appliquées à notre travail concernent uniquement l'analyse exploratoire et l'analyse confirmatoire. Ces tests ont été réalisés à l'aide de SPSS 21 et 26, Amos 26, Xlstat et Excel.

2.4.3. Interprétation

Il ressort des tests effectués plus haut que l'échelle EMFA qui a servi de base pour notre évaluation est fiable comme le montre les résultats de l'Alpha Cronbach (**Figure 26**) avec une fiabilité à 82%.

Figure 28: Alpha Cronbach des sous-échelles

Statistiques de fiabilité		
Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,820	,812	6

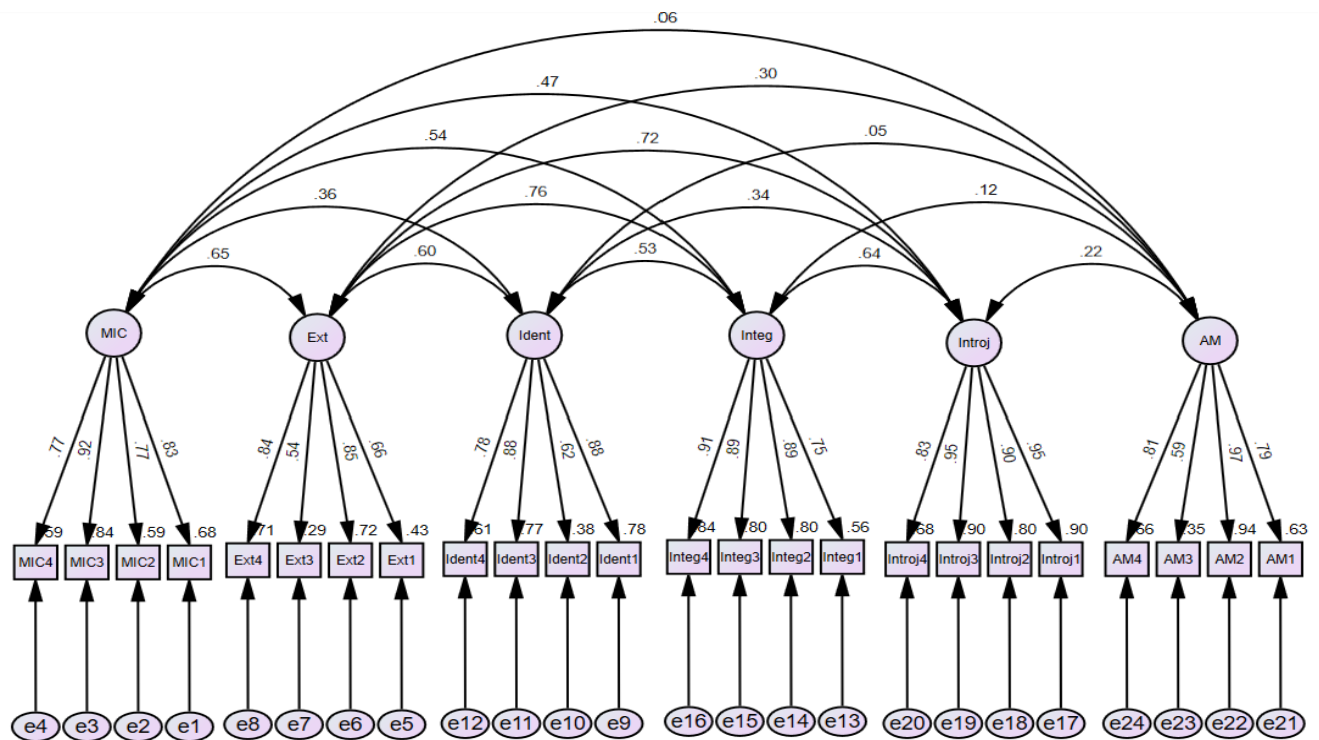
La matrice (**Figure 27**) de corrélation montre une forte corrélation entre les éléments. Les corrélations les plus positives se situent entre les motivations adjacentes alors les valeurs extrêmes se situent dans les types de motivations les plus éloignées. Le modèle EMFA utilisé ici vérifie la théorie d'autodétermination en démontrant les corrélations significatives entre les sous-échelles de la motivation (Vallerand et O'Connor, 1991 cités par Ayari, Mabilon-Bonfils et Jeannin, 2023, p.13). Il y a une forte corrélation entre la EMFA_Introj et la EMFA_Ext avec un coefficient de 0,693 ; et une forte corrélation entre EMFA_Ext et EMFA_Integ (0,653), ainsi que EMFA_Ext et EMFA_MIC (0,553). A contrario, le coefficient est faible pour EMFA_AM et EMFA_MIC (0,071) ainsi que pour EMFA_AM et EMFA_Ident, c'est-à-dire proche de zéro. En effet, la motivation intrinsèque à la connaissance est mieux corrélée avec les motivations qui appartiennent au continuum présentant plus d'autonomie, c'est-à-dire la motivation extrinsèque identifiée et celle intégrée. Depuis le tout début de ce projet, il en ressort la prépondérance de l'intérêt ou du motif de la carrière, et du développement de leurs compétences comme source de motivation à la formation qu'il s'agisse de l'« Audit interne : Méthodes et outils » ou les autres formations qui ont fait l'objet de nos différentes enquêtes.

Figure 29: Matrice de corrélation des sous-échelles de motivation

	EMFA_MIC	EMFA_Ext	EMFA_Ident	EMFA_Integ	EMFA_Introj	EMFA_AM
Motivation intrinsèque à la connaissance (EMFA_MIC)	1,000	0,553	0,359	0,503	0,464	0,071
Motivation extrinsèque à la régulation externe (EMFA_Ext)	0,553	1,000	0,558	0,653	0,693	0,321
Motivation extrinsèque identifiée (EMFA_Ident)	0,359	0,558	1,000	0,589	0,415	0,076
Motivation extrinsèque intégrée (EMFA_Integ)	0,503	0,653	0,589	1,000	0,591	0,143
Motivation extrinsèque introjectée (EMFA_Introj)	0,464	0,693	0,415	0,591	1,000	0,295
Amotivation (EMFA_AM)	0,071	0,321	0,076	0,143	0,295	1,000

Dans la matrice d'équation structurelle (**Figure 28**) qui suit, les sous-échelles de la motivation sont corrélées entre elles avec des valeurs proches de l'ACP. Les marges d'erreur (e1 à e24) sont, elles aussi, faibles. L'automotivation (AM) est faiblement corrélée aux autres facteurs, respectivement 0,22 ; 0,12 ; 0,05 ; 0,30 ; 0,06 à la motivation extrinsèque introjectée (Introj), la motivation extrinsèque intégrée (Integ), la motivation extrinsèque identifiée (Ident), la motivation extrinsèque externe (Ext) et enfin la motivation intrinsèque à la connaissance (MIC). Les valeurs pour chaque item au facteur correspondant sont toutes supérieures à 0,5 et proches de 1. L'attribution à chaque item d'un point croissant de l'échelle par les apprenants, dénote du type de motivation auquel chacun d'entre eux est davantage enclin (Deci et Ryan, 1985).

Figure 28: Matrice d'équation structurelle des sous-échelles de la motivation



3. ANALYSE DE L'ACTION MENÉE

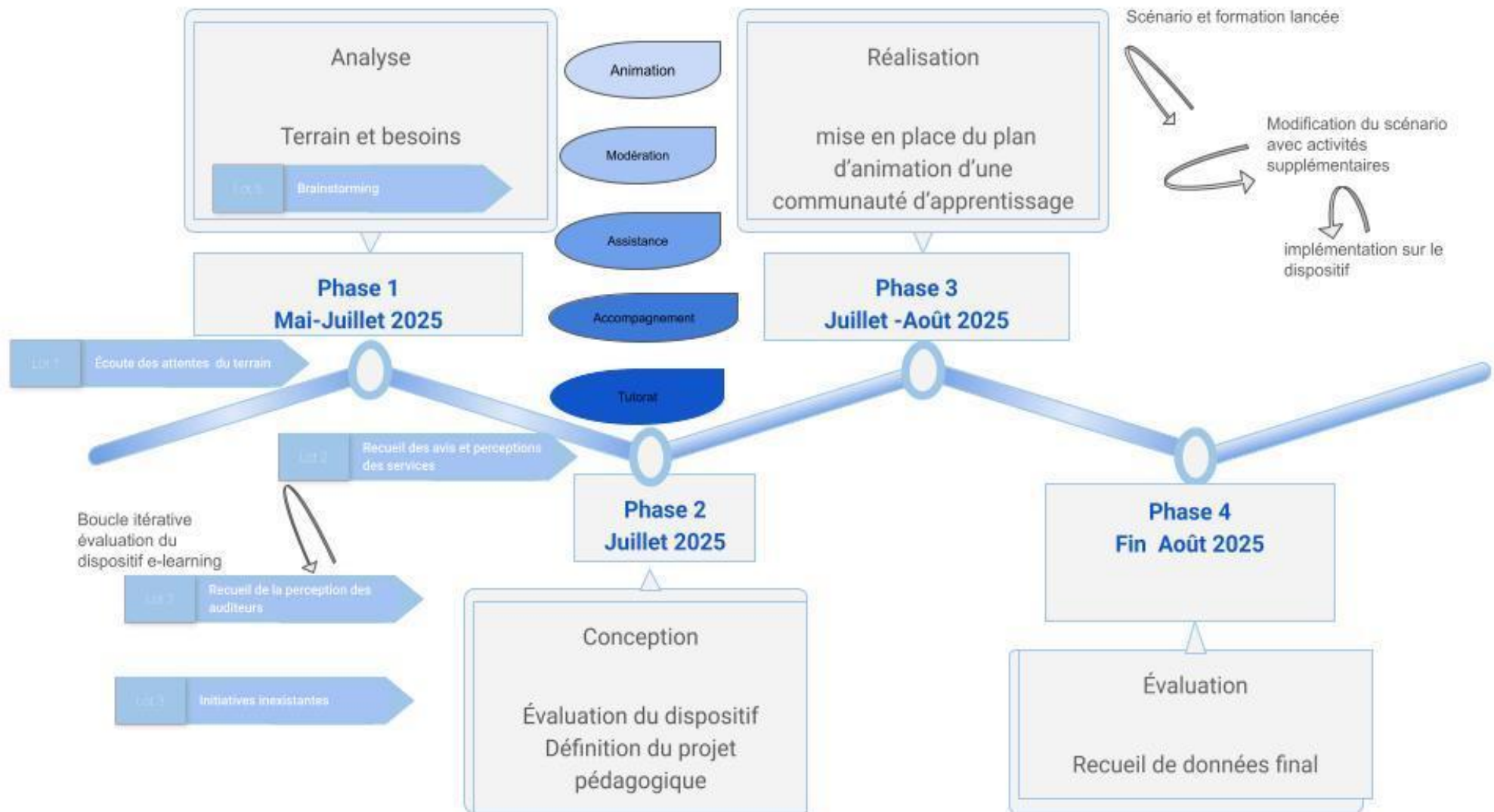
3.1. Synthèse de l'action menée

Nous avons mené les actions suivantes durant notre mission :

- Analyse et observations
- Entretiens
- Evaluation de dispositif
- Activités d'animation et de modération intégrées dans les sessions
- Accompagnements asynchrones
- Tutorat et assistance à la formation
- Suivi de la progression générale

Le schéma (**Figure 29**) suivant résumé l'ensemble des actions menées avec les itérations intervenues lors des phases 1 et 3.

Figure 29: Synthèse de l'action menée



3.2. Commentaires et implication pratiques de l'action menée

3.2.2. *Recommandations pour les concepteurs de plateformes de e-learning*

Notre mission a fait ressortir deux enjeux majeurs de la formation e-learning :

La première est l'efficacité pédagogique, dans laquelle une sous-dimension non ressortie durant notre évaluation a surgit durant notre troisième phase : l'accompagnement transversal et le tutorat. Ces rôles non tenus par l'enseignant se sont révélés nécessaires durant ce projet.

Ces rôles, souvent distincts de la simple transmission de savoirs par l'enseignant, se sont révélés indispensables. Dans notre contexte, un accompagnement transversal a été mis en place pour une large cohorte d'auditeurs, mais la charge s'est avérée particulièrement lourde, puisque seuls deux tuteurs étaient mobilisés pour encadrer l'ensemble des participants. Cette disproportion illustre bien l'un des défis structurels de l'e-learning : assurer une présence tutorale suffisante pour garantir la persévérance et la motivation (Gómez-Rey, Barbera & Fernández-Calderón, 2017).

La littérature insiste d'ailleurs sur ce point. Dans la présence à distance (Jézégou, 2022), Jezegou a identifié trois rôles constitutifs de l'enseignant en formation en ligne : la coordination, la modération et l'animation. Ces rôles ne peuvent être réduits à la seule expertise disciplinaire : ils impliquent la mise en œuvre de méthodes et d'outils favorisant l'engagement, la clarté du parcours et l'interaction continue avec les apprenants. Sans cela, les risques de dispersion et de décrochage s'accroissent.

