

Revue Éducation & Formation

Bilan et perspectives de recherches en Technologie de l'Éducation, Formation et Pédagogie Universitaire

N° e-313

Septembre 2019

Coordinateur-trice du numéro thématique :

Bernadette Charlier*, Stéphanie Boéchat-Heer**, Pierre-François Coen***, Nathalie Deschryver ****
Université de Fribourg*, HEP BEJUNE**, HEP Fribourg*** et HEP Vaud**, Suisse

Editeur : De Lièvre, Bruno

© Revue Éducation & Formation, e-313, Septembre - 2019

<http://revueeducationformation.be/>

ISSN 2032-8184

Prof. B. De Lièvre, éditeur

Service d'Ingénierie Pédagogique et du Numérique éducatif

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université de Mons – Belgique

Table des matières

| | |
|--|---|
| Éditorial – Science-fiction et Science : deux voies pour s'élever..... | 5 |
| Bruno De Lièvre, <i>Université de Mons, Belgique</i> | |

Numéro thématique :

Bilan et perspectives de recherches en Technologie de l'Éducation, Formation et Pédagogie Universitaire

| | |
|--|-----|
| Introduction..... | 9 |
| Bernadette Charlier*, Stéphanie Boéchat-Heer**, Pierre-François Coen*** & Nathalie Deschryver **** <i>Université de Fribourg*, HEP BEJUNE**, HEP Fribourg*** et HEP Vaud****, Suisse</i> | |
| Quelles pratiques pour la formation à l'intégration des TICE en formation initiale des enseignants ?..... | 13 |
| Christophe Laduron, Brigitte Denis & Jonathan Rappe, <i>Université de Liège, Belgique</i> | |
| Le développement de communautés de pratique : indicateurs de succès et freins..... | 25 |
| Natasha Noben, Sarah Higuët & Brigitte Denis, <i>Université de Liège, Belgique</i> | |
| Conception participative en formation continue | 39 |
| Jonathan Rappe & Brigitte Denis, <i>Université de Liège, Belgique</i> | |
| L'usage des TICE pour répondre aux attentes des étudiants sportifs de haut niveau ? | 55 |
| Jérémy Bonni, Marc Cloes & Brigitte Denis, <i>Université de Liège, Belgique</i> | |
| Analyse communicationnelle de vidéos de Moocs : quelle magistralité les choix discursifs construisent-ils ?..... | 75 |
| Baptiste Campion*, Claire Peltier** & Daniel Peraya**, <i>Institut des Hautes Études des Communications Sociales, Belgique*</i> <i>Université de Genève, Suisse**</i> | |
| Posture : une notion centrale pour la compréhension de l'activité des acteurs dans les dispositifs de formation..... | 93 |
| Geneviève Lameul, <i>Université de Rennes, France</i> | |
| Cadre et outils pour évaluer. Décrire un dispositif de formation d'enseignants du supérieur et en comprendre les effets..... | 105 |
| Bernadette Charlier & Marie Lambert, <i>Université de Fribourg, Suisse</i> | |

Varia

| | |
|---|-----|
| L'institutionnalisation de l'innovation dans l'enseignement supérieur français | 125 |
| Najoua Mohib, <i>Université de Strasbourg, France</i> | |
| La communication à l'université. Une sociologie du changement institutionnel en train de se faire..... | 141 |
| Miguel Souto Lopez, Hugues Draelants & Xavier Dumay, <i>Université catholique de Louvain, Belgique</i> | |

Editorial

Science-fiction et Science : deux voies pour s'élever

*L'imagination s'élève plus haut que le
meilleur cerf-volant.
(Lauren Baccal, 1924)*

Bruno De Lièvre
Université de Mons

Il y a deux manières de s'élever. L'une d'entre elles, c'est la Science-fiction : c'est parce les êtres humains ont un jour imaginé atteindre la Lune et les étoiles qu'un jour des fusées ont décollé de la terre. Pour avoir des projets innovants, il faut parfois se raconter des histoires dont certaines deviendront vraisemblables.

La seconde manière de s'élever, c'est la Science : grâce à sa démarche rigoureuse elle analyse les effets de ce que nous avons produits. Il faut regarder en arrière pour en mettre en avant les bénéfices déjà acquis ou les écueils encore à franchir. Et construire l'avenir sur des bases solides.

C'est ce que Bernadette Charlier et ses collègues, Stéphanie Boéchat-Heer, Pierre-François Coen, et Nathalie Deschryver, ont réalisé en permettant aux auteurs des articles de ce numéro de mettre sur papier les constats de leur regard réflexif sur certaines de leur pratique. Laduron & al. se penchent sur l'usage des outils numériques dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Noben, Higuët et Denis analysent les freins et catalyseurs dans la constitution des communautés d'apprentissage. De la même équipe liégeoise, Rappe & al. s'intéressent à la formation continue et la conception participative.

Viennent ensuite trois articles abordant des thématiques très spécifiques : Bonni, Cloes et Denis considèrent les pratiques numériques efficaces pour l'intégration des sportifs de haut-niveau à l'Université. Campion, Peltier et Peraya analysent et catégorisent les modalités de dialogue dans les MOOC. Enfin, Geneviève Lameul nous revient avec son fil conducteur autour des postures enseignantes. Bernadette Charlier et Marie Lambert clôturent cette partie thématique avec des méthodes et des outils d'analyse pour jeter un œil critique sur nos recherches.

Viennent ensuite deux articles varia : le premier de Najoua Mohib de l'Université de Strasbourg qui réalise une analyse de la manière dont l'Éducation nationale française valorise l'innovation pédagogique et ensuite, en provenance de l'UCL (Mons et Louvain), un dernier article clôture ce numéro dans lequel Souto-Lopez, Draelandts et Dumay portent leur regard sur une problématique, elle aussi institutionnelle, relative à la communication dans leur cas.

Tous témoignent avec rigueur de ce que la Science peut amener comme réflexions a posteriori sur nos pratiques d'éducation et de formation... et proposer des perspectives pour des usages futurs, plus conscients des faiblesses du passé et enthousiastes pour des idées nouvelles... Vers une « Science-fiction » ? Espérons-le.

Bonne lecture à toutes et à tous,

Pour la Revue Éducation & Formation,

Bruno De Lièvre

**Revue
Éducation & Formation**

e-313

**Bilan et perspectives de recherches en
Technologie de l'Éducation, Formation et
Pédagogie Universitaire**

Bilan et perspectives de recherches en Technologie de l'Éducation, Formation et Pédagogie Universitaire

Introduction

Bernadette Charlier*, **Stéphanie Boéchat-Heer****, **Pierre-François Coen***** & **Nathalie Deschryver******

** Université de Fribourg, centre de Didactique Universitaire
90 Boulevard de Pérolles
CH-1700 Fribourg, Suisse
bernadette.charlier@unifr.ch*

***Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE), Unité de recherche « Innovation et technologie de l'éducation »
45, Chemin de la Ciblerie
CH-2503 Bienne, Suisse
stephanie.boechat-heer@hep-bejune.ch*

**** Haute école pédagogique de Fribourg, Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage avec les technologies numériques CRE/ATE
Rue de Morat 36
CH-1700 Fribourg, Suisse
coenp@edufri.ch*

***** Haute école pédagogique du canton de Vaud, Centre de soutien à l'e-learning
33, avenue de Cour
CH-1014 Lausanne, Suisse
nathalie.deschryver@hepl.ch*

Au moment de célébrer ses 15 années à l'Université de Fribourg, le Centre de Didactique Universitaire a voulu, à l'occasion d'un symposium sur invitation, faire le point avec certains de ses partenaires de longue date sur deux questions centrales : quelles contributions des recherches menées dans les domaines de la technologie de l'éducation et de la formation des enseignant-e-s ont-elles apporté à la pédagogie universitaire ? Quelles perspectives sont ouvertes pour l'avenir ?

Ainsi, plusieurs recherches interventions ont permis de développer des dispositifs de formation des enseignant-e-s du supérieur dont l'ingénierie s'est avérée très efficiente (c'est le cas du projet HETICE en Belgique, du dispositif Did@cTIC ou de communautés de pratiques avec Health CoP pour ce qui concerne des projets évoqués dans ce numéro). Celles-ci ont été décrites, évaluées et, dans certains cas, transférées à d'autres contextes.