La deuxième concernait l'expérience utilisateur. Les difficultés techniques et de prise en main ont été palliées par la pratique tutorale que nous avons exécutée. Les apprenants sollicitaient bien souvent pour des questions d'accès à la plateforme, d'autres encore avaient du mal à utiliser la plateforme de formation (**annexe 7**). La confusion entre plateforme d'apprentissage et réunions synchrones est telle que nous avons observé une absence de plusieurs apprenants de la plateforme. De plus, les problèmes d'accès à internet ne rendaient pas la tâche facile quand nous parvenions à éclairer sur la nécessité de se connecter sur la plateforme afin d'avoir accès au contenu intégral. La connectivité étant une variable externe, nous proposons dans la dernière partie, la mise en place d'un format hors-ligne.

3.2.3. *Suggestions pour les enseignants et formateurs*

Les résultats mettent également en évidence la nécessité de renforcer les communautés d'apprentissage (Wenger, 1998), dans lesquelles la co-construction des savoirs et l'entraide entre pairs consolident le sentiment d'appartenance. Ce facteur rejoint les apports de la théorie socio-cognitive de Bandura (2001), qui insiste sur l'importance de l'agentivité et de la perception d'efficacité personnelle. Lorsque les apprenants se sentent intégrés à un collectif, leur motivation et leur persévérance se trouvent accrues (Deci & Ryan, 2000 ; Vygotski, 1978).

Les attentes exprimées par les apprenants vont dans ce sens : ils souhaitent davantage de cas pratiques, d'activités collaboratives et de travaux en groupe. Or, ces modalités n'ont pu être

déployées que partiellement, en raison des contraintes de temps et des exigences initiales du cahier des charges. Cela constitue une limite, mais également une piste de transformation.

Les apprenants ont également formulé leurs attentes concernant la formation et celles à venir. Les activités qui ressortent davantage sont la réalisation de plus de cas pratiques et d'activités de groupes. Ce qui en effet a fait partie des limites dû au temps et cahier de charges initial de la formation.

Figure 30 : *Nuages des attentes des apprenants*



3.3. Limites de l'étude

3.3.1. Limites techniques

L'analyse des limites doit être rapprochée de deux modèles complémentaires. D'une part, le modèle ACRE (Analyse, Conception, Réalisation, Évaluation) met en évidence que l'exécution opérationnelle reste un point de fragilité : l'analyse initiale et la conception avaient prévu une dimension collaborative, mais sa mise en œuvre n'a pas été pleinement assurée. D'autre part, une meilleure intégration du Knowledge Management (Nonaka & Takeuchi, 1995 ; Grundstein, 2009) aurait permis de capitaliser les savoirs produits par les apprenants et de renforcer la circulation des connaissances au sein du dispositif.

Nous avons mené un accompagnement transversal avec la masse d'auditeurs et fais du tutorat . La démarche s'est présentée fastidieuse du fait du nombre d'auditeurs et du nombre insignifiant des personnes mobilisées pour cet accompagnement : 2 personnes.

En définitive, cette expérience montre que la réussite d'un projet e-learning ne repose pas uniquement sur la qualité des contenus, mais sur un équilibre entre :

- ☞ une présence enseignante active et distribuée (coordination, modération, animation),
- ☞ un tutorat renforcé et transversal, proportionné au nombre d'apprenants,
- ☞ une ingénierie collaborative favorisant l'appartenance sociale et l'agentivité,

- ☞ et une gestion des connaissances structurée, afin de transformer les apprentissages individuels en capital collectif.

3.3.2. *Limites opérationnelles*

Nous avons constaté un échec de l'utilisation du Framapad. Il est possible que l'évaluation de la phase 4 marquent des insuffisances, du fait de la courte période d'implémentation de l'action et de son évaluation. Elles pourraient faire l'objet d'approfondissement notamment dans la confirmation et l'évaluation de l'action ainsi que la méthode utilisée.

IV. CONCLUSION ET RETOUR RÉFLEXIF

Rappel de la méthodologie

Notre problématique initiale était la suivante : comment concevoir une expérience d'apprentissage en ligne qui soit à la fois engageante, pertinente et propice à la persévérance ? Autrement dit, quels leviers pédagogiques et didactiques permettent de soutenir durablement la motivation des apprenants adultes à distance ?

Les enjeux de ce projet consistaient d'abord à évaluer l'efficacité pédagogique de la formation, puis à interroger l'expérience utilisateur des apprenants en e-learning, et enfin à mettre en œuvre une ingénierie d'animation communautaire renforçant l'appartenance et la co-construction des savoirs. Pour ce faire, nous avons adopté une démarche déductive en mobilisant à la fois le modèle ACRE et les principes de la gestion de projet agile, ce qui a permis d'alterner analyses, phases de conception, prototypages et évaluations. En outre, le Knowledge Management (Nonaka & Takeuchi, 1995) a constitué une trame de fond afin de capitaliser les retours et de structurer l'apprentissage organisationnel du projet.

Synthèse des principaux résultats

Les résultats confirment que le tutorat joue un rôle structurant dans les dispositifs de formation en ligne. Comme le rappellent Bourgeois (2009) et Fenouillet (2009), l'accompagnement ne se réduit pas à l'encadrement académique mais constitue un levier pédagogique, socio-affectif et organisationnel favorisant la persévérance. Nos analyses montrent que l'animation pédagogique constitue un facteur majeur de motivation pour les adultes en formation. Elle s'inscrit dans une logique socio-constructiviste (Vygotski, 1978 ; Dillenbourg, 1999), où l'interaction et la collaboration entre pairs stimulent la co-construction des savoirs et renforcent l'engagement (Stahl, Koschmann & Suthers, 2006).

Par ailleurs parmi les dimensions émergentes de notre étude, celle du profil de l'apprenant a retenu notre attention. La prise en compte de la diversité des trajectoires individuelles, des contextes personnels et des formes spécifiques de motivation (Vallerand, Carbonneau & Lafrenière, 2009) apparaît déterminante pour concevoir un tutorat adapté et efficace.

Enfin, la théorie de la présence à distance (Jézégou, 2022) a permis d'éclairer l'importance des trois fonctions de l'enseignant en ligne : la coordination, la modération et l'animation. Ces trois rôles, lorsqu'ils sont assumés et soutenus par des ingénieries appropriées, favorisent une expérience d'apprentissage plus engageante et plus cohésive.

Limites du projet

- ☞ Techniques : difficultés liées aux infrastructures numériques, hétérogénéité des accès Internet et maîtrise inégale des outils numériques chez certains apprenants.

- ☞ Organisationnelles : charge de travail tutorale répartie sur un nombre réduit d'intervenants, limitant la personnalisation de l'accompagnement.
- ☞ Théoriques : notre recours au modèle ACRE et au Knowledge Management a parfois montré ses limites, notamment en termes d'opérationnalisation et de transfert direct aux pratiques pédagogiques.

Applications potentielles des résultats

Les résultats de ce projet peuvent être intégrés à la fois dans les futurs dispositifs e-learning et dans des formations hybrides. La mise en place d'un tutorat plus structuré, de scénarios d'animation collaborative et d'activités expérientielles (Kolb, 1984 ; Fink, 2003) pourrait renforcer la motivation et la persistance des apprenants adultes.

Perspectives futures et Pistes de recherche future

Les perspectives ouvertes par ce travail sont multiples :

- ☞ approfondir l'étude des mécanismes d'agentivité (Bandura, 2001) dans les parcours en ligne
- ☞ développer des recherches empiriques sur l'animation collaborative et la constitution de communautés de pratiques (Wenger, 1998) en contexte numérique
- ☞ tester l'impact des dispositifs de feedback automatisé et humain sur la motivation et la persistance en formation
- ☞ expérimenter la personnalisation des environnements numériques d'apprentissage (EIAH) en fonction des profils motivationnels évalués par l'EMFA (Fenouillet, 2009)

V. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ahmad, S., Mohd Noor, A. S., Alwan, A. A., Gulzar, Y., Khan, W. Z., & Reegu, F. A. (2023). eLearning Acceptance and Adoption Challenges in Higher Education. *Sustainability*, 15(7), 61-90. <https://doi.org/10.3390/su15076190>
- Al-Alwani, A. (2013). Intrinsic and extrinsic motivation to e-learning in higher education institutions. *International Journal of Computing and Technology*, 3(4), 131-135.
- Ardouin, T. (2015). Construire des formations professionnalisantes : une nécessaire démarche d'ingénierie. Dans J. Bodergat, P. Buznic-Bourgeacq (Eds.), *Des professionnalités sous tension : Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain* (pp. 61-77). De Boeck Supérieur. <https://doi-org.ressourceselectroniques.univlille.fr/10.3917/dbu.buznic.2015.01.0061>.
- Arshia, K., Ona, E., Brooke, P., Janna, M., (2017). Active Learning: Engaging Students To Maximize Learning In An Online Course. *The Electronic Journal of e-Learning*. 15(2), (pp107-115).
- Ayari M., Mabilon-Bonfils B., Jeannin L., « Élaboration d'une échelle de mesure de la motivation dans un dispositif de cours en ligne ouvert et massif (EMOC-CLOM) en contexte francophone », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 41 | 2023, mis en ligne le 18 mars 2023, consulté le 15 août 2025. URL : <http://journals.openedition.org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/dms/8739> ; DOI : <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.4000/dms.8739>
- Bandura, A. (2009). La théorie sociale cognitive : une perspective agentique. Dans P. Carré, F. Fenouillet (Eds.), *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 15-46). Dunod.
- Banque Mondiale (2009), *Projet d'Appui au Centre d'Education à Distance de Côte d'Ivoire (CED-CI)Rapport d'achèvement*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/199691468025501481/txt/ICR9890P0663531C0disclosed081181091.txt>
- Berestova, A., Burdina, G., Lobuteva, L., & Lobuteva, A. (2022). Academic motivation of university students and the factors that influence it in an e-learning environment. *The Electronic Journal of e-Learning*, 20(2), 201-210.
- Bourgeois, É. (2009). Motivation et formation des adultes. Dans P. Carré & F. Fenouillet (Eds.), *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 233-252). Dunod.
- Bradier, N., (2024). *Proposition d'une démarche d'accompagnement de mise en place d'un dispositif hybride de formation* [Mémoire de Master, Université de Lille] Base de données Moodle Master IPM.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Carré, P., Fenouillet, F. (dir.). (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Dunod.
- Chevrier, J. et Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du

- modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (2), 287–324
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.)*. Sage Publications.
- Csillik, A. et Fenouillet, F. (2019). Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination. Dans Carré, P. et Mayen, P. (Eds), *Psychologies pour la formation*. (pp. 223 -240). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02.0223>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Elsevier.
- Engono Bela, P. N., (2024). *L'impact des supports pédagogiques sur la motivation et l'engagement des apprenants en e-formation : Quels types de supports pédagogiques créer pour un dispositif 100% e-learning asynchrone?*. [Mémoire de Master, Université de Lille] Base de données Moodle Master IPM.
- Exertier, F., (2020). *La mise en abyme comme solution pédagogique de la formation des tuteurs à distance* [Mémoire de Master, Université de Lille] Base de données Moodle Master IPM.
- Fenouillet, F. (2019) . La motivation des adultes en e-Formation. Dans Jézégou, A. (Eds.), *Traité de la e-Formation des adultes*. (pp.287-305). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jezeg.2019.01.0287>.
- Fitria, T. N. (2022). The Impact of Gamification on Students' Motivation: A Systematic Literature Review. *LingTera*, 9(2), 47–61. <https://doi.org/10.21831/lt.v9i2.56616>
- Heinrich, C., Darling-Aduana, J., Good, A. (2020). Engaging students in digital learning. *Harvard Education Press Blog*. <https://hep.gse.harvard.edu/blog/2020/07/24/engaging-students-in-digital-learning/>
- Herzberg, F. (1959). *The motivation to work*. John Wiley & Sons.
- Heutte, J. (2019) . La perspective sociale-conative de la persistance en e-Formation. Dans Jézégou, A. (dir.), *Traité de la e-Formation des adultes*. (pp. 307-334). De Boeck Supérieur. <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.3917/dbu.jezeg.2019.01.0307>.
- Jézégou, A. (2012) La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche. *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, 26 (1), (pp.1-18).<edutice-00733742v2>
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*,. 8(2), 257-274. <https://shs.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257?lang=fr>.
- Jézégou, A (2021). Créer de la présence à distance : un modèle théorique au service de la pratique en e-Formation. *Cycle d'ateliers de "dialogue avec la recherche"*, Bande Ka, Région Hauts-de-France, Mar 2021, Web-conférence, France. <halshs-03170628>

- Jézégou, A. (2023). La démarche d'évaluation à mettre en oeuvre. Guide méthodologique par phase.
- Mohammed, Y. M. M. (2025, 28 Mai). *Proceeding of the 10th International Conference on Lifelong Education and Leadership for ALL (ICLEL 2024)*.
https://doi.org/10.2991/978-94-6463-686-4_15
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*. 50(4). 370-396.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0054346>
- Paudel, P. (2022). Factors influencing EFL students' motivation in online learning in public colleges of Nepal. *Journal of NELTA*, 27(1-2). 175-190.
- Poellhuber, B. Michelot F. , (2019). L'engagement et les stratégies d'autorégulation des apprenants adultes en e-Formation. Dans A. Jézégou. *Traité de l'e-Formation des adultes : état de la recherche*, (pp.233-262) De Boeck Supérieur
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860> .
- Vallerand, R. J., Carbonneau, N., & Lafrenière, M.-A. K. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. Dans Carré, P., Fenouillet, F. (Eds), *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 47-66). Dunod.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Yoo, S. J., Han, S., & Huang, W. (2012). The roles of intrinsic motivators and extrinsic motivators in promoting e-learning in the workplace: A case from South Korea. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 942-950.
- Zhou, Z., & Zhang, Y. (2023). Intrinsic and extrinsic motivation in distance education: A self-determination perspective. *American Journal of Distance Education*, 38(1). 51-64.