Les contributions proposées permettent de faire le point sur ces recherches menées parfois depuis plus de vingt ans. Elles mettent aussi en évidence, tout l'intérêt de développer des cadres descripteurs communs (comme ceux proposés dans la recherche HY-SUP et dans le cadre descripteur des vidéos de MOOCs proposé ici par Baptiste Champion, Claire Peltier et Daniel Peraya) et de les exploiter pour mener des évaluations des effets des dispositifs de formation (un exemple est proposé dans la contribution de Bernadette Charlier et de Marie Lambert).

Elles expriment également tout l'intérêt d'adopter des designs de recherche collaboratif (recherche-action-formation notamment avec l'article de Christophe Laduron, Brigitte Denis et Jonathan Rappe). D'autres contributions, notamment celles des doctorant-e-s invité-e-s, ont permis d'ouvrir de nouvelles perspectives pour la recherche et l'action.

Pour introduire ce numéro composé de 8 contributions, les témoins invité-e-s au Symposium pour discuter les contributions et apporter leur regard critique vous proposent leurs propres synthèses et perspectives pour la recherche. Il et elles sont chacun issu-e-s de Hautes Ecoles pédagogiques de Suisse Romande. Ce sont de ces regards croisés dont nous avons besoin pour constituer une communauté de chercheurs en Innovation, Formation et Didactique Universitaire.

1. Formation des enseignant-e-s du supérieur- Nathalie Deschryver

La formation des enseignant-e-s du supérieur a commencé à se développer en Belgique et en Suisse depuis une vingtaine d'années, s'inspirant des pratiques menées au Québec et dans les pays anglo-saxons depuis plus de 40 ans à ce jour (Parmentier, 2000). La France a suivi par quelques initiatives institutionnelles (Adangnikou & Paul, 2008) jusqu'à rendre obligatoire la formation des nouveaux enseignants dès la rentrée académique 2018¹. Ce sont en effet les premiers à être concernés par ces programmes de formation (Endrizzi, 2011). Deux contributions à ce numéro s'appuient sur des travaux réalisés avec ce public.

Geneviève Lameul nous propose un état des lieux de son travail de conceptualisation et d'instrumentation de la notion de posture professionnelle réalisée notamment à l'occasion du projet européen HY-SUP (Deschryver & Charlier, 2014) ainsi que d'une recherche franco-canadienne portant sur les effets de la formation et de l'accompagnement des nouveaux enseignants sur leurs pratiques d'enseignement. Cette notion de posture constitue une variable individuelle qui permet de mieux comprendre les processus de développement professionnel et en particulier pour étudier les effets de formations.

Emmanuelle Annot et Claudie Bobineau s'intéressent, quant à elles, à la manière dont les enseignants-chercheurs débutants se représentent leur première expérience d'enseignement et fournissent ainsi des pistes intéressantes pour le développement de formations adaptées à ce public. Parmi ces pistes, le rôle des pairs devrait être pris en compte. Cela fait écho avec la contribution de Jonathan Rappe et Brigitte Denis dont le dispositif de formation continue des enseignants du supérieur repose notamment sur la mise en réseau de ces derniers.

Si la formation des enseignants du supérieur n'est pas obligatoire en Belgique ou en Suisse comme en France, elle est de plus en plus valorisée à travers les procédures d'engagement et de renouvellement de poste. En outre, elle constitue un enjeu dans le cadre des politiques de développement de la qualité des institutions au niveau européen.

Cependant, comme le signalent Bernadette Charlier et Marie Lambert dans leur contribution à cette revue, les décideurs, concepteurs et formateurs manquent d'outils d'évaluation et de résultats de recherches pour orienter les pratiques de formation et en évaluer les effets, et encore plus dans le contexte de l'enseignement supérieur francophone (Poumay, 2016). C'est dans cette perspective que les deux auteures, dans le cadre de l'évaluation des effets d'une formation, ont développé un dispositif de recherche robuste, selon un modèle mixte généralisable, qui s'appuie sur un cadre théorique systémique prenant en compte des variables centrales intervenant dans l'interaction entre les enseignants en formation et le dispositif de formation. Ce faisant, à l'occasion de la description de leur dispositif de formation, elles proposent également une définition et un cadrage très documentés de la démarche du SoTL qui mériterait d'être validé à l'occasion d'enquêtes larges ultérieures. Enfin, les résultats conduisent entre autres les auteures à s'interroger sur les conditions de mobilisation de la formation au niveau de l'environnement de travail et convoquent la notion d'environnement capacitant.

2. Dispositifs et instruments – Pierre François Coen

Lorsque l'on parle d'intégration des technologies numériques, la question des dispositifs et des instruments mis en œuvre pour leur déploiement et leur intégration se pose de manière récurrente. Il s'agit ici d'interroger le "comment" il faut s'y prendre pour réussir cette intégration.

¹ Décret : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2017/5/9/MENH1704494D/jo>

Cette question a été thématifiée au cours de ces dernières années autant par les chercheurs que par les formateurs (parfois les premiers endossant également les fonctions des seconds) dans le souci de chercher des moyens pour transférer efficacement les résultats de la recherche dans différents terrains. Dans le présent numéro, les auteurs proposent des dispositifs de recherche et de formation basés sur une forte composante collaborative (voir Laduron, Denis et Rappe).

Cette dimension semble déterminante si l'on veut à la fois produire des données valides permettant la compréhension des points de vue des acteurs tout en se donnant des leviers d'action efficaces permettant l'innovation et/ou la modification de pratiques. Dans ce sens, le fonctionnement des communautés de pratique devient un enjeu majeur et l'identification des éléments qui peuvent favoriser ou entraver leur développement apparaissent comme très importants (Noben, Higuët et Denis). La place que les acteurs jouent et le rôle que les personnes endossent (par exemple comme soutien, comme personnes-ressources ou comme relais sur les terrains) dans ces différents groupes sont également déterminants (Rappe & Denis).

S'interroger sur ces aspects conduit à analyser les besoins et les attentes des personnes en formation. Annot et Bobineau prennent le cas particulier des doctorants et démontrent qu'être à la fois chercheurs et surtout formateurs relève d'une construction identitaire ancrée à la fois dans les contextes singuliers des institutions et des parcours de formation des doctorants. L'importance des dispositifs d'encadrement est ainsi déterminante de même que les questions liées à la formation des formateurs, une composante que Bonni, Cloes et Denis considèrent comme indispensable à prendre en compte. Partant de là, Lambert et Charlier démontrent que le recours à des outils d'évaluation permettant de cadrer et réguler les différents dispositifs sont nécessaires à mobiliser. Ces outils vont en outre contribuer à estimer les effets découlant des dispositifs mis en place tout en permettant de produire des savoirs nouveaux et de prendre un certain recul.

Les instruments quant à eux ont également une place déterminante. En dehors de la constitution de communautés ou de groupes de formateurs et de chercheurs, il apparaît que ces instruments doivent être au service du projet visé en favorisant les échanges et les interactions. Leur rôle peut également être interrogé au moment où ils s'inscrivent dans une perspective de médiation (ou médiatisation) des apprentissages.

Ainsi, les capsules vidéo, abondamment présentes dans les MOOCS peuvent être prises en tant qu'instrument de formation et, à ce titre, analysées sous différents angles, en particulier sous l'angle linguistique et communicationnel (Campion, Peltier et Peraya).

L'analyse des dispositifs et des instruments conduit ainsi à questionner la posture des différents acteurs (Lameul). Ce qui nous ramène aux personnes et nécessite d'appréhender ce concept au travers des parcours des acteurs, de leurs conceptions, de leur compréhension, de leur culture et des interactions qu'ils ont avec les autres. Ce faisant, il est ainsi permis d'inscrire leur agir professionnel comme une composante indissociable des dispositifs.

3. Perspectives de recherche – Stéphanie Boéchat-Heer

En pédagogie de l'enseignement supérieur, les méthodes centrées sur l'apprenant, qui permettent de rendre les étudiants actifs, de les engager dans les processus d'apprentissage, de les responsabiliser, de les rendre autonomes et de favoriser les auto-évaluations et les évaluations par les pairs de manière formative, sont mises en avant par rapport aux méthodes centrées sur l'enseignant (exposé magistral).

Les méthodes centrées sur l'apprenant conduisent à un changement de posture de l'enseignant et de l'étudiant, comme le décrit Geneviève Lameul dans son article. Le rôle de la pédagogie en enseignement supérieur aujourd'hui n'est plus uniquement de transmettre ou faire acquérir des connaissances stables et finalisées, mais d'engager un processus collectif de co-production de connaissances. Nous remarquons l'importance de poursuivre les recherches prenant en compte les collaborations et les réseaux dans les différents dispositifs de formation. Christophe Laduron, Brigitte Denis et Jonathan Rappe montrent l'importance d'un dispositif de compagnonnage réflexif, qui se fonde sur la mise en réseau de professionnels œuvrant à la conception participative et au partage en ligne des connaissances construites. Natasha Noben, Laurence Petit, Sarah Higuët et Brigitte Denis mettent en avant les communautés de pratique et présentent des indicateurs de succès et des freins à prendre en compte pour les réguler.

Une partie des résultats d'Emmanuelle Annot et Claudie Bobineau relèvent l'importance du rôle des pairs dans l'exercice de la fonction d'enseignement. Jonathan Rappe et Brigitte Denis décrivent un dispositif de formation continue des enseignants du supérieur qui propose une offre adaptée aux besoins et aux projets éducatifs des enseignants, avec la mise en réseau de ces derniers et le recours à la désignation d'une personne-relais dans chacune des institutions partenaires.

Nous remarquons également l'intérêt croissant pour l'analyse de l'activité de l'apprenant, et la nécessité d'en comprendre les logiques cognitive, relationnelle et socio-affective. Au niveau de l'accompagnement des enseignants, l'article de Baptiste Campion, Claire Peltier et Daniel Peraya apporte des pistes intéressantes à la construction de capsules vidéos dans le but de produire du matériel de formation adapté au contexte, au public, aux disciplines et à leur vision de l'enseignement et de l'apprentissage. Bernadette Charlier et Marie Lambert proposent de poursuivre les recherches sur les types de dispositifs d'enseignement mis en place par les participants ayant suivi une formation ou bénéficié d'un accompagnement, sur la qualité des évaluations des apprentissages et des feedbacks, sur les projets collectifs soutenus, etc.

Enfin, Les recherches sur les analyses de l'apprentissage (Learning Analytics) permettent d'obtenir des informations sur le suivi individuel des apprenants et de mesurer les impacts de la formation. Elles permettent de mesurer, collecter, analyser et présenter des rapports basés sur les données des apprenants en contexte d'apprentissage dans le but de comprendre et d'optimiser l'apprentissage (Siemens, 2012).

Les traces seraient ainsi à prendre en considération dans l'ingénierie de formation puisqu'elles permettent d'avoir un « regard » sur le processus de construction des compétences professionnelles. Par un accès permanent aux écrits en ligne, l'enseignant pourrait à tout moment de la formation estimer le niveau d'appropriation des connaissances et agir sur les conditions pédagogiques, par exemple, en régulant le degré d'ouverture de la formation.

Ces pistes sont aujourd'hui poursuivies, notamment par les chercheurs de l'équipe Did@CTIC en dialogue avec ses partenaires et plus largement avec la communauté d'acteurs et de chercheurs. Merci à chacune de sa contribution.

4. Références bibliographiques

- Adangnikou, N., & Paul, J.-J. (2008). *La formation à la pédagogie universitaire en France, une offre encore trop restreinte*. Paper presented at the 25ème Congrès de l'AIPU, Montpellier, France.
- Deschryver, N., & Charlier, B. (Eds.). (2014). *«Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur : questions théoriques, méthodologiques et pratiques »* (Vol. e-301): Education & Formation.
- Endrizzi, L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique Vol. 64. Dossier d'actualité veille et analyses (Ed.) Retrieved from ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/64-septembre-2011.pdf
- Parmentier, P. (2000). La formation pédagogique des enseignants du supérieur : Colloque Thématique du Congrès ADMES AIPU, Paris 2000. *Recherche et formation*, 34, 160-164.
- Poumay, M. (2016). Construire un programme de formation pédagogique pour les enseignants. In A. Daele & E. Sylvestre (Eds.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur?* (pp. 111-131). Bruxelles: De Boeck.
- Siemens, G. (2012). Learning analytics: envisioning a research discipline and a domain of practice. Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge (pp. 4-8).

Quelles pratiques pour la formation à l'intégration des TICE en formation initiale des enseignants ?

Perspective de recherche

Christophe Laduron, Brigitte Denis & Jonathan Rappe

Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA)

Université de Liège

Place des Orateurs, 2

Quartier Agora (Bâtiment B32)

4000 Liège

Belgique

christophe.laduron@uliege.be

b.denis@uliege.be

j.rappe@uliege.be

RESUME. Depuis plus de vingt ans, l'intégration des TICE dans les pratiques pédagogiques a régulièrement fait l'objet d'études et réflexions. Les plans stratégiques œuvrant à l'incorporation des TICE dans l'école et insistant sur la nécessité de former les équipes éducatives se sont également multipliés. De son côté, la formation initiale et continue des enseignants à l'intégration des TICE est devenue une des préoccupations européennes. Les stratégies liées à la formation initiale des futurs enseignants en termes d'intégration des TICE restent cependant à consolider, dépendant elles-mêmes de différents niveaux de pouvoir, de l'influence plus ou moins importante des lobbys commerciaux, des politiques institutionnelles en matière de formation initiale des enseignants (Université, Haute École, etc.), des réglementations en termes de formation continue (obligatoire, sectorielle, etc.), du statut des TICE à l'école, etc. Cette contribution interroge plus particulièrement l'évolution que prendra la formation à l'intégration des TICE en Fédération Wallonie-Bruxelles, dans le contexte d'une réforme de la formation initiale des enseignants dont les bases ont été jetées, mais doivent être approfondies et négociées et la mise en place à construire. Afin de proposer des pistes de formation et des solutions adaptées au besoin des futurs enseignants formés en Haute École, le dispositif de recherche-action-formation mis en place par les auteurs tentera dans un premier temps de clarifier la situation actuelle en termes de formation initiale à l'intégration des TICE et de cibler l'ensemble des invariants liés à l'élaboration et à l'administration du cours UOAMTICE. Dans un second temps, il sera question de tester et d'éprouver les modalités avec lesquelles les auteurs envisagent de diffuser et partager le fruit de ce recensement auprès des professeurs UOAMTICE désireux de développer leurs pratiques.

MOTS-CLES : Formation initiale des enseignants, intégration des TICE, compagnonnage réflexif, analyse de pratique, recherche-action-formation, curriculum de formation

1. Introduction

Depuis l'émergence des usages des technologies en éducation, les recherches relatives à leur intégration dans les pratiques pédagogiques mettent en évidence que la formation des enseignants aux usages pédagogiques des Technologies de l'Information et de la Communication constitue un des facteurs de succès important pour réussir cette intégration (Peraya, Viens & Karsenti, 2002). Citant plusieurs auteurs, Villeneuve, Karsenti et Collin (2013) relèvent que « plus les enseignants ont des occasions de se former à l'usage pédagogique des TIC, plus les TIC sont intégrées aux activités pédagogiques de la salle de classe » (p. 33). Maîtriser ces technologies et être capable de les intégrer dans des activités d'apprentissage où elles peuvent apporter une plus-value nécessite dès lors de réfléchir à la manière de former les futurs enseignants et d'assurer la formation continue de ceux qui sont en fonction.

Cette contribution porte sur la formation initiale des enseignants au sein de la Fédération Wallonie Bruxelles (FWB) de Belgique, anciennement Communauté française de Belgique (CfB). Après avoir dressé un rapide état des lieux de la situation en FWB en termes d'actions d'équipement des écoles et de formation, nous nous focaliserons sur la formation initiale des enseignants (FIE), plus particulièrement au niveau de l'enseignement fondamental et du secondaire inférieur. Nous nous pencherons ensuite sur un projet de recherche-action-formation (Denis, 2007) dont l'objectif sera d'accompagner dans le développement de leurs pratiques des titulaires du cours "Utilisation de l'Ordinateur et Apport des Médias et des TIC en Enseignement (UOAMTICE)" actuellement dédié à la FIE en matière de TICE au sein des catégories pédagogiques des Hautes Écoles.