LISTES DES TABLEAUX

Tableau 1: Le réseau du GDLN Regional Association for Africa (Association of African Distance Learning Center – AADLC) 10

Tableau 2: Bilan des ressources du CED-CI de 2003 à 2008 (FCFA) 10

Tableau 3 : Récapitulatif des formations par visioconférence et en présentiel 16

Tableau 4 : Guide d’entretien adapté (Jezegou, 2023) 28

Tableau 5 : Données de l’entretien n°1 (synthétique) 30

Tableau 6 : Croisement de la grille d’analyse (Groupe d’entretiens 1) 32

Tableau 7 : Dimensions et sous-dimensions émergentes de l’entretien 1 37

Tableau 8 : Synthèse de la grille d’analyse 37

Tableau 9 : Mutualisation des données et interprétations 39

Tableau 10: Scénario pédagogique avec focus sur l’animation pédagogique 92

Tableau 11: Fiche technique "Audit interne: méthodes et outils" 94

LISTES DES FIGURES

Figure 1 : Fin de formation à l’attention des cadres du CEPICI - Photo de famille 9

Figure 2: Conseil de Gestion du CED-CI (Version 2025) 11

Figure 3: Organigramme du CED-CI (version 2025) 12

Figure 4: Salle de formation du CED-CI 14

Figure 5: Taux d’assiduité estimé 17

Figure 6: Graphique récapitulatif des motifs d’absence 17

Figure 7 : Outils d’animation usuels 18

Figure 8 : Outils pour dynamiser la motivation des apprenants 19

Figure 9: Continuum d’autodétermination par Vallerand et al. , 2009 (schéma adapté) 23

Figure 10: Motivation et régulation, continuum d’autodétermination (Deci et Ryan, 2000 cité par Ayran et collègues, 2023) 24

Figure 11: Les aspects de la motivation 26

Figure 12 : Diagramme de visualisation du projet - Collecte des données 29

Figure 13: Cycle expérientiel Kolb (1984) 43

Figure 14 : Rôle du tuteur (adaptation, Exertier, 2020, p.20) 46

Figure 15 : Phase 1: Analyse des besoins 48

Figure 16 : Schéma d’observations du format des cours e-learning 49

Figure 17 : Le modèle ACRE (Ardouin, 2015) 52

Figure 18 : Pilotage d’un projet par le KM (Prax, 2019 p.339, cité par Bradier, 2024) 53

Figure 19 : Schéma exécutif de la mission 54

Figure 20 : Phase 2 Evaluation de dispositif et délimitation du projet 55

Figure 21 : Résumé fiche technique de la formation "Audit interne : méthodes et outils" (Adapté de la fiche technique initiale) 58

Figure 22 : Phase 3 Conception et pilotage 59

Figure 23 : Activités de forum 60

Figure 24 : Questions au formateur 61

Figure 25 : Phase 4 Evaluation 62

Figure 26: Indice d’autodétermination EMFA par individu 63

Figure 27: Perceptions des apprenants par activité proposée 63

Figure 28: Alpha Cronbach des sous-échelles	65
Figure 29: Matrice de corrélation des sous-échelles de motivation	65
Figure 30: Groupe WhatsApp avec 256 personnes	96
Figure 31: Quelques interactions d'accompagnement et tutorat via WhatsApp	96

Annexe 1 : fiche de confidentialité

**Entretien réalisé auprès de
Etudiant(e) en Master 2 IPM (Groupe Sirius)**

Par Aïchatoul Oulepo, en Master 2 Ingénierie Pédagogique Multimodale
Département Sciences de l'Education et de la Formation
EAD -Université de Lille
**En Stage au Centre d'Education à Distance (CED-CI),
Service de la coordination des formations**

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Objet de l'étude

Cet entretien s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de Master 2 portant sur la motivation des apprenants au sein du dispositif de e-learning proposé par le Centre d'Education à Distance (CED-CI). Au fil de notre investigation, l'évaluation du dispositif de e-formation de l'établissement s'est imposée comme un point d'ancrage pertinent pour analyser les facteurs favorisant la persistance des apprenants tout au long de leur parcours d'apprentissage. Notre approche épistémologique s'inscrit dans une dynamique centrée sur l'apprenant, en croisant les dimensions de l'expérience utilisateur et de l'efficacité pédagogique.

Public concerné : Cadres et Haut-cadres ayant bénéficié des formations e-learning sur la plateforme de formation du CED-CI. Trois formations de 2025 sont concernées :

- Conception et mise en œuvre des dispositifs de performance dans les organisations
- Gestion durable du stress par la PNL et les techniques de pleine conscience
- Audit interne : Méthodes et Outils

L'entretien se base sur un guide d'entretien élaboré aux fins de l'étude. Ce guide comprend essentiellement trois questions. Tout au long de cet entretien, nous évaluerons vos motifs à vous inscrire à la formation, votre expérience d'utilisation du point de vue de la plateforme et vos retours par rapport à la pédagogie de la formation (vos interactions avec le formateur, l'organisation de la formation, la méthodologie collaborative).

À titre personnel, vous avez donné votre accord pour participer volontairement à un entretien avec **Aïchatoul Oulepo** en vue du recueil de données nécessaire à la réalisation d'une étude qualitative dont l'objet est précisé ci-dessus.

Enregistrement et traitement des données

Cet entretien sera enregistré uniquement à des fins liées à cette étude. L'enregistrement sera strictement utilisé par **Aïchatoul Oulepo**.

Confidentialité

Les propos recueillis seront traités en toute confidentialité uniquement dans le cadre d'une étude sur la motivation des apprenants au sein du dispositif de e-learning proposé par le Centre d'Education à Distance (CED-CI). Votre anonymat sera préservé dans toutes les publications résultant de l'étude et tout autre support écrit de communication issus de cette étude. Aucun usage ultérieur ne sera fait des données collectées lors de cet entretien. Par conséquent, Aïchatoul Oulepo mettra en place toutes les dispositions nécessaires pour que votre identité ne puisse être déduite par un lecteur ou un auditeur, quel qu'il soit.

Durée de l'entretien

L'entretien se fera via Zoom pour une durée de 10-20 min.

Personne à contacter

Si vous avez des questions sur l'entretien, n'hésitez pas à joindre directement **Aïchatoul Oulepo** (aichatoul.kamagate.etu@univ-lille.fr).

Avant d'amorcer l'entretien, veuillez signer cette fiche de consentement.

À l'avance, nous vous remercions du temps que vous consacrerez à cet entretien qui sera utile pour notre étude.

Dates et Signatures des deux parties : l'étudiante chargée de la conduite de l'entretien et la personne à interviewer

Chargée de l'interview	Interviewé(e)
Aïchatoul Oulepo Le 11/07/2025 Signature : 	Nom (A renseigner dans le formulaire) (La date affichée dans le formulaire) Signature : Bon pour Ok

Annexe 2 : Grilles d'analyses

Grilles d'analyse Groupe d'entretiens 1

Sous-dimension et code associé	Code couleur	Guide d'entretien semi-dirigé	Entretien n°1 : Codage et indexation du contenu	Entretien n°2: Codage et indexation du contenu	Entretien n°3: Codage et indexation du contenu	Entretien n°4 : Codage et indexation du contenu	Entretien n°5 : Codage et indexation du contenu
<u>Sous-dimension 1:</u> <u>Motif à la formation</u> <u>(code 1.1)</u>	Bleu	Q1.1.1. : Qu'est ce qui vous a incité à participer à la formation ?	<i>D'entrée de jeu, je voulais préciser pour dire que je suis le responsable de l'équipe chargée de renforcement des compétences au niveau de notre structure qui est l'OSEP, l'Observatoire du service public.</i> <i>Généralement, en plus de prendre tous les autres agents dans les autres services, on fait l'effort de prendre quand même un noyau un peu plus consistant</i>	<i>J'avoue que ce qui m'a poussé, c'est d'avoir un plus en tant que superviseur et pouvoir parce que j'ai une équipe sous la main. Donc, je pense bien que quand on est chef de service, il faut avoir un certain nombre de bagages en termes de leadership et en termes de manœuvre.</i>	<i>Justement, par rapport à la formation, je pense que j'étais d'abord très heureux d'y prendre part, parce qu'au moins le thème de la formation était parlant. Nous, de par notre profession, notre fonction, aujourd'hui, on est appelé à animer les circonscriptions..</i> <i>Et il nous revient de faire en sorte que tout ça puisse fonctionner de façon harmonieuse. Donc, je me dis que si on a des mouvements par rapport à la performance de l'organisation, ça</i>	<i>Et étant donné que je suis responsable d'une structure, tout objectif c'est d'atteindre un niveau de performance satisfaisant.</i>	<i>je me suis inscrite, moi-même, je suis ingénieure informatique</i> <i>Donc, je voulais vraiment avoir ma même vision, juste me perfectionner et comprendre mieux</i> <i>C'est ce qui m'a motivé</i>

			au sein de notre équipe. Donc, en tant que premier responsable, quand on parle de performance, il en va de soi que je participe au moins à cette formation pour pouvoir, comment le dire, renforcer mes compétences. Donc, c'est à ce titre là que j'ai participé à cette formation.		nous permet de pouvoir prendre la meilleure circonscription et de pouvoir faire face à toute la situation qu'on pourrait rencontrer. Donc, vraiment, j'ai pris un vrai plaisir à participer à cette formation.		
<u>Sous-dimension 2: Expérience utilisateur (code 1.2)</u>	Vert foncé	Q 1.2.1.: Comment décririez-vous votre expérience d'utilisation de la plateforme e-learning du CED-CI?	Je voulais préciser que je suis ingénieur informaticien de formation. Donc, en plus d'être le responsable de la cellule de l'équipe de renforcement des compétences, généralement quand on a déjà les codes et autres, c'est moi qui fais l'effort de pouvoir connecter vraiment tous ceux qui sont avec nous. C'est-à-dire que je suis, je fais tout pour qu'ils soient connectés. S'ils ont des difficultés, je vais vers eux. Bon, le seul problème qu'on a, c'est que généralement, comme il y a eu des formations l'année dernière et quand on crée par exemple un compte, on demande à ce que les gens regardent les mots de passe. Non, il n'y a pas vraiment à ce niveau, il n'y a pas de problème. Quand l'heure commence, une fois que le lien apparaît, quand on voit la partie où le lien doit apparaître, quand le lien est là, on se connecte automatiquement. Encore moi, je l'ai dit, moi, je suis informaticien de formation, donc pour chercher, pour moi, c'est un	Au début, j'avais un peu de difficulté. Surtout, la connexion, à un moment donné, vraiment, la connexion n'est pas de qualité. Et puis surtout, je veux dire, parce que souvent, ça coïncide avec nos réunions en ligne. Mais néanmoins, j'ai toujours participé, je suis resté toujours présent malgré le temps. Quand on finit la formation, quand même, on a toujours le retour. On a toujours le retour, les PowerPoints à notre disposition. Moi-même, j'ai conçu un dossier où j'ai mis formation. C'est ici. Après la formation, moi-même, je repars encore sur le PowerPoint pour faire une révision.	Par rapport aux contraintes, je pense que l'une des premières contraintes à laquelle on a été confronté, c'est vraiment la question des connexions. Moi, dans mon cas, particulièrement, j'ai une connexion accessible, qui m'a permis, en tout cas, d'étudier chaque fois que c'était possible Parce que d'autres contraintes auxquelles j'ai été confronté, c'est souvent nos calendriers. Je crois que j'ai été un peu compliqué parce que j'avais de l'activité à l'extérieur. On a la possibilité de télécharger les supports de présentations, ce qui permettait de revenir sur ces présentations-là même hors connexion, et réviser.	mais pour ma part c'était un peu fastidieux. Et j'imagine pour ceux qui ont du mal même, qui ne maîtrisent pas trop l'outil informatique, ça sera vraiment compliqué. Parce qu'il faut reconnaître qu'il y avait vraiment plusieurs canaux. Sur nos trois, il y avait le groupe WhatsApp sur lequel les informations passaient. La multiplicité des canaux d'information me perturbait. Je n'allais pas sur la plateforme de formation Mais pour nous autres qui nous connaissons un peu en informatique, ce n'était pas aussi trop compliqué. Mais pour certaines personnes que je connais très bien, ils ont eu du mal jusqu'à la composition, ils ont eu du mal à avoir cette plateforme. Des difficultés Par rapport à l'utilisation. Un tuto allait en tout cas faciliter l'utilisation de cette plateforme.	La plateforme que je fais récemment, tous les cours que je fais là sont dessus. La plateforme, d'abord, elle m'a été formidable Ça offre plusieurs possibilités Je suis familière au e-learning