2. Contexte

L'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques a fait et continue à faire régulièrement l'objet de nombreuses études et réflexions dans divers pays (Plomp, Anderson, Law & Quale, 2009 ; Réseau Eurydice, 2011, Commission européenne, 2018). Les plans stratégiques œuvrant à la promotion de l'intégration des TICE et insistant sur la nécessité de former les équipes éducatives, d'équiper les écoles (que ce soit en matériel et/ou en logiciels) se sont multipliés. Dans certains pays, des curriculums nationaux relatifs à l'exploitation des TICE ont même été établis depuis plusieurs années (ex : Grande-Bretagne, voir BECTA).

La formation initiale et continue des enseignants à l'usage des TIC dans leurs pratiques d'enseignement est une des préoccupations européennes depuis près de 20 ans (cf. Sommet de Lisbonne en 2000). Le rapport du Comité Syndical Européen de l'Éducation (CSEE) de 2006 le rappelle et précise dans ses recommandations que « Les gouvernements doivent mettre à disposition les fonds nécessaires pour organiser la formation et l'éducation des enseignants. La formation initiale de tout enseignant devrait comprendre une formation aux TIC, à un niveau adéquat de compétences et de savoir-faire, sous l'angle à la fois technique et pédagogique de l'utilisation des TIC » (CSEE, 2006, p. 29).

Les stratégies liées à la formation des futurs enseignants en termes d'intégration des technologies dans l'éducation restent cependant à définir, dépendant elles-mêmes de différents niveaux de pouvoir ou d'influence : des responsabilités politiques partagées (formation à l'intégration des TICE et équipement des écoles dépendant d'institutions différentes), de l'influence plus ou moins importante des lobbys commerciaux, des politiques institutionnelles en matière de formation initiale des enseignants (Université, Haute École, etc.), des réglementations en termes de formation continue (obligatoire, sectorielle, etc.), du statut des TICE à l'école, etc.

3. Équiper, une préoccupation nécessaire, mais pas suffisante...

Qui dit usages des TICE dit inmanquablement équipement et infrastructures accessibles. Il importe donc de mettre à disposition des enseignants et des élèves du matériel, des locaux, des connexions Internet... permettant de développer l'utilisation pédagogique des TIC. C'est ce à quoi se sont attelés différents gouvernements au fil du temps. Ceux-ci ont été, selon les cas, accompagnés de propositions de formations continues ou de soutiens aux enseignants en fonction.

En Belgique francophone, si l'on excepte certaines expériences ponctuelles d'équipement d'écoles et divers projets de recherche menés durant les années 80, les initiatives en matière d'introduction de l'ordinateur à des fins pédagogiques prennent davantage leur essor durant les années nonante, avec un premier pic au travers des plans « Cyberécoles » mis en œuvre par la région Wallonne (1998-2005) et le « Plan Multimédia » par la Région Bruxelles Capitale (1999-2005). Leur but était de d'équiper les écoles (enseignement fondamental, secondaire et de Promotion Sociale) en ordinateurs multimédia et en connexions Internet (Denis, 2014). Par ailleurs, la cellule Cyberécoles de l'Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique de la Fédération

Wallonie-Bruxelles a été créée afin de dynamiser l'usage des TIC au sein des écoles (ex. passeport TIC, ressources sur le site *enseignement.be*, etc.).

Dans le cadre de ces plans, une personne-ressource a également été désignée dans chaque école bénéficiaire. Ses tâches consistaient à gérer le cybercentre mis en place au sein de l'école et à interagir avec la cellule de coordination Cyberécoles. Cette personne avait également pour fonction d'accompagner ses collègues, de coordonner l'occupation et l'emploi du cybercentre ainsi que planifier et/ou animer des activités pédagogiques intégrant les TIC au sein de l'établissement. Des opportunités de suivre des journées de formation continue dispensées par différents opérateurs de formation ont été offertes à ces personnes. La liste de diffusion @PRETIC (Association des Personnes-ressources en TIC) est née, permettant de partager certains problèmes et solutions liés à l'arrivée du matériel et de former ce que l'on pourrait nommer une "communauté de pratique" (Giboin, Denis & Snoeck, 2011).

Pour leur part, les établissements d'enseignement supérieur n'ont pas bénéficié de tels plans. En 2000, lors du démarrage du projet form@HETICE soutenu par le Fonds Social Européen et le ministère de l'enseignement supérieur de la Cfb, les catégories pédagogiques des Hautes Écoles ont néanmoins bénéficié de l'installation d'une cyberclasse et d'une connexion Internet. Les enseignants de ces Hautes Écoles qui le souhaitaient ont pu se former et partager leurs pratiques dans le cadre dudit projet (Charlier & Denis, 2002). De manière indirecte, leurs étudiants (futurs enseignants) allaient ainsi pouvoir bénéficier de leurs compétences en matière d'exploitation critique et réfléchie des TICE.

En parallèle à ces différentes actions, en 2002, le gouvernement de la Cfb a marqué son accord en vue de mettre en œuvre le « Plan stratégique en matière d'intégration des TIC dans les établissements scolaires ». L'objectif de ce dernier était d'introduire les TIC dans le quotidien de la communication, de l'apprentissage et de l'innovation à l'école. Cet objectif final se déclinait en quatre objectifs spécifiques et 48 mesures concrètes s'adressant aux différents acteurs de l'enseignement (directeurs d'écoles, instituteurs, etc.).

Entre 2006 et 2012, le plan Cyberclasse, soutenu à nouveau par la Région Wallonne, a succédé au plan Cyberécoles, offrant à nouveau l'occasion aux écoles de s'équiper ou de renouveler leur matériel, mais cette fois sur demande. Une aide leur a été fournie par des conseillers de la Région Wallonne. Les enseignants ont par ailleurs toujours la possibilité de s'inscrire à des journées de formation, par exemple celles organisées par l'institut de la formation en cours de carrière (IFC).

Dans le cadre du Plan TIC horizon 2020, les dernières actions d'envergure les plus récentes se succèdent maintenant depuis 2012 (faisant suite à une enquête exploratoire et participative menée auprès des enseignants en 2011) au travers des différentes éditions du projet École numérique, par l'intermédiaire desquelles les équipes éducatives des écoles fondamentales, secondaires et de l'enseignement supérieur pédagogique ainsi que les instituts de Promotion sociale peuvent acquérir du matériel numérique (tablettes numériques, ordinateurs, tableaux blancs interactifs, matériel de robotique pédagogique, etc.) en introduisant des projets pédagogiques qu'elles souhaitent mettre en œuvre au sein de leurs établissements. Ces projets sont ensuite évalués par des comités d'experts et selon les budgets publics disponibles, les lauréats sont désignés en fonction des scores obtenus. Le plan « École Numérique » est aujourd'hui entré sa phase de pérennisation, après être passé par trois éditions « pilotes » (2012, 2013 et 2014). Il est ainsi dorénavant possible pour les écoles de rentrer annuellement un projet lors de l'appel lancé par la Région Wallonne. Ces projets sont accompagnés par des « conseillers École numérique » dont les interventions s'axent principalement sur des questions d'adéquation et de mise en place du matériel pour mener à bien le projet pédagogique.

Au fil du temps, nous observons donc, en dehors des initiatives internes des écoles, une volonté politique d'équiper suffisamment les écoles en matériel tout en veillant à ce qu'un projet d'intégration pédagogique des TIC y soit associé. Pour ce faire, les autorités respectives unissent leurs forces afin que ces projets aboutissent (octroi de matériel, détachement de 2h/semaine pour le coordinateur de projet, offres de formations continues, accompagnement des projets, partage et publication de résultats...).

Plus récemment, le baromètre « Éducation et Numérique 2018 » (Delacharlerie, Fiévez, Lennertz & Lumen, 2018) indique une progression tant au niveau de l'équipement des écoles que des pratiques, même si la Wallonie reste encore d'une certaine manière à la traîne par rapport à différents pays européens

Si les écoles et les enseignants en fonction disposent de plus en plus de l'équipement et de l'infrastructure nécessaires pour exploiter les TICE, s'ils se forment à cet égard, qu'en est-il des futurs enseignants ? Sont-ils prêts à intégrer les TIC dans leurs pratiques éducatives ? Et leurs formateurs ?

4. Curriculum UOAMTICE

Actuellement, la formation initiale à l'intégration des TICE est du ressort de la Fédération Wallonie Bruxelles. Dans le cas des instituteurs et des enseignants des trois premières années du secondaire (secondaire inférieur), cette formation initiale prend la forme d'un bachelier de 3 ans dispensé par les catégories pédagogiques des Hautes Écoles. Dans ce cadre, la formation aux TICE se réalise au travers du cours « Utilisation de l'Ordinateur et Apports des Médias et des TIC en Enseignement » (UOAMTICE). Pour les enseignants des trois dernières années de l'enseignement secondaire (secondaire supérieur), leur formation initiale s'effectue via une année d'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur (AESS) faisant suite à leur formation universitaire relative à leur discipline (mathématiques, histoire, biologie, etc.). La formation aux TICE dans l'AESS ne prend pas la forme d'un cours à proprement parler. En effet, bien que cette thématique soit (laconiquement) abordée dans le décret organisant cette année de formation, aucune disposition concrète n'est formulée. Par ailleurs, la formation continue obligatoire pour l'enseignement fondamental et secondaire est assurée par des organismes institutionnels ou privés (la reconnaissance de ces formations « privées » est validée au cas par cas).

Au sein des Hautes Écoles, le cours d'UOAMTICE s'organise sur 60 heures de cours, réparties sur l'ensemble des trois années du bachelier de formation initiale des enseignants. Historiquement réparties sur les 2^e et 3^e années du bachelier, une tendance de plus en plus fréquente dans les Hautes Écoles consiste en la mise en œuvre d'un cours « d'initiation aux TIC » en 1^{re} année, généralement de 15 heures. Il s'agit alors d'un cours qui, lorsqu'il est programmé, propose principalement une mise à niveau, pour les étudiants, des acquis en termes de d'usage des outils bureautique courants et de certains services usuels comme le courriel ou la navigation sur le web. Les aspects pédagogiques liés à l'intégration des TICE, lorsqu'ils sont enseignés, ne sont abordés qu'à partir de la 2^e année.

L'étude réalisée par Feyens (2006) a permis de mettre en évidence plusieurs freins à l'intégration des TICE dans l'enseignement supérieur et plus spécifiquement au sein des catégories pédagogiques en charge de la formation initiale des enseignants. Elle a pu constater divers problèmes dans la conception, l'organisation et la mise en œuvre de la formation à l'intégration des TICE et ce, malgré l'existence du cours UOAMTICE. Parmi ces constats, relevons :

- le manque de maîtrise des TIC chez les professeurs de Haute École. Les professeurs en charge du cours UOAMTICE ont pointé comme frein principal à l'organisation intégrée de l'apprentissage le fait que les collègues au sein des disciplines enseignées ne maîtrisaient pas suffisamment les TIC que pour se permettre de les intégrer à leur cours et par là, renforcer une pratique transversale d'isomorphisme pédagogique (faire vivre à l'étudiant des situations d'apprentissage transposables dans sa future pratique professionnelle (Faulx & Danse, 2015)) ;
- l'absence d'un curriculum de formation officiel, aucune directive précise n'étant formulée quant aux objectifs poursuivis, aux contenus à enseigner, à l'évaluation à mettre en œuvre, etc. ;
- l'absence de titre requis, ou même d'une formation complémentaire spécifique exigée pour dispenser le cours ;
- la division du cours en deux parties, l'une portant sur les TIC ou bien les TICE, l'autre sur l'éducation aux médias : deux enseignants différents sont souvent désignés pour ces cours, et communiquent très rarement entre eux ;
- l'hétérogénéité du profil des étudiants en matière de maîtrise des TIC.

Il en résulte de très importantes variations inter-écoles quant à la formation à l'intégration des TICE. Ceci a alors justifié la création d'un programme commun, qui ne soit pas nécessairement contraignant, mais qui correspondrait à un cadre auquel pourraient se référer tous les titulaires du cours UOAMTICE pour former les étudiants (futurs enseignants).

Sur base de ces constats, des chercheurs du Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA) de l'Université de Liège et des professeurs de l'enseignement supérieur titulaires du cours UOAMTICE se sont attelés à la conception participative d'un curriculum de formation en TICE destiné à de futurs enseignants (du niveau préscolaire au secondaire). Un guide de l'enseignant de ce cours a été produit conjointement, visant à poser des bases communes pour le cours UOAMTICE qui prépare ces futurs enseignants à exploiter les TIC dans leurs pratiques de formation. Il comprend un référentiel de compétences, des pistes méthodologiques et organisationnelles, des fiches d'activités et des références (Denis, Fontaine & Snoeck, 2010).

En parallèle, des actions ont également été développées en termes de formation de formateurs en vue de les amener à maîtriser des compétences TOP (technologiques, organisationnelles et pédagogiques) nécessaires pour

animer ce cours, et ce au travers de deux types de formation continue : d'une part, l'organisation de formations, de séminaires thématiques ou de journées de partage organisées par le réseau HETICE (Hautes Écoles et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'éducation) et, d'autre part, le certificat d'université form@TICEF (Denis, 2016).

Les résultats de ce processus de design participatif ainsi que les facteurs facilitants et les obstacles relevés dans la mise en œuvre du curriculum UOAMTICE sur le terrain ont été analysées (Denis, 2016).

Cinq ans après la parution du guide, Geuquet (2015) est partie à la rencontre des enseignants en charge du cours d'UOAMTICE afin de recueillir leurs perceptions sur l'intérêt de la mise en place d'un tel curriculum de formation en intégration des TICE dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Elle dresse les constats suivants sur base des propos recueillis :

- il semble encore manquer, à ce stade, de personnes suffisamment compétentes pour enseigner l'intégration des TICE (cours UOAMTICE), un cours encore trop souvent attribué à un enseignant dont la charge de cours est incomplète (démarche « bouche-trou », liée à l'absence de titre requis).
- la plupart des outils numériques développés actuellement sont destinés aux enseignants, mais pas suffisamment à ceux qui les forment (exemple : difficulté de disposer d'un outil qui simulerait le comportement d'un groupe classe lors de l'usage d'une application de vote interactif).
- les compétences TICE des enseignants sont aujourd'hui encore très dépendantes des compétences du formateur dont ils ont bénéficié de l'enseignement, mais également de la formation initiale de ce dernier (ex : un informaticien axera plus le cours sur le volet technique tandis qu'un pédagogue approfondira plus l'aspect réflexif ou pédagogique du recours aux TICE dans l'enseignement). Ceci semble renforcé par le dégagement de deux types de profil : un profil très axé soit sur la littératie numérique, soit sur la littératie médiatique et un autre profil à orientation « techno-pédagogique » entièrement axé sur une utilisation critique des TICE, notamment en regard de leur plus-value potentielle, en référence à la définition donnée par le CEDIT (Centre d'étude et de développement pour l'innovation technopédagogique) en 2012 (cité par Geuquet, 2015).

Lorsque ces enseignants s'expriment quant à leur perception du curriculum UOAMTICE et de son intérêt, ce dernier est considéré comme complet par rapport à la littératie numérique et prendrait bien en compte les relations entre cette littératie et les objectifs pédagogiques de la formation. En ce sens, il rejoint la conception québécoise de la techno-pédagogie.

Par contre, il rencontre moins les faveurs des enseignants dont les préoccupations pédagogiques portent plus spécifiquement sur la littératie médiatique, qui lui reprochent de ne pas se pencher suffisamment sur les compétences en la matière, au bénéfice d'un regard plus orienté sur l'intégration des TICE et l'usage pédagogique des nouvelles technologies.

Cependant, le curriculum reste peu, voire pas utilisé selon la majorité des enseignants interviewés par Geuquet. L'auteure émet l'hypothèse que les compétences développées au sein du curriculum ont été intégrées par les enseignants UOAMTICE (dont une partie a participé à la construction du guide de l'enseignant UOAMTICE), au point de ne plus avoir conscience de leur développement au sein de leurs cours.