			peu plus facile pour moi. Ils n'ont pas le bon mot de passe. Souvent même, on met un mot de passe, on dit d'ajouter tel élément pour eux, ils trouvent ça un peu difficile. Sinon, généralement, pour un mot de passe, il n'y a pas de problème. Donc moi, en tant qu'informaticien, pour me connecter à une telle base ou bien une telle plateforme, c'est un peu plus facile pour moi, je n'ai pas vraiment de difficultés.			La première suggestion, c'est concernant l'utilisation de la plateforme. Voilà, de la plateforme, je souhaiterais que, dans les premiers moments de formation, on permette à ceux qui viennent sur la formation de récupérer le lien via cette plateforme pour commencer à les habituer à l'utilisation de cette plateforme.	
Sous-dimension 3: Efficacité pédagogique (code 1.3)	Vert clair	Q1.3.1: Selon vous, en quoi la qualité pédagogique des modules influence-t-elle votre motivation à apprendre sur le long terme ?	J'ai toujours apprécié. Ils sont ponctuels En plus de cette formation performance, j'avais même participé à la formation gestion du stress. Tout ça, franchement, c'est intéressant, c'est vraiment bien fait. Pour la pédagogie, ils votent sur le cours, c'est vraiment bien fait. Bon, pour le moment, tout ce qui est suggestions au niveau du dispositif, ...Bon, le monsieur de la Coordination est seul à être sollicité apparemment. Je crois que c'est peut-être qu'on voit, mais pour moi, très, très, très pris. Il est un peu trop sollicité. On le fatigue trop. En tout cas, il répond beaucoup, mais je trouve qu'il est un	Le contenu était assez digeste, surtout que la manière du formateur, c'est-à-dire qu'il y avait une interaction entre les participants. Il permettait aux participants d'interagir. Et c'est ce qui m'a le plus motivé, parce qu'il n'y a pas de façon, je vais dire, de façon verticale, mais il y avait une interaction. Moi, personnellement, c'est bon. Ça me donne l'envie même, si éventuellement il y a d'autres formations, ça me donne vraiment l'envie même d'y participer. Donc, c'est le temps qu'il faudrait voir. la seule contrainte, c'était le temps. Et puis souvent, par moments, la connexion lâchait un peu. Ça veut dire que	En tout cas, par rapport à l'attitude de l'enseignant, au lieu de se mettre dans une position d'enseignant, il s'est vraiment mis à notre niveau. Il a dit que c'était plutôt un partage d'expérience, un partage de connaissances. Et ça, j'ai vraiment apprécié. Chaque fois qu'on posait une préoccupation, elle nous permettait, à chaque fois, de donner notre avis.	.En tout cas, j'ai aimé. J'ai aimé la formation. Ça m'a apporté Beaucoup de connaissances. sur la plateforme, on aurait vraiment aimé qu'il y ait une correction par cas. , j'ai traité mon exercice, j'ai balancé. J'aurais vraiment voulu qu'il y ait une correction de mon sujet, un feedback de l'enseignante. Mais lorsqu'on fait une correction de manière générale, ça fait que souvent, on peut rester sous notre faim ou bien on peut penser que c'est à quoi on pensait.. Cela peut créer des frustrations, même des découragements. Et la seconde suggestion, elle est relative aux exercices que nous nous efforçons de traiter et	Le contenu, c'est bon. C'est accessible. On a la possibilité de poser des questions et faire des commentaires durant la réunion synchrone. Et puis, ce qui me plaisait, c'est qu'avant chaque séance, les gens reviennent sur le cours passé. Ces rappels m'aident même quand je me suis absentée pour cause de maladie. Ils étaient ponctuels et on pouvait librement interagir et poser nos questions.

			peu seul à être très, très sollicité. Peut-être que si on pouvait peut-être renforcer un peu l'équipe encore..Tout ce qui est fait, vraiment, j'apprécie beaucoup.	quand je parle du temps, c'est que nous sommes des chefs de service et par moments, nous avons des réunions en ligne. .		d'envoyer. Qu'il y ait au moins des notifications et que le formateur fasse des feedbacks	
--	--	--	--	---	--	--	--

Grilles d'analyse Groupe d'entretien 2

Sous-dimension et code associé	Code couleur	Guide d'entretien semi-dirigé	Entretien n° 6: Codage et indexation du contenu	Entretien n°7: Codage et indexation du contenu	Entretien n°8: Codage et indexation du contenu	Entretien n°9 : Codage et indexation du contenu	Entretien n°10: Codage et indexation du contenu
<u>Sous-dimension 1:</u> <u>Motif à la formation</u> <u>(code 1.1)</u>	Bleu	Q1.1.1. : Qu'est ce qui vous a incité à participer à la formation ?	C'est vrai, on a toujours besoin d'apprendre aussi dans le domaine dans lequel je suis. Je voulais me perfectionner dans le cadre de mon travail.	Alors, j'ai été inscrite à la formation, dans le cadre professionnel. Mais ça m'a vraiment intéressée de prendre part à cette formation-là pour d'abord améliorer, améliorer mes compétences, avoir de nouvelles connaissances, et renforcer mes capacités.	déjà je suis un passionné de tout ce qui est formation, tout ce qui est apprentissage Venir apprendre,	j'ai été désigné par ma direction pour prendre part à cette formation.	J'ai été inscrit à l'initiative de la direction en vue renforcer les capacités du personnel
<u>Sous-dimension 2:</u> <u>Expérience utilisateur</u> <u>(code 1.2)</u>	Vert foncé	Q 1.2.1.: Comment décrivez-vous votre expérience d'utilisation de la plateforme e-learning du CED-CI?	J'avais accès à la plateforme, mais j'étais bien souvent en déplacement. Donc j'utilisais le [smartphone] pour me connecter. Parfois difficilement à cause des problèmes de réseau. Au début, c'était un peu compliqué parce que je ne savais pas comment le faire. J'avais des difficultés de prise en main de la plateforme. On a eu l'accompagnement du coordonnateur et par la suite tout est rentré dans l'ordre. l'application redémarrer ou redémarrer à chaque fois et il fallait se reconnecter à chaque fois	Alors, pour avoir accès à cette plateforme, ça a été un peu difficile, il faut le dire. Ça a été un peu difficile parce que, déjà, le mot de passe qui ne passait pas, qu'il fallait à chaque fois, comment on dit ça, il fallait vérifier. Donc, c'est maints essais que j'ai pu enfin pouvoir accéder à cette plateforme-là. c'est avoir accès qui était difficile, mais dès que j'ai eu accès, tout s'est déroulé correctement. Il y a eu des problèmes de connexion. De gros problèmes de connexion Il y a eu des fois où je n'ai pas vraiment, je n'ai pas suivi les cours en même temps que tout le monde. Ça dit qu'il fallait après revenir sur la plateforme, télécharger le cours et pouvoir suivre, faire des choses, réviser.	Au début, je ne me suis pas connecté car je n'avais pas mes accès. J'ai contacté le coordonnateur pour m'accompagner mais il était absent. Mais une fois qu'il a mis à ma disposition mes accès, avec une tout petit peu de retard, je me suis connecté sans souci. Je savais prendre la plateforme en main car habitué à l'usage de ce type de plateforme. La zone où j'étais, le problème des réseaux, il y avait un souci des réseaux.	Lorsque j'avais eu de la difficulté à me connecter, ils m'ont vraiment orienté et j'ai pu me retrouver, j'ai pu me connecter et suivre les cours. En tout cas, pour cette assistance, je pourrais le donner 10 sur 10. J'étais pe disponible pour suivre les cours, mais j'arrivais à me connecter pour accéder au contenu une fois à la maison.	que ça a été quand même aisé. Il a juste fallu qu'on me communique le mot de passe, et puis moi, j'ai pu rapidement me connecter avec le lien qu'on nous avait partagé. Pour moi, les indications étaient claires sur la plateforme je n'ai pas eu vraiment de réelles difficultés. Déjà parce que, bon, peut-être que parce que je suis aussi habitué un peu aux réunions en ligne, voilà, moi-même, donc ça a été un peu plus aisé avec moi.

Sous-dimension 3: Efficacité pédagogique (code 1.3)	Vert clair	Q1.3.1: Selon vous, en quoi la qualité pédagogique des modules influence-t-elle votre motivation à apprendre sur le long terme ?	<i>je dirais que c'est adapté parce que comme je l'ai dit, oui, j'ai pris un train, j'ai pris le train en marche, mais j'ai pu m'adapter. Et c'est parce qu'on avait la possibilité de poser des questions lorsqu'on ne comprenait pas et nous demandons, on pouvait poser des questions et ça nous permettait de pouvoir nous mettre au même niveau que les autres.</i> <i>Lorsqu'ils posaient des questions, l'enseignant réagissait. Et comme il y a un groupe aussi WhatsApp, quelquefois, on échange aussi là-dessous.</i>	<i>La technique du formateur permettait aux auditeurs de poser des questions, de présenter leurs préoccupations au fur et à mesure qu'il évoluait dans le cours.</i> <i>il prend le temps d'expliquer, il prend le temps de faire des exercices.</i> <i>on avait des quiz.</i> <i>c'était une très belle expérience pour moi. la compréhension n'était pas parfaite, mais l'explication était vraiment donnée, c'était accessible.</i> <i>j'ai eu à poser des questions, j'ai eu des réponses du formateur, donc oui, c'est bien passé.</i> <i>J'aurais préféré aussi une expérience en présentiel aussi, les deux en ligne comme en présentiel</i> <i>Regler le problème de la prise de parole car parfois tout le monde parle et il n'y a pas de modération. Qu'il y ait un modérateur pour gérer cela</i>	<i>en pédagogie, il n'y avait carrément pas de problème</i> <i>Son sens d'écoute était bon. Il n'y a pas eu de souci à servir le message, l'information qu'elle nous avait écrite. Et quant déjà au contenu, déjà, les supports que j'ai reçus sont des supports vraiment qui étaient accessibles, vraiment bien détaillés avec les petits schémas, les petits exercices à côté.</i> <i>Ce que j'ai surtout apprécié, c'est qu'après chaque séance, elle nous donnait des exercices, des activités</i> <i>Comme suggestion je dirais de varier les modérateurs et les accompagnateurs pour que ce ne soit pas un seul qui doivent répondre à tous les auditeurs.</i> <i>Une séance en présentiel serait intéressante</i>	<i>La thématique était une première pour moi</i> <i>concernant la maîtrise du sujet, je peux dire que la formatrice était à la hauteur.</i> <i>Elle avait une bonne maîtrise de son domaine d'activité. En tout cas, c'était une formation enrichissante, avec de nouveaux concepts. En tout cas, j'en ai appris beaucoup.</i>	<i>je pense que c'était intéressant</i> <i>l'animation des cours avec les questions, avec la possibilité aussi de permettre aux participants d'intervenir, de poser toutes sortes de questions. Je pense que ça nous a facilité</i> <i>Il expliquait, il était, je dirais qu'on le comprenait plus facilement. Et puis aussi, il ouvrait toujours l'opportunité à tout le monde de poser les questions qu'il voulait, toutes sortes de questions. Donc, ça nous aidait.</i>
---	-------------------	---	---	---	---	---	--