Ces enseignants pointent également des aspects manquants au curriculum UOAMTICE. Le plus important semblerait être celui du manque de liens entre la littératie médiatique d'une part et la littératie numérique de l'autre, dans un champ de compétences qui intégrerait tant un regard critique par rapport aux productions médiatiques auxquelles les étudiants sont confrontés que celles qu'ils seront amenés à construire, notamment grâce aux connaissances techniques et numériques qu'ils auront l'occasion de développer. Prenons par exemple la création d'une capsule vidéo requérant tant des compétences techniques (capture, montage) que médiatiques (exemple : respect des principes de Mayer, 2008). Une jonction qui n'est pas encore intégrée au curriculum à l'heure actuelle et qui exigerait un travail minutieux afin d'être définie en une série de compétences associées à une utilisation pédagogique pertinente. Ce travail reste à effectuer afin de ne pas négliger la maîtrise des TIC dans un but de production. Notons toutefois que le référentiel des compétences médiatiques du Conseil Supérieur d'Éducation aux Médias (2013) comble en partie ce manque, en distinguant quatre catégories d'activités médiatiques (lecture, écriture, navigation et organisation) et différents axes (dont un technique).

5. Projet de recherche

Il apparaît donc que, malgré les études réalisées et les divers plans mis en œuvre par les autorités, aucun consensus réel n'a encore été atteint en Fédération Wallonie-Bruxelles quant à la question de la formation initiale des enseignants à l'intégration des TICE. Et pourtant, force est de constater la récurrence du manque maîtrise des TIC(E) (exprimé), tant chez les futurs enseignants que chez leurs formateurs, ainsi que le faible sentiment de compétence lié à l'intégration des TICE, chez ces mêmes catégories d'enseignants (Delacharlerie & al., 2018).

Notre travail de recherche tentera dès lors de répondre aux objectifs suivants :

- analyser l'activité enseignante de plusieurs enseignants AMTICE et tenter de dégager les modèles opératifs (Pastré, 2011) de ces derniers ;
- identifier, dans ces modèles, les éléments pouvant constituer des leviers opportuns pour la formation des futurs enseignants à l'usage pédagogique des TIC, en regard des principes fondateurs précédemment définis ;
- proposer et mettre en œuvre un dispositif d'accompagnement des enseignants UOAMTICE débutants et/ou demandeurs.

6. Méthodologie

Nous avons opté pour une méthodologie orientée vers la recherche collaborative, et ce pour deux raisons. D'abord, nous envisageons de décrire et d'accompagner l'évolution de l'activité de plusieurs enseignants en impliquant leur expérience et leurs intentions d'action. Il était nécessaire de recourir à une méthode permettant d'intégrer ces éléments au processus d'intervention. C'est pourquoi nous nous sommes tournés vers une méthodologie collaborative, et plus spécifiquement celle du compagnonnage réflexif (Beckers & Noël, 2013). Ensuite, l'intérêt d'une telle approche par rapport à cette recherche réside dans le fait qu'elle est ancrée dans l'action à l'origine du recueil des données qui permettront la régulation de l'action et la production de nouvelles connaissances sur les effets de la formation (Charlier, Daele & Deschryver, 2002).

Notre projet s'articule autour de trois axes complémentaires.

Le premier axe consistera à analyser l'activité de plusieurs enseignants quant à l'élaboration, la gestion, l'animation et l'évaluation du cours UOAMTICE. L'analyse des résultats sera illustrée par des exemples de démarches méthodologiques mises en place. Pour ce faire, un dispositif de recueil de données basé sur l'analyse de l'activité au travers d'observations filmées et d'entretiens d'explicitation (Vermersch, 2004) auprès d'un public cible d'enseignants disposés à partager leur expérience dans l'enseignement du cours UOAMTICE sera mis en place. Nous avons choisi, dans ce cadre, de nous référer au champ de la didactique professionnelle (Pastré, 2011) et de tenter d'identifier les modèles opératifs des enseignants dans le cadre de leur cours UOAMTICE. L'objectif sera donc de déterminer les concepts organisateurs de leur action professionnelle (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). En effet, l'entretien d'explicitation a pour finalité d'aider le sujet à revenir sur son action passée, qui peut être implicite pour ce dernier, et de l'aider à en prendre conscience, à la conceptualiser, et à verbaliser cette conceptualisation.

Le second axe aura pour objectif de soutenir et accompagner des enseignants UOAMTICE volontaires, novices ou simplement ceux désireux de réguler leurs pratiques pédagogiques. Cet axe s'articulera autour d'une démarche de type « compagnonnage réflexif » (Beckers & Noël, 2013), fondée sur une démarche collaborative entre le chercheur et l'enseignant. Ce compagnonnage fonctionne sous la forme d'un processus itératif alternant des observations filmées de l'enseignant et des entretiens de régulation prenant comme support ladite séquence filmée. Au travers de ces entretiens, un travail réflexif, sur sa propre action, sera suscité chez l'enseignant via des catégories d'interventions du chercheur (Beckers & Noël, 2013). En effet, ces interventions visent, par l'auto-confrontation et la verbalisation par le sujet, à lui faire prendre conscience des caractéristiques de son action, en analyser les effets et identifier des pistes de régulation de son action. Le chercheur prend dès lors ici le rôle de facilitateur de la réflexivité. Les pistes identifiées par le sujet sont mises en œuvre lors de la séquence suivante, qui est elle-même filmée et suivie d'un entretien réflexif. Et ainsi de suite.

Cette démarche permettra par ailleurs de tester et d'implémenter les processus d'apprentissage dégagés dans le cadre de l'axe 1. Les objectifs généraux de ce compagnonnage sont les suivants :

- engager un changement des pratiques, mais également une évolution des conceptions, qui passe par la verbalisation et l'explicitation de ces dernières ;

- développer une pratique réflexive basée sur la pratique en tant que professeur UOAMTICE et, a fortiori, sur la « techno-pédagogie » (plus-values, adéquation entre choix de l'outil et tâche, invariants, par exemple). Cet objectif est particulièrement développé au travers des moments d'entretien de régulation sur lesquels nous reviendrons ultérieurement.

Le troisième axe du projet visera la construction et la mise à disposition d'une plateforme interactive et collaborative destinée aux enseignants du cours UOAMTICE. Cette plateforme se voudra être un lieu de partage, de rencontres virtuelles, mais aussi de constructions collaboratives de différentes ressources liées à la formation à l'intégration des TICE. Elle pourrait être considérée comme l'évolution dynamique du Curriculum AMTICE dont la première version a été créée en 2010, évolution qui de par sa nature permettra de redonner vie à la volonté initiale des chercheurs et enseignants, à savoir proposer une base commune (et de référence) à la mise en œuvre du cours UOAMTICE.

6.1. Axe 1 : identification de différents modèles opératifs

Une première étape consistera à recueillir auprès d'un panel d'enseignants en charge du cours UOAMTICE différentes illustrations de l'organisation et de la mise en œuvre de ce cours. Ce recueil de données s'effectuera en plusieurs temps.

D'abord, une série d'entretiens semi-directifs seront menés auprès d'une dizaine d'enseignants volontaires, recrutés à l'aide d'un questionnaire en ligne envoyé à l'ensemble des enseignants en charge du cours UOAMTICE dans les Hautes Écoles partenaires du projet HETICE. De l'ensemble des volontaires, sont repris des enseignants disposant au minimum de trois ou quatre années de pratique et provenant dans la mesure du possible d'un maximum de Hautes Écoles différentes (afin de garantir un éventail plus large de pratiques). Un entretien individuel en présentiel sera ensuite programmé avec chaque enseignant, entretien portant sur :

- le nombre d'années d'expérience en tant que maître-assistant en Haute École ;
- le nombre d'années d'expérience en que titulaire du cours UOAMTICE et les raisons de l'attribution de ce cours ;
- la formation initiale et continue de l'enseignant ;
- une description générale du/des cours UOAMTICE qu'il a en charge ;
- des explications quant aux objectifs qu'il poursuit le cadre de ce/(ses) cours ;
- la participation à des projets intégration des TICE (projets d'équipement, recherches) ;
- une expérience éventuelle en tant que Personne-Relais dans le cadre projet HETICE ou toute autre fonction académique liée au développement de l'intégration des TICE au sein de la Haute École.

Ces entretiens permettront d'obtenir une première vision de ce qui est proposé en termes de formation UOAMTICE aux étudiants et de répartir ces pratiques en fonction de l'orientation donnée au cours.

De ce premier groupe d'enseignants, trois sont ensuite sélectionnés, avec l'accord de ces derniers, afin d'approfondir la description de leurs pratiques.

Cette phase d'analyse se concrétisera au travers d'une série d'entretiens d'explicitation se basant sur des activités filmées et des supports pédagogiques créés par l'enseignant (outils, scénarios pédagogique, productions d'étudiants, publications, etc.) et aura pour objectif de faire émerger plus spécifiquement :

- les modèles opératifs des enseignants quant à la formation à l'usage pédagogique des TIC, et donc les concepts organisateurs de leur actions ;
- les pistes méthodologiques et didactiques empruntées par les enseignants pour amener leurs étudiants à développer des compétences de techno-pédagogues.

Cette collecte d'information s'étendra sur l'ensemble du cursus UOAMTICE durant une année académique. Les modèles opératifs seront ensuite analysés en regard de la littérature scientifique. Ces éléments, ainsi que les pistes didactiques observées, serviront par ailleurs à alimenter le dispositif d'accompagnement qui sera proposé dans le cadre de l'axe 2.

Nous voyons deux bénéfices principaux à ce fonctionnement :

- en l'absence de curriculum défini sur le plan légal, les pratiques d'enseignants UOAMTICE faisant preuve d'expérience de terrain, au regard de différentes notions (telle que la plus-value) et de tentatives de

modélisation du processus d'intégration des technologies en éducation (« TPACK » (Koelker & Mishra, 2009), « SAMR » (Puentedura, 2009), « ASPID » (Karsenti, 2013) ou encore celui de Raby Boegner-Pagé, Charron, Gagnon & Bouchard (2013), etc.) constituent une base de travail qui nous semble pertinente, et qui aura l'avantage de relier concepts théoriques et pratiques de terrain ;

- cette procédure s'accorde avec notre conception du référentiel UOAMTICE à mettre à jour : définir les principes d'action à acquérir et identifier les différentes approches possibles à mettre en place (dans une idée de noyau central à partir duquel diverses directions didactiques peuvent être empruntées, via des entrées multiples).

6.2. Axe 2 : compagnonnage réflexif

Le volet « accompagnement des enseignants » du projet se concrétisera par la mise en place d'une démarche cyclique de type « compagnonnage réflexif », en trois étapes (Beckers, 2012, p. 286), qui peuvent se schématiser comme suit :

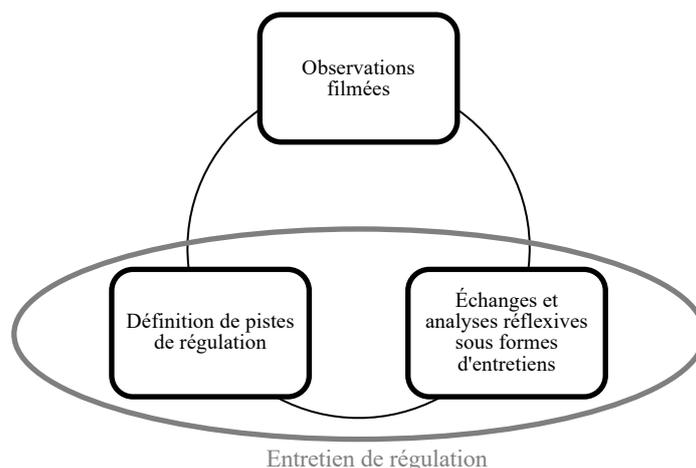


Figure 1. Schématisation du dispositif de compagnonnage réflexif

La première étape consistera en un entretien individuel dont le but sera de faire émerger les conceptions de l'enseignant par rapport aux TICE, à leur utilité pour leurs étudiants, à leur place dans l'éducation et la formation, aux acquis en TICE de l'enseignant et ses aspirations quant à son développement en tant que professeur UOAMTICE. Seront également investiguées les raisons de son attribution du cours UOAMTICE (volontaire ou non), sa formation, la composition de l'équipe éducative dans laquelle il évolue, ses contraintes contextuelles, etc.

Cet entretien sera suivi de l'observation d'une première activité d'enseignement, qui sera enregistrée en vidéo de manière fixe (pour son caractère neutre), accompagnée de l'analyse des scénarios pédagogiques y afférents, ainsi que des outils utilisés.

C'est lors de la deuxième étape que le compagnonnage réflexif débutera réellement. Il prendra la forme d'échanges (sous forme d'entretiens) entre l'accompagnateur et l'accompagné, avec l'enregistrement vidéo et les données recueillies lors de l'entretien préliminaire comme base de discussion. Cette étape permettra un retour réflexif de l'accompagné sur sa propre pratique et ses conceptions, réflexion soutenue par l'accompagnateur. Il sera important d'inciter l'accompagné à mettre des mots sur sa pratique, afin de transiter de la conscience pré-réfléchie à la conscience réfléchie (cf. modalités de l'entretien d'explicitation, Vermersch (2004).

Durant la troisième étape, accompagnateur et accompagné détermineront ensemble des pistes concrètes d'action et de régulation. C'est à ce moment que l'accompagnateur apportera des propositions de concepts scientifiques (ex : plus-value des TICE, les différents modèles d'intégration de la technologie, etc.), des propositions d'outils TICE qui sembleraient convenir à la situation et, fondamentalement, des éléments des modèles opératifs collectés durant l'axe 1 du projet. L'accompagnateur devra toutefois veiller à ne pas imposer sa direction (ou celle des enseignants dont le modèle opératif aura été identifié), mais partir des besoins, souhaits et acquis de l'accompagné, et y apporter l'expertise scientifique et théorique.

Les interventions de l'accompagnateur dans le cadre de ces entretiens de régulation qui se déroulent en seconde et troisième étape peuvent être définies en quatre catégories, selon le dispositif de supervision réflexive (SR) (Schön, cité par Beckers, 2012), notamment mis en place au sein du Service de Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation de l'Université de Liège :

- « SR 1 : entrer dans le système interprétatif de l'enseignant (identifier les variables fonctionnelles à ses yeux, les indicateurs qui structurent son action, le sens qu'il donne aux événements, les émotions qui l'assaillent).
- SR 2 : permettre à l'enseignant de prendre conscience de son modèle opératif par l'accès à l'observable et au verbalisable. C'est ce qui est notamment mis en place grâce aux observations filmées suivies des entretiens d'explicitation.
- SR 3 : ouvrir à d'autres interprétations :
 - o pointer un observable qui mérite réflexion
 - o inviter à l'analyse
 - o enrichir par la théorie
- SR 4 : engager dans un processus de changement de l'action professionnelle :
 - o réfléchir ensemble à des pistes d'action possibles (c'est ici que serviront notamment les informations recueillies dans le cadre de l'axe 1 du projet, auprès des enseignants disposant d'une expérience en la matière. Elles constitueront la base des pistes d'élargissement des premiers entretiens de régulation avec les enseignants accompagnés)
 - o favoriser la prise de décision (intentions d'action et moyens de les concrétiser)
 - o échanger sur le devenir de ces intentions et les effets de leur concrétisation éventuelle
 - o favoriser la sensibilité situationnelle (« se laisser surprendre » par la situation). » (Beckers 2012, p. 281)

Les propositions sélectionnées par l'accompagné seront dès lors réinvesties en classe et incluses dans une observation ultérieure, qui sera elle-même suivie par un nouvel entretien de régulation, le cycle de compagnonnage suivant ainsi son cours. Tout au long du processus, il s'agira de multiplier les entretiens de régulation avec les enseignants accompagnés afin de maintenir l'explicitation et l'étude de l'évolution :

- de leurs pratiques et de leurs conceptions depuis le premier entretien, en utilisant une démarche identique ;
- de leur modèle opératif au travers du dispositif d'accompagnement. Ceci s'effectuera au travers de l'analyse du corpus de texte des entretiens retranscrits.

6.3. Axe 3 : référentiel interactif et collaboratif

En parallèle aux axes 1 et 2 et dès les premières semaines du projet, la réflexion autour de la construction du référentiel sera entamée (envisagée sous la forme d'une plateforme en ligne, notamment pour son caractère évolutif et interactif).