Grille d'analyse Groupe d'entretiens 3

Sous-dimension et code associé	Code couleur	Guide d'entretien semi-dirigé	Entretien n°11 : Codage et indexation du contenu	Entretien n°12: Codage et indexation du contenu	Entretien n°13: Codage et indexation du contenu	Entretien n°14 : Codage et indexation du contenu
<u>Sous-dimension 1:</u> <u>Motif à la formation</u> (code 1.1)	Bleu	Q1.1.1. : Qu'est-ce qui vous a incité à participer à la formation ?	<i>Ce qui m'a motivée, c'est l'état d'esprit dans lequel je me trouvais. Je me trouve quand je suis dans des situations un peu délicates.</i> <i>situation relative à mes tâches professionnelles et aussi personnelles.</i>	<i>J me suis porté volontaire car la formation s'inscrit dans mes compétences</i>	<i>La direction m'a choisi comme participante dans le cadre de mon travail</i>	<i>Pour me perfectionner et développer ma pratique</i>
<u>Sous-dimension 2:</u> <u>Expérience utilisateur</u> (code 1.2)	Vert foncé	Q 1.2.1.: Comment décrivez-vous votre expérience d'utilisation de la plateforme e-learning du CED-CI?	<i>Au niveau de la plateforme, pour ce coup, ce n'était pas difficile pour moi. Puisque j'avais déjà participé, j'avais déjà suivi d'autres cours sur la plateforme. Donc, la prise en main, pour ce coup, n'a pas été difficile pour moi.</i> <i>Après, ce qui a été un peu compliqué pour moi pendant cette période,</i>	<i>pour avoir eu accès à la plateforme, ce n'était pas automatique. J'ai essayé, mais dans un premier temps, je n'ai pas réussi.</i> <i>J'ai reçu mes paramètres de connexion en retard. Une fois que le coordonnateur m'a partagé mes accès, j'ai pu me connecter. Mais pour la prise en main, j'ai eu des difficultés à me connecter.</i>	<i>j'avais du mal à me connecter parce qu'au départ, je n'avais pas reçu les informations sur mon mail</i> <i>Et je n'avais pas installé Zoom sur mon PC. Donc, je ne savais pas qu'il fallait installer Zoom.</i> <i>Quand l'heure de connexion arrivait, j'avais encore du</i>	<i>je n'ai pas eu de soucis particuliers. J'ai suivi les instructions et puis j'ai pu me connecter</i>

			c'est d'aller sur l'utilisation de la plateforme, hormis les réunions synchrones. Vu mon emploi du temps, mes activités professionnelles très, très denses à cette période-là, ça m'a été difficile de bien être présente sur la plateforme après les réunions synchrones.	Je n'ai pas trop utilisé la plateforme et ne me suis pas familiarisée, donc je ne sais pas pour les autres activités. J'ai suivi les réunions en tout cas Quant à ce qui concerne les quiz, les évaluations, tout ça, je n'ai pas encore bien parcouru la plateforme	mal à me connecter, car j'avais des réunions Finalement j'ai pu me connecter avec l'aide du coordonnateur de formation qui m'a aidé. Par contre j'ai eu accès aux enregistrements, ce qui m'a permis de suivre les cours manqués.	
Sous-dimension 3: Efficacité pédagogique (code 1.3)	Vert clair	Q1.3.1: Selon vous, en quoi la qualité pédagogique des modules influence-t-elle votre motivation à apprendre sur le long terme ?	j j'ai trouvé le cours super Elle nous proposait des quiz qui nous ramenaient à notre vécu quotidien dans le travail Bonne pédagogie Elle est positive, elle est vraiment positive et puis elle est objective Par contre la gestion des prises de parole était désordonnée, donc si l'on peut améliorer cela ; car tout le monde ouvrait les micro en même temps pendant la réunion synchrone. C'était désagréable il faut qu'il y ait une personne dédiée à la fermeture et à l'ouverture des micros.	Maintenant, ce qui concerne l'assimilation des coups, pour dire vrai, c'est vrai qu'on a de 14h30 à 16h30, donc le laps de temps est assez réduit. Et les efforts considérables sont faibles pour qu'après, on puisse avoir des éléments qui nous permettent de pouvoir nous retrouver. Mais le plus important, c'est le coup, c'est l'interaction , il arrive à bien rendre, on arrive à comprendre. Mais C'est un peu rapide. En effet, on a des questions en tête, on a des choses qu'on veut dire, mais parce que le temps court, donc il préfère finir le cours, puis peut-être après, on va trouver le moyen. Pour les suggestions, j'aime bien les comprendre. C'est pour ça que j'aime bien la partie introductive. J'aurai voulu qu'il simplifie les explications le contenu et les exemples que cela soit plus accessible à la compréhension	il faut dire qu'elle pratiquait même son sujet, mais elle était beaucoup à l'écoute. C'est-à-dire qu'elle était très patiente avec les apprenants. Et quand on avait des préoccupations, on avait des questions, elle répondait immédiatement aux questions. Elle était beaucoup plus accessible, même si c'est virtuel, mais elle était beaucoup plus accessible en tant qu'enseignante Et à chaque partie du module, il y a un exercice qui accompagne pour voir si on a compris. Ce que j'ai déploré, c'est le manque de modération des interventions des participants. On intervenait tous à la fois sans qu'il n'y ait de contrôle. Il écrivaient même sur la présentation partagé de la formatrice pendant le cours J'avais également des problèmes à saisir mes messages dans le chat Zoom ; je ne savais pas le faire Il faut donner la possibilité à tous les participants de prendre la parole avec une bonne modération	.Le contenu est plutôt digeste. Adapté et facile à comprendre Par rapport, aux outils utilisés, je pense que ça va. Il y a même des sondages qui sont faits pendant les cours où on peut répondre directement. Ca va pour moi

Annexe 3 Questionnaire analyse besoin et résultats

Annexe 3a Questionnaire

Questionnaire d'analyse des besoins

1. A quel service appartenez-vous ? (Une seule réponse possible)

- ☐ Coordination des formations *Passer à la question 10*
- ☐ Marketing et communication *Passer à la question 16*
- ☐ Technique et informatique *Passer à la question 16*
- ☐ Suivi et évaluation *Passer à la question 10*

2. Quel est votre rôle au sein du service ?

I. Etat des lieux (Tous les services)

3. Le CED-CI organise plusieurs sessions de e-learning par année avec une variété d'auditeurs.

Selon vous, le taux d'assiduité de ces formations correspond-t-il aux objectifs ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

4. A quel pourcentage évalueriez-vous ce taux d'assiduité, relativement aux objectifs de formation ? (Une seule réponse possible)

- ☐ Moins de 50%
- ☐ Entre 50% et 70 %
- ☐ Entre 70% et 90 %
- ☐ Entre 90% et 100 %
- ☐ Plus que prévu 100 %
- ☐ Je ne sais pas

5. Avez-vous remarqué un décalage entre le nombre d'inscrits et le nombre de participants actifs ? (Une seule réponse possible)

- ☐ Au-dessus des attentes
- ☐ En deçà des attentes
- ☐ Exactement le nombre attendu
- ☐ Je ne sais pas

6. Avez-vous constaté une baisse du taux d'assiduité au fil des sessions e-learning ? (Une seule réponse possible)

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais pas

7.Y-a-t-il des absences ...? *(Une seule réponse possible)*

- ☐ Rarement
- ☐ Souvent
- ☐ Régulièrement
- ☐ Aucune
- ☐ Autre

8.En cas d'absence, quels sont les principaux motifs évoqués par les participants ? *(Plusieurs réponses possibles)*

- ☐ Manque de temps
- ☐ Problème technique
- ☐ Imprévu de dernières minutes
- ☐ Pas informé de la formation
- ☐ Inscription en retard
- ☐ Méconnaissance du sujet
- ☐ Non intéressé
- ☐ Raisons méconnues
- ☐ Autre :

9.Les absences ou retards sont-ils systématiquement remontés ou justifiés ? *(Une seule réponse possible)*

- ☐ Au cours de la formation
- ☐ A la fin de la formation
- ☐ Jamais
- ☐ Avant la formation
- ☐ Aucune donnée la dessus

II. Besoins d'une évaluation du dispositif *(Service de la Coordination des formations ; Service du Suivi et Evaluation)*

10. Pensez-vous que le dispositif actuel de e-formation (e-learning) est adapté aux besoins des auditeurs ? *(Une seule réponse possible)*

- ☐ Oui
- ☐ Non

11. Quels sont les points forts du dispositif actuel, selon vous ? *(Plusieurs réponses possibles)*

- ☐ Les formateurs
- ☐ Le design et l'ergonomie de la plateforme LMS
- ☐ La pédagogie du formateur
- ☐ L'accompagnement
- ☐ Le contenu des programmes
- ☐ Autre..... :

12. Quels sont les points faibles ou obstacles récurrents rencontrés, selon vous? *(Plusieurs réponses possibles)*

- ✗ Problèmes techniques
- ✗ Difficultés de prise en main par les auditeurs
- ✗ Connectivité
- ✗ Manque d'intérêt des auditeurs
- ✗ Absences répétées
- ✗ Abandon en cours de session
- ✗ Auditeurs non informés de la session
- ✗ Autre :.....

13. Comment mesurez-vous le succès d'une formation donnée à travers le dispositif, en ligne ou en présentiel? (*Plusieurs réponses possibles*)

- ✗ Par le nombre de participants
- ✗ Par le retour des participants
- ✗ Par les bénéfices économiques engendrés
- ✗ Par l'atteinte des objectifs fixés la formation
- ✗ Par une analyse exhaustive du processus de la formation
- ✗ Autre :.....

14. Selon vous, quels indicateurs sont nécessaires pour évaluer l'efficacité d'une formation à distance ? (*Plusieurs réponses possibles*)

- ✗ Taux d'assiduité
- ✗ Taux de participation durant la formation
- ✗ Nombre d'inscrits
- ✗ Taux de réussite
- ✗ Niveau de satisfaction des participants
- ✗ Taux d'abandon
- ✗ Autre :.....

15. Quelles données devraient être mieux analysées pour comprendre le comportement des apprenants (temps de connexion, progression, etc.) ? (*Plusieurs réponses possibles*)

- ✗ Temps de connexion
- ✗ Progression
- ✗ Taux de participation aux activités
- ✗ Commentaires des auditeurs
- ✗ Pédagogie du formateur
- ✗ Interactions avec le formateur
- ✗ Ergonomie de la plateforme e-learning
- ✗ Niveau d'aisance avec les outils numériques

III. Représentations de la formation à distance (*Tous les services*)

16. La formation à distance c'est.....

17. Qu'est-ce que le e-learning selon vous?

18. Quels sont, selon vous, les avantages perçus par les auditeurs vis-à-vis de la formation à distance? (*Plusieurs réponses possibles*)

- ✕ Apprentissage cognitif
- ✕ Evolution de carrière
- ✕ Développement de compétence
- ✕ Challenge personnel
- ✕ Gain de temps

- ✕ Réduction des coûts physiques à l'apprentissage
- ✕ Apprendre selon son agenda
- ✕ Autre :

19. Comment les auditeurs perçoivent-ils la qualité des contenus proposés ? *(Une seule réponse possible)*

	1	2	3	4	5	
Insu	☐	☐	☐	☐	☐	Excellente

20. Comment la motivation des apprenants est-elle maintenue ou encouragée au fil du parcours ? *(Plusieurs réponses possibles)*

- ✕ Messages de rappel (Whatsapp)
- ✕ Notifications
- ✕ Appels
- ✕ Variétés d'activités hors cours
- ✕ Jeux interactifs
- ✕ Activités durant les cours uniquement
- ✕ Rien de tout cela
- ✕ Autre :

IV. Technologies déployées pour la formation *(Service technique)*

21. Quelle plateforme LMS utilisez-vous actuellement ? *(Plusieurs réponses possibles)*

- ✕ Chamilo
- ✕ Moodle
- ✕ Articulate 360
- ✕ Autre :

22. Quelles difficultés techniques ont été rencontrées par les auditeurs ? *(Plusieurs réponses possibles)*

- ✕ Connexion
- ✕ Navigation
- ✕ Prise en main
- ✕ Ergonomie
- ✕ Incompréhension du schéma du contenu
- ✕ Autre :

23. Quelles fonctionnalités de la plateforme actuelle sont peu ou pas utilisées? *(Plusieurs réponses possibles)*

- ✕ Forum
- ✕ Glossaire collaboratif
- ✕ Devoirs en groupe
- ✕ Suivi par compétence
- ✕ Suivi par objectif
- ✕ Ressources téléchargeables
- ✕ Vidéos asynchrones intégrées
- ✕ Calendrier intégré
- ✕ Notifications et rappels
- ✕ Interface responsive
- ✕ Échéances visibles
- ✕ Chat
- ✕ Messagerie
- ✕ Autre :

24. Quelles améliorations technologiques jugeriez-vous utiles pour renforcer l'engagement des participants ? *(Plusieurs réponses possibles)*

- ✕ Badges et récompenses intelligentes
- ✕ Missions ou quêtes scénarisés
- ✕ Salon de discussion (Discord, Slack,...)
- ✕ Outils de cocréation (Framapad, Wooclap, Clickup, Etherpad,...)
- ✕ Mentorat, tutorat
- ✕ Micro Learning
- ✕ Module h5p interactifs (glisser-déposer, vidéos interactives, carte mémoire)
- ✕ Réalités virtuelles
- ✕ Moodle App (hors-ligne)
- ✕ Lecture simplifiée
- ✕ Compatibilité écran
- ✕ Parcours adapté à l'évolution de l'apprenant
- ✕ Mur Padlet
- ✕ Aucun de tout cela
- ✕ Quizz auto-corrigés
- ✕ Autre :

25. Selon vous, quels outils complémentaires seraient à intégrer ? *(Plusieurs réponses possibles)*

- ✕ Forum
- ✕ Visioconférence
- ✕ Messagerie
- ✕ Animation en ligne
- ✕ Gamification
- ✕ Groupe de travail collaboratif
- ✕ Chat
- ✕ Autre :

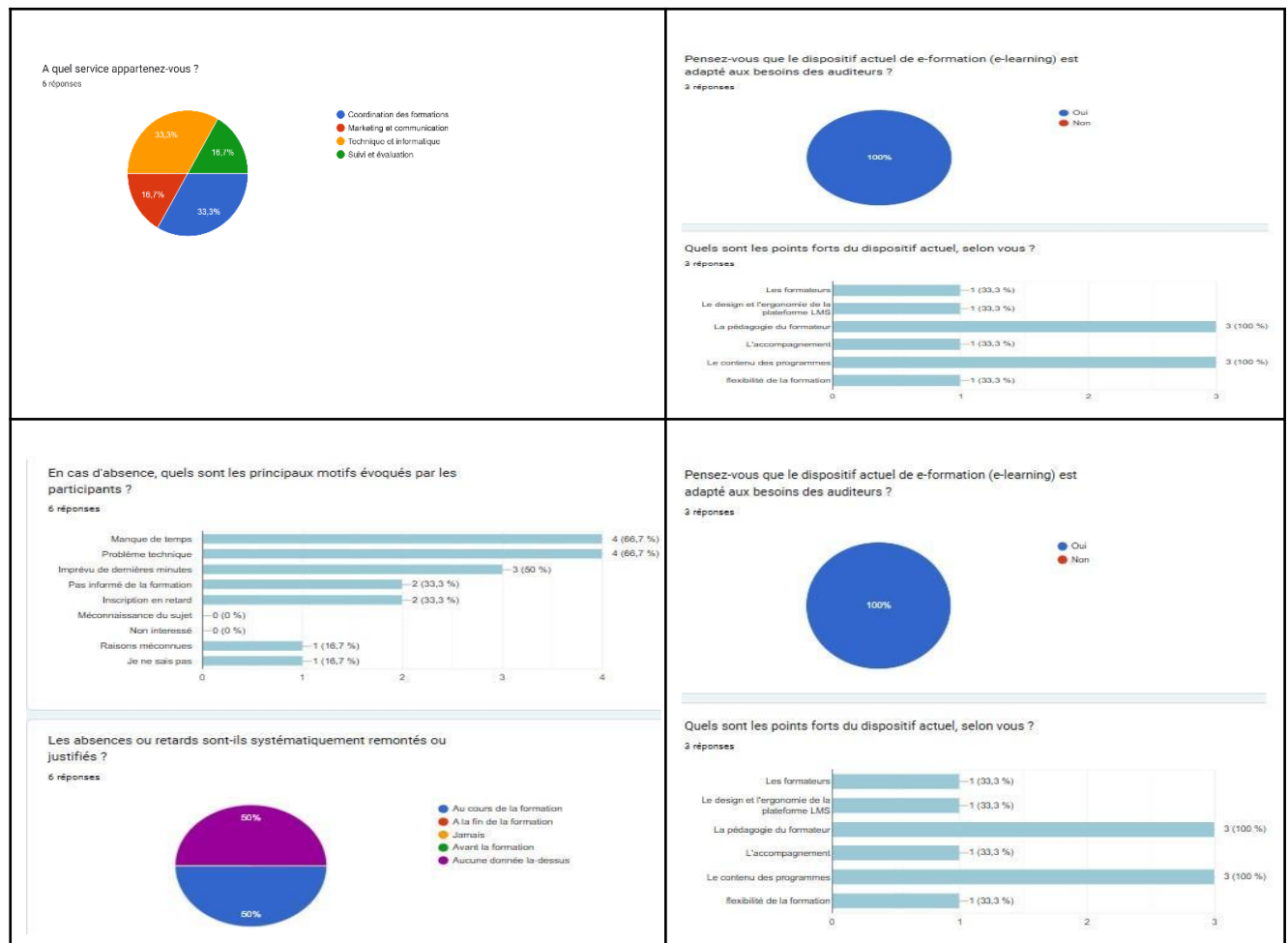
26. La plateforme est-elle satisfaisante du point de vue de son/sa... ? (*Plusieurs réponses possibles*)

- ✕ Ergonomie
- ✕ Prise en main
- ✕ Navigation
- ✕ Graphisme et multimédia
- ✕ Autre :

27. La plateforme est-elle efficace ? (*Une seule réponse possible*)

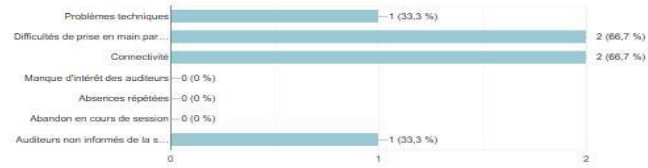
- ✕ Oui
- ✕ Non
- ✕ Autre :

Annexe 3b : Résultats



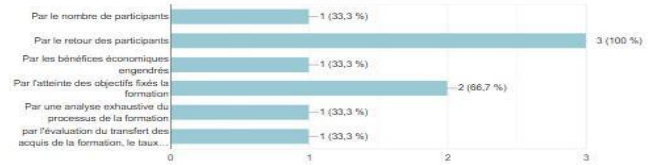
Quels sont les points faibles ou obstacles récurrents rencontrés, selon vous ?

3 réponses



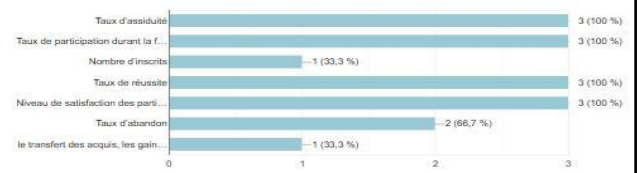
Comment mesurez-vous le succès d'une formation donnée à travers le dispositif, en ligne ou en présentiel?

3 réponses



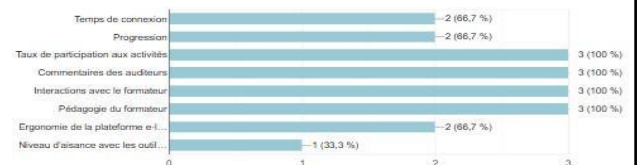
Selon vous, quels indicateurs sont nécessaires pour évaluer l'efficacité d'une formation à distance ?

3 réponses



Quelles données devraient être mieux analysées pour comprendre le comportement des apprenants (temps de connexion, progression, etc.) ?

3 réponses



Annexe 4

Tableau 10: Scénario pédagogique avec focus sur l'animation pédagogique

Module	Séquences	Objectifs	Contenus /Activités	Méthodes pédagogiques	Animations	Durée
Webinaire	Lancement Réunions synchrones hebdomadaires	Présentation de la formation, Prise en main de la plateforme Reprise des supports de chaque module, cours interactif + séances questions/ quizz	Visioconférence Zoom Cours magistral/ Cours expérientiel avec présentation de cas illustratifs	 Magistral Interactif	Sondage de départ Recueillir attentes des auditeurs	1h30 2h x 9 séances
Module 1 : Introduction à l'Audit interne	1. Concepts fondamentaux de l'audit interne	Comprendre les concepts fondamentaux	- Définition, objectifs et principes de l'audit interne. - Différences fondamentales avec l'audit externe.	Fiches synthétiques des normes applicables. Discussion interactive	Support PPT Echanges interactifs Quizz chaque 20 min #1 Posez vos questions au formateur #2 Partagez vos réponses et réflexions au sujet de l'Audit interne sur ce forum	
	2. Rôles et responsabilités	Comprendre les rôles de l'auditeur interne dans une organisation	-Contribution de l'audit interne à la gouvernance, à la gestion des risques et au contrôle interne.			
	3. Normes et cadres de référence :	Identifier les normes et principes en audit interne	- Normes : ISO 19011 (guides d'audit), ISO 31000 (risques), COSO (contrôle interne) - Principes de l'IIA (Institute of Internal Auditors)			
Module 2 :Planification d'un audit interne, analyse des parties prenantes et du risque	1. Planification de l'audit	Connaitre les méthodes et outils de planification en audit interne	- Identification des objectifs, du périmètre et des ressources nécessaires - Développement du programme d'audit à l'aide du diagramme Gantt - Stratégie de communication adaptée	Expérientiel Participatif	☐ Modèles d'échantillonnage (Excel) à, travailler pendant la séance synchrone ☐ #1 Posez vos questions au formateur ☐ #2 Partagez vos réponses et réflexions au sujet	
	2. Analyse des parties prenantes	Pouvoir identifier les parties prenantes	- Identification des parties prenantes internes et externes (matrice influence/intérêt) - Évaluation de leur influence et de leur intérêt			
	3. Analyse des risques	Identifier et classier les risques	-Identification et classification des risques (probabilité x impact) Sélection des processus critiques à auditer -Hiérarchisation des risques à l'aide de la matrice des risques			

					de l'Audit interne sur ce forum □ Proposition et partage de cas par les apprenants (tirage au sort)	
Module 3 : Echantillonnage et collectes des données	1. Échantillonnage	Maîtriser l'échantillonnage,	Importance et rôle de l'échantillonnage en audit interne. Types : aléatoire, stratifié, systématique, judicieux. Critères pour garantir la représentativité	Interactif	□ Mise en situation n°1 □ Cas pratique n°1 □ #1 Posez vos questions au formateur □ #2 Partagez vos réponses et réflexions au sujet de l'Audit interne sur ce forum	
	2. Techniques de collecte de données	Maîtriser les méthodes de collecte d'informations	- Revue documentaire, observations directes et interviews - Utilisation de grilles d'observation et de checklists			
	3. Validation des données collectées		- Techniques pour assurer la pertinence et la fiabilité des preuves d'audit.			
Module 4 : Analyse des résultats et rédaction du rapport	1. Analyse des écarts	Analyser les résultats de l'audit	- Identification des non-conformités et des zones d'amélioration. - Analyse des causes racines avec la méthode Ishikawa.	Etude de cas Modèle de rapport Expérientiel Participatif	□ Quizz interactifs en ligne □ QCM répétitif-entraînement résolution cas □ Framapa d discussion expertise clé □ Travaux pratiques à déposer en ligne	
	2. Rédaction du rapport	Identifier les non-conformités et écarts	- Structuration : résumé exécutif, constatations, recommandations. - Techniques pour rendre le rapport lisible et impactant. Matrice impact/effort.			
Module 5 : Actions correctives et amélioration continue	1. Mise en œuvre des actions correctives	Proposer des actions correctives réalistes et mesurables	- Élaboration de plans d'action : priorisation selon l'impact et les ressources disponibles - Définition des indicateurs de suivi pour mesurer l'efficacité des Actions - Diagramme de Pareto pour prioriser les actions correctives - Actions correctives avec la méthode 5 Whys	Immersif	□ Cas pratique par groupe de 20 étudiants. 8 groupes aléatoires	

	2. Suivi des actions et retour d'expérience		-Evaluation de l'efficacité des actions mises en place -Intégration des leçons apprises dans les prochains audits -Tableau Kanban pour le suivi des actions		à constituer sur e-learning ☐ Feedbacks et commentaires de quelques travaux durant la période synchrone ☐ QCM de préparation à l'évaluation	
--	---	--	---	--	---	--

Tableau 11: Fiche technique "Audit interne: méthodes et outils"

Modalité		E-learning (Synchrone et asynchrone)
Lieu		Plateforme e-learning du CED- Cl
Public cible		☐ Auditeurs internes débutants ou souhaitant approfondir leurs compétences. ☐ Responsables ou coordinateurs qualité, gestion des risques ou conformité. ☐ Cadres et managers responsables de l'évaluation des processus internes. ☐ Toute personne impliquée dans le contrôle ou l'amélioration continue des processus organisationnels
Durée prévue		6 semaines (du 14 Juillet au 18 Août 2025)

Durée effective

8 Semaines (du 14 Juillet au 28 Août 2025)

Volume horaire webinaire

20 heures (2h x9 +1h30)

Fréquence

2 fois par semaine

**Objectifs
Généraux**



- Comprendre les concepts fondamentaux et les rôles de l'audit interne dans une organisation
- Planifier un audit interne en intégrant les parties prenantes et les risques
- Maîtriser les méthodes de collecte d'informations, y compris les entretiens, observations et revues documentaires
- Analyser les résultats de l'audit et identifier les non-conformités et écarts
- Proposer des actions correctives réalistes et mesurables

Prérequis



- Connaissances générales sur les processus d'une organisation ;
- Eventuellement une expérience professionnelle dans un domaine lié à la gestion, au contrôle interne ou à l'évaluation des performances



Compétences A la fin de la formation, les apprenants seront capables de...



Identifier les normes et principes de l'audit interne



Maîtriser les techniques de collectes, d'échantillonnage et d'analyse de données

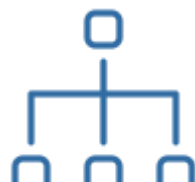


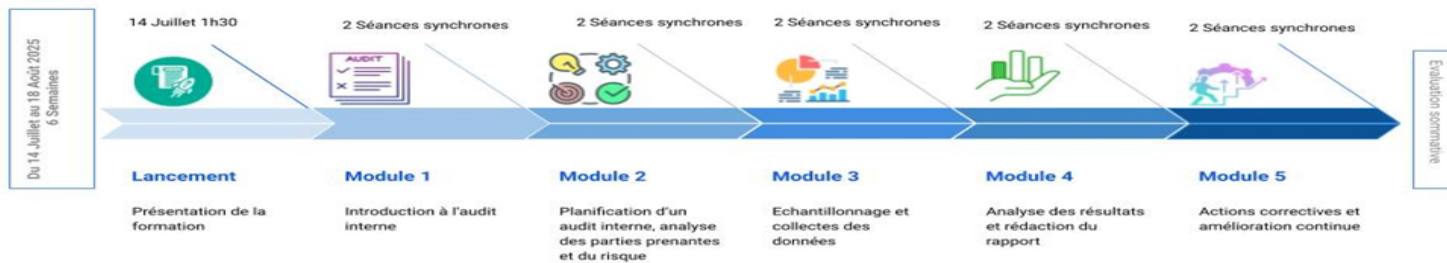
Rédiger un rapport structuré sur l'audit



Contribuer à l'amélioration continue des processus audités

Programme



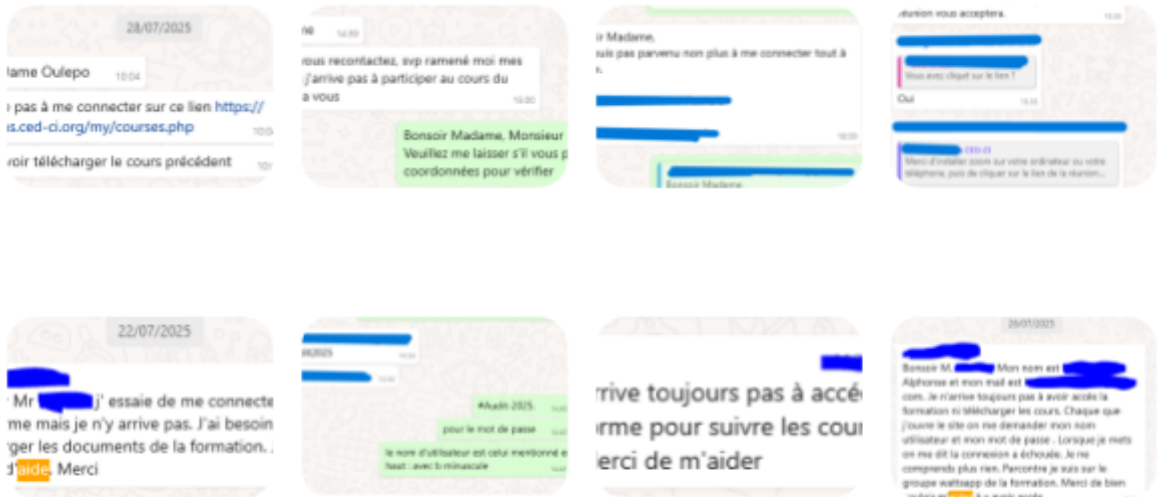


Annexe 5: Accompagnement et tutorat

Figure 30: Groupe WhatsApp avec 256 personnes



Figure 31: Quelques interactions d'accompagnement et tutorat via WhatsApp



Annexe 6 : Questionnaire de suivi de formation

(Indiquez dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles vous suivez cette formation et répondez sur l'échelle située en face en entourant un nombre correspondant le mieux à ce que vous pensez.) 1 - Ne correspond pas du tout ; 2 - Correspond très peu ; 3 - Correspond un peu ; 4 - Correspond moyennement ; 5 - Correspond Assez ; 6 - Correspond Fortement ; 7 - Correspond très Fortement

1. Pourquoi avez-vous suivi cette formation ? *

	1	2	3	4	5	6	7
Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pour le plaisir d'en savoir plus long sur des sujets qui m'intéressent.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Parce que cette formation va me permettre de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Parce qu'elle va me permettre de gagner davantage.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pour pouvoir décrocher un emploi plus important.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pour avoir un meilleur salaire plus tard.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Parce que selon moi elle va m'aider dans la poursuite de ma carrière (ou pour ma future carrière).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Parce qu'éventuellement cela va me permettre de travailler dans un domaine que j'aime.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Parce que cela va m'aider dans le développement de ma carrière professionnelle.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Parce que je crois que cette formation va augmenter mon potentiel au travail.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Parce que ce type de formation fait partie intégrante de moi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	1	2	3	4	5	6	7
Parce que cette formation me ressemble.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Parce que cette formation est une partie de ce que je suis.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Parce que cette formation est une expression de moi-même.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pour me prouver à moi-même que je suis capable de suivre cette formation.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Parce que le fait de réussir cette formation me permet de me sentir important à mes propres yeux.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pour me prouver que je suis une personne intelligente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir cette formation.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Suite de la question 1 *							
	1	2	3	4	5	6	7
Je ne le sais pas ; je ne parviens pas à comprendre pourquoi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je ne parviens pas à voir pourquoi je suis cette formation et franchement je m'en fous pas mal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai déjà eu de bonnes raisons de suivre cette formation, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Honnêtement, je ne le sais pas ; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps en formation.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

3. L'utilisation des outils/méthodes d'animation du cours (forums, quizz, question-réponses au formateur, les interactions durant les moments synchrones, ...) ont-ils été motivant pour vous afin de continuer à suivre la formation? *

	1	2	3	4	5	6	7
Les forums	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Les quizz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Les interactions pendant la réunion synchrone	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Le Framapad d'échange avec mes pairs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Les questions-réponses	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
WhatsApp	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Feedback du formateur	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
L'assistance et l'accompagnement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

4. Quelles améliorations souhaiteriez-vous pour la suite de la formation ou les autres formations et qui serait plus engageant ou motivant pour vous?

Annexe 7 : Résultats du recueil de données final

Vue d'ensemble des réponses

Actif

Réponses

49



Résultat moyen

0



Durée moyenne

13:41



I. Pourquoi avez-vous suivi cette formation ? (0 point)

1 2 3 4 5 6 7

Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.

Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.

Pour le plaisir d'en savoir plus long sur des sujets qui m'intéressent.

Parce que cette formation va me permettre de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.

Parce qu'elle va me permettre de gagner davantage.

Pour pouvoir décrocher un emploi plus important.

Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard.

Pour avoir un meilleur salaire plus tard.

Parce que selon moi elle va m'aider dans la poursuite de ma carrière (ou pour ma future carrière).

Parce qu'éventuellement cela va me permettre de travailler dans un domaine que j'aime.

Parce que cela va m'aider dans le développement de ma carrière professionnelle.

Parce que je crois que cette formation va augmenter mon potentiel au travail.

Parce que ce type de formation fait partie intégrante de moi.

Parce que cette formation me ressemble.

Parce que cette formation est une partie de ce que je suis.

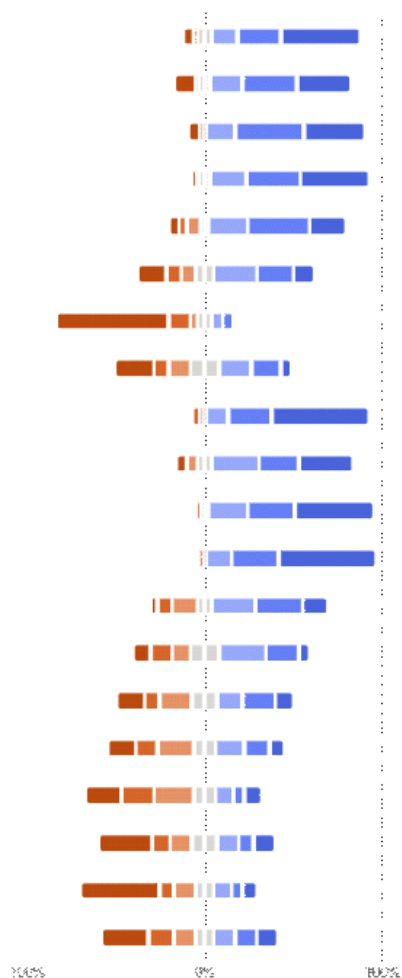
Parce que cette formation est une expression de moi-même.

Pour me prouver à moi-même que je suis capable de suivre cette formation.

Parce que le fait de réussir cette formation me permet de me sentir important à mes propres yeux.

Pour me prouver que je suis une personne intelligente.

Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir cette formation.



II. Suite de la question 1 (0 point)

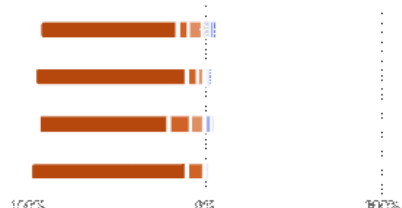
1 2 3 4 5 6 7

Je ne le sais pas ; je ne parviens pas à comprendre pourquoi.

Je ne parviens pas à avoir pourquoi je suis cette formation et franchement je m'en fous pas mal.

J'ai déjà eu de bonnes raisons de suivre cette formation, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à ...

Honnêtement, je ne le sais pas ; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps en formation.



I. L'utilisation des outils/méthodes d'animation du cours (forums, quizz, question-réponses au formateur, les interactions durant les moments synchrones,...) ont-ils été motivant pour vous afin de continuer à suivre la formation? (0 point)

1 2 3 4 5 6 7

Les forums

Les quizz

Les interactions pendant la réunion synchrone

Le framapad d'échange avec mes pairs

Les questions-réponses

Whatsapp

Feedback du formateur

L'assistance et l'accompagnement

100%

0%

100%

II. Quelles améliorations souhaiteriez-vous pour la suite de la formation ou les autres formations et qui serait plus engageant ou motivant pour vous? (0 point)

44
Réponses

Dernières réponses

"J'ai plutôt apprécié cette formation sur tous les plans et la disponibilité et le prof..."

"Je souhaiterais des formateurs qui connaissent l'environnement de travail ivoirien."

"Revoir les horaires de cours"

...

49 réponses envoyées

Pourquoi avez-vous suivi cette formation ?

1 2 3 4 5 6 7

Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nou...

Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues...

Pour le plaisir d'en savoir plus long sur des sujets qui m'intéressent.



49 réponses envoyées

Pourquoi avez-vous suivi cette formation ?

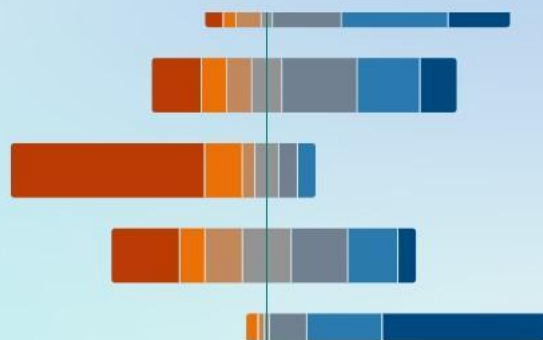
gagner davantage.

Pour pouvoir décrocher un emploi plus important.

Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard.

Pour avoir un meilleur salaire plus tard.

Parce que selon moi elle va m'aider



49 réponses envoyées

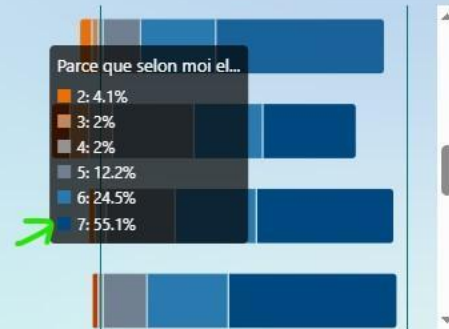
Pourquoi avez-vous suivi cette formation ?

Parce que selon moi elle va m'aider dans la poursuite de ma carrière...

Parce qu'éventuellement cela va me permettre de travailler dans u...

Parce que cela va m'aider dans le développement de ma carrière...

Parce que je crois que cette formation va augmenter mon potentiel...



diagramme

49 réponses envoyées

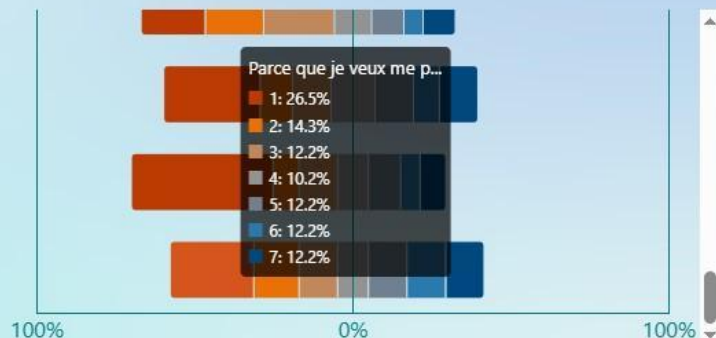
Pourquoi avez-vous suivi cette formation ?

je suis capable de suivre cette...

Parce que le fait de réussir cette formation me permet de me senti...

Pour me prouver que je suis une personne intelligente.

Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de...



49 réponses envoyées

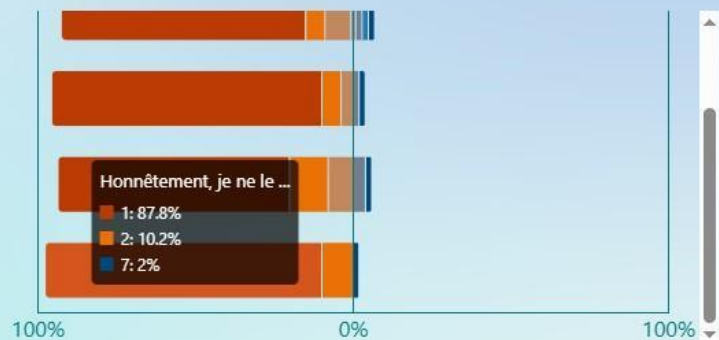
Suite de la question 1

à comprendre pourquoi.

Je ne parviens pas à voir pourquoi je suis cette formation et franche...

J'ai déjà eu de bonnes raisons de suivre cette formation, mais main...

Honnêtement, je ne le sais pas ; j'ai vraiment l'impression de perdre...



49 réponses envoyées

Suite de la question 1

1 2 3 4 5 6 7

Je ne le sais pas ; je ne parviens pas à comprendre pourquoi.

Je ne parviens pas à voir pourquoi je suis cette formation et franche...

J'ai déjà eu de bonnes raisons de suivre cette formation, mais main...



49 réponses envoyées

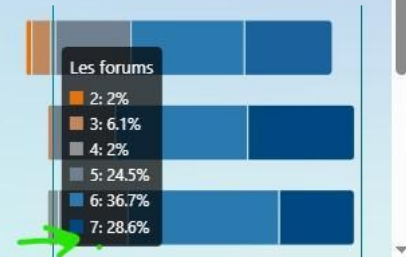
L'utilisation des outils/méthodes d'animation du cours (forums, quizz, question-réponses au formateur, les interactions durant les moments syn...

1 2 3 4 5 6 7

Les forums

Les quizz

Les interactions pendant la réunion synchrone



49 réponses envoyées

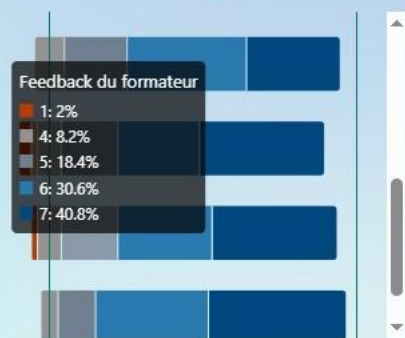
L'utilisation des outils/méthodes d'animation du cours (forums, quizz, question-réponses au formateur, les interactions durant les moments syn...

Les questions-réponses

Whatsapp

Feedback du formateur

L'assistance et l'accompagnement



49 réponses envoyées

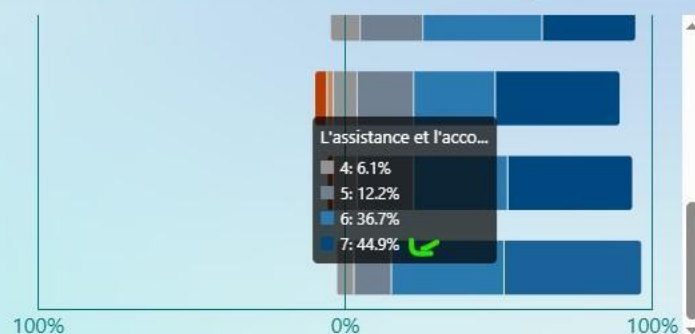
L'utilisation des outils/méthodes d'animation du cours (forums, quizz, question-réponses au formateur, les interactions durant les moments syn...

Les questions-réponses

Whatsapp

Feedback du formateur

L'assistance et l'accompagnement



49 réponses envoyées

Quelles améliorations souhaiteriez-vous pour la suite de la formation ou les autres formations et qui serait plus engageant ou motivant pour vous?

"J ai plutot apprécié cette formation sur tous les plans et la disponibilité et le professionnalisme de l'équipe pédagogique du ced ci et des formateurs. "

49 réponses envoyées

Quelles améliorations souhaiteriez-vous pour la suite de la formation ou les autres formations et qui serait plus engageant ou motivant pour vous?

"Je souhaiterais des formateurs qui connaissent l'environnement de travail Ivoirien."

"Revoir les horaires de cours"

"Prière nous accorder beaucoup plus

49 réponses envoyée

Quelles améliorations souhaiteriez-vous pour la suite de la formation ou les autres formations et qui serait plus engageant ou motivant pour vous?

problèmes de connexion. "

"Augmentation du volume horaire des formations....cela permettra de mieux appréhender les cours."

"Bonjour, Pour ma part, j'ai vraiment aimé les différentes formations que j'ai

Annexe 8 : Les apprenants jamais connectés

Cliquer pour avancer, maintenir pour voir l'historique

php?id=36

AccueilTableau de bordMes coursCours actuelPlein écran

AIMO > Participants

Utilisateurs inscritsInscrire des utilisateurs

Utilisateurs inscrits

CorrespondanceUn au moinsSélectionner

Ajouter une conditionRéinitialiser les filtresAppliquer les filtres

346 participants trouvés

PrénomToutA 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

Nom de familleToutA 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

12345678910...18»

Prénom / Nom de familleAdresse de courrielRôlesGroupesDernier accès au coursStatut

formations.ced-ci.org/user/index.php?id=36

Prénom / Nom de familleAdresse de courrielRôlesGroupesDernier accès au coursStatut

☐

UA

Étudiant

Aucun groupe

Jamais

Activer

☒

DA

Étudiant

Aucun groupe

Jamais

Activer

☒

LA

Étudiant

Aucun groupe

Jamais

Activer

☒

MA

Étudiant

Aucun groupe

Jamais

Activer

☒

SA

Étudiant

Aucun groupe

Jamais

Activer

☒

AA

Étudiant

Aucun groupe

Jamais

Activer

☒

YA

Étudiant

Aucun groupe

Jamais

Activer

☒

EA

Étudiant

Aucun groupe

Jamais

Activer

☒

MA

Étudiant

Aucun groupe

Jamais

Activer

☒

KA

Étudiant

Aucun groupe

Jamais

Activer

☒

CA

Étudiant

Aucun groupe

Jamais

Activer

☒

EA

Étudiant

Aucun groupe

Jamais

Activer

☒

PB

Étudiant

Aucun groupe

Jamais

Activer

☒

OE

Étudiant

Aucun groupe

Jamais

Activer

☒

VI

Étudiant

Aucun groupe

Jamais

Activer

☒

SE

Étudiant

Aucun groupe

Jamais

Activer

☒

SB

Étudiant

Aucun groupe

Jamais

Activer

☒

MB

Étudiant

Aucun groupe

Jamais

Activer

Annexe 9

Echelle de Motivation en formation des adultes (EMFA)

Variables	Codage	Items	Echelle						
			CP	CTP	C	CM	CA	CF	CTF
			1	2	3	4	5	6	7
Motivation intrinsèque à la connaissance (EMFA-MIC)	EMFA-MI C1	Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses							
	EMFA-MI C2	Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant							
	EMFA-MI C3	Pour le plaisir d'en savoir plus long sur des sujets qui m'intéressent							
	EMFA-MI C4	Parce que cette formation va me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent							
Motivation extrinsèque –	EMFA-Ext 1	Parce qu'elle va me permettre de gagner davantage							

régulation externe (ÉMFA-Ext.)	EMFA-Ext 2	Pour pouvoir décrocher un emploi plus important							
	EMFA-Ext 3	Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard							
	EMFA-Ext 4	Pour avoir un meilleur salaire plus tard							
Motivation extrinsèque – identifiée (ÉMFA-Ident.)	EMFA-Ide nt1	Parce que selon moi elle va m'aider dans la poursuite de ma carrière (ou pour ma future carrière)							
	EMFA-Ide nt_2	Parce qu'éventuellement cela va me permettre de travailler dans un domaine que j'aime							
	EMFA-Ide nt_3	Parce que cela va m'aider dans le développement de ma carrière professionnelle							
	EMFA-Ide nt4	Parce que je crois que cette formation va augmenter mon potentiel au travail							
Motivation extrinsèque – intégrée (ÉMFA-Intég.)	EMFA-Int eg 1	Parce que ce type de formation fait partie intégrante de moi							
	EMFA-Int eg 2	Parce que cette formation me ressemble							
	EMFA-Int eg 3	Parce que cette formation est une partie de ce que je suis							
	EMFA-Int eg 4	Parce que cette formation est une expression de moi-même							
Motivation extrinsèque – introjectée (ÉMFA-Introj.)	EMFA-Intr oj 1	Pour me prouver à moi-même que je suis capable de suivre cette formation							
	EMFA-Intr oj_2	Parce que le fait de réussir cette formation me permet de me sentir important à mes propres yeux							
	EMFA-Intr oj 3	Pour me prouver que je suis une personne intelligente							
	EMFA-Intr oj_4	Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir cette formation							
Amotivation (ÉMFA-AM)	EMFA-A M_1	Je ne le sais pas ; je ne parviens pas à comprendre pourquoi							
	EMFA-A M_2	Je ne parviens pas à voir pourquoi je suis cette formation et franchement je m'en fous pas mal							
	EMFA-A M_3	J'ai déjà eu de bonnes raisons de suivre cette formation, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller							
	EMFA-A M_4	Honnêtement, je ne le sais pas ; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps en formation							

Echelle Likert

1= Ne correspond pas du tout (CP)

2= Correspond très peu (CTP)

3= Correspond un peu (C)

4= Correspond Moyennement (CM)

5= Correspond Assez (CA)

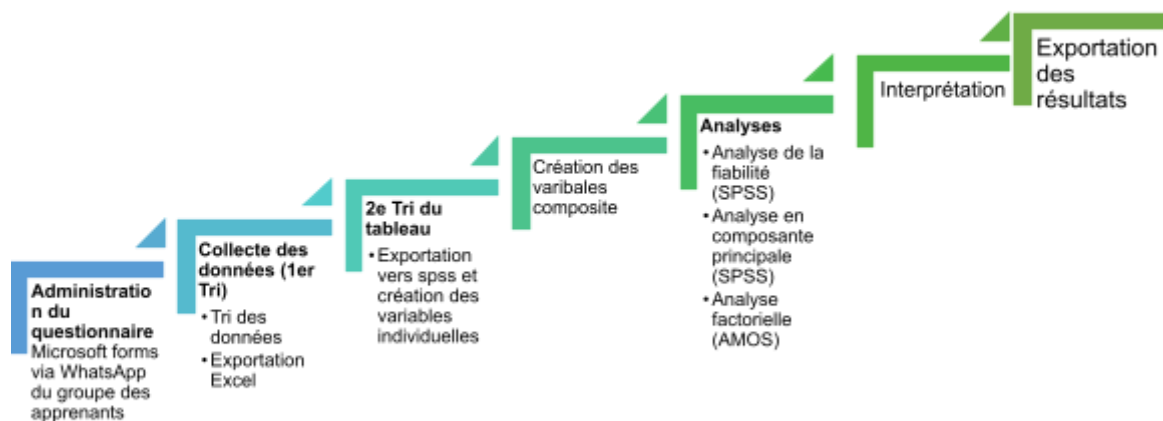
6= Correspond Fortement (CF)

7= Correspond très Fortement (CTF)

$$\text{IAD EMFA} = (3 \times \text{EMFA_MIC}) + (2 \times \text{EMFA_Integ}) + \text{EMFA_Ident} - \text{EMFA_Introj} - (2 \times \text{EMFA_Ext}) - (3 \times \text{EMFA_AM})$$

Tests non paramétriques
Regression ordinale
Corelation de spearman
ACP
Analyse factoriel

Cheminement de l'exploitation des données à l'interprétation des résultats



Annexe 10: Diagramme de visualisation du projet (Timeline global du projet)