Les fonctions principales de cette plateforme seront de :

- mettre à disposition des approches didactiques variées (issues des modèles opératifs identifiés et étayés par des concepts théoriques), soutenues par un outil d'aide à la scénarisation pédagogique à destination des utilisateurs de la plateforme ;
- de proposer des ressources pédagogiques variées telles qu'un répertoire d'outils TICE issus de la veille communautaire, de tutoriels divers, de capsules pédagogiques, etc. ;
- renforcer le réseau des enseignants UOAMTICE (notamment en lien avec le projet HETICE) ;
- soutenir la pratique réflexive des enseignants UOAMTICE.

Dans un premier temps, des concepts organisateurs dégagés lors des phases précédentes, étayés d'éléments théoriques, constitueront ce que nous appellerons « le noyau » de la plateforme. Les approches pédagogiques investiguées seront également définies. Les possibilités d'entrée dans ces approches seront multiples et des structures d'aides à la scénarisation et à la décision pourront également soutenir l'utilisateur final de la plateforme (sous la forme par exemple d'organigrammes opératoires qui structureront le fonctionnement de la plateforme).

Les approches proposées seront non seulement décrites, mais aussi accompagnées de fiches d'activités, de présentations d'outils, de tutoriels, voire même de vidéos d'activités filmées en classe. Cette plateforme favorisera également la mise en réseau de ses utilisateurs en proposant notamment des outils de communication, de production collaborative, de curation ou encore de partage d'informations en terme de veille (formations, événements, etc.).

Le processus d'accompagnement et celui de construction de la plateforme s'effectueront donc en parallèle, s'entrelaçant à différents moments.

7. Évaluation du dispositif

L'évaluation du dispositif s'effectuera auprès de différents types de publics.

Les enseignants bénéficiant du compagnonnage tout d'abord, chez lesquels seront mesurés tout au long du dispositif :

- les sentiments de compétence et d'efficacité quant à l'intégration des TICE ;
- le taux de satisfaction quant à la qualité et la plus-value pressentie du compagnonnage mis en place ;
- l'évolution de leurs modèles opératifs.

L'évaluation s'effectuera également auprès du public cible final, les étudiants de l'enseignant qui bénéficiera du compagnonnage. L'évolution des conceptions relatives à l'intégration des TICE chez les étudiants ciblés permettra d'illustrer en partie l'impact positif, neutre ou négatif de l'accompagnement proposé chez leur enseignant.

Parallèlement, le sentiment d'efficacité des étudiants quant à l'intégration des TICE sera également mesuré et mis en lien avec les données recueillies auprès des enseignants, notamment suite aux périodes de stage obligatoires au sein de la formation initiale.

Après de chaque public cible, les données seront recueillies de différentes manières :

- questionnaire individuel ;
- entretien semi-dirigé individuel auprès des enseignants afin d'approfondir qualitativement des aspects précis qui auront pu émerger des questionnaires préalables ;
- pour les étudiants et suite aux questionnaires individuels, constitution de focus group en vue d'éclairer du regard de l'étudiant les pistes de régulation spécifiques qui pourront être mise en place.

8. Conclusion et mise en perspective

À l'heure de la publication de cet article, la phase de l'analyse des données recueillies au sein de l'axe 1 bat son plein. L'équipe de recherche travaille actuellement sur la phase d'identification des modèles opératifs sur base des informations récoltées auprès des enseignants, à partir de leur expérience de terrain dans le cadre du cours UOAMTICE, expérience qu'ils ont accepté de partager. Pour mener à bien cette analyse, les différents entretiens d'un même enseignant sont comparés et mis en lien afin d'inférer les différents éléments du modèle opératif, à savoir les concepts pragmatiques et les indicateurs qui leur sont liés (Pastré, 2011). C'est sur la base de ces premiers modèles opératifs que sera échafaudé le dispositif de compagnonnage réflexif qui sera proposé dès la rentrée académique 2018 - 2019 aux enseignants UOAMTICE désireux de s'engager dans ce type d'accompagnement.

Le dispositif ainsi proposé s'inscrit pleinement dans le projet HETICE dans la mesure où il se fonde sur la mise en réseau de professionnels, qui œuvrent à la conception participative et au partage en ligne des connaissances construites grâce au dispositif proposé.

Soulignons que ce nouveau projet s'appuie plus encore que par le passé sur l'implication volontaire des enseignants au sein d'une recherche-action-formation. Il a toujours été ardu d'initier une réification des pratiques en vue de capitaliser des ressources pédagogiques, mais aujourd'hui, grâce à leur investissement, un nouveau dispositif d'accompagnement (cf. une des quatre actions du projet form@HETICE initial) est amené à voir le jour avec ces enseignants particuliers.

Ce travail contribuera de manière significative à la mise en réseau des enseignants UOAMTICE en première ligne et, de manière plus globale, nous l'espérons et par effet de contagion, à celles des enseignants de Haute École désireux d'intégrer efficacement les TICE dans leurs pratiques professionnelles.

9. Références bibliographiques

- Beckers, J. (2012). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Beckers, J., & Noël, S. (2013). Une co-formation professionnelle : le "Compagnonnage réflexif." *Bulletin Du CIFEN*, 32, 77–80.
- BECTA. *Curriculum Online : four year evaluation*. Retrieved from <http://archive.teachfind.com/becta/research.becta.org.uk/index6020.html>
- Charlier, B., Daele, A., & Deschryver, N. (2002). Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 28(2), 345. <https://doi.org/10.7202/007358ar>
- Comité syndical européen de l'éducation (2006). *Rapport d'activité du CSEE 2004-2006*. Recommandations politiques (Vol. III). Bruxelles.
- Dejardin, S., Bachy, S., & Lebrun, M. (2014). Le profil de l'enseignant de l'enseignement supérieur influence-t-il l'usage des outils des plateformes ? *Ijthe.Ritpu*, 11(2), 19–37. <https://doi.org/10.7202/1035633ar>
- Delacharlerie, A., Fiévez, A., Lennertz, S., & Lumen, J. (2018). *Baromètre Digital Wallonia Education & Numérique 2018*. Jambes. <https://doi.org/10.2143/KAR.25.0.504988>
- Denis, B. (2007). Articuler théories et pratiques en technologie de l'éducation. In B., Charlier & D., Peraya (Eds.), *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (pp. 31-52). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Denis, B. (2014). Approche systémique de l'intégration des TIC dans l'éducation : enjeux, actions et perspectives à l'horizon 2020. Paper presented at 2^e Colloque international sur les technologies en éducation : bilan, enjeux actuels et perspectives futures, Montréal, Canada.
- Denis, B. (2016). *Conception participative et mise en œuvre d'un curriculum de formation en TICE à destination de futurs enseignants*. Paper presented at 3^e colloque international en éducation : Enjeux actuels et futurs de la formation et profession enseignante, Montréal, Canada
- Denis, B., Fontaine, P. & Snoeck, C. (2010). Guide de l'enseignant du cours AMTICE. Projet HETICE. Liège : CRIFA de l'Université de Liège
- Faulx, D., & Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* De Boeck Supérieur.
- Feyens, C. (2006). *Programme et pratiques de formation des futurs enseignants aux TIC et aux médias dans les Hautes Ecoles : analyse et recommandations*. Université de Liège, Liège.
- Geuquet, S. (2015). *Quel curriculum MTIC dans la formation initiale des enseignants en FWB ?* Université de Liège, Liège, Belgique.
- Giboin, A., Denis, B., & Snoeck, C. (2011). Taking "Pragmatic Dimensions" of ontologies into account: Frameworks. *Proceedings of the 7th International Conference on Semantic Systems Proceedings*. ACM - Association for Computing Machinery.
- Karsenti, T. (2013). *Le modèle ASPID : modéliser le processus d'adoption et d'intégration pédagogique des technologies en contexte éducatif*. Teachers and Teaching.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.009>
- Mayer, R. (2008). Applying the Science of Learning : Evidence-Based Principles for the Design of Multimedia Instruction. *American Psychologist*, 63(8), 760–769.
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle : un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Education Sciences Et Society*, 2(1), 83–95. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145–198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Peraya, D., Viens, J., & Karsenti, T. (2002). Introduction Formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC Esquisse historique des fondements, des recherches et des pratiques. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII (2), 243-264.
- Puentedura, R., (2009). The SAMR Model explained by R. Puentedura https://www.youtube.com/watch?v=_QOsz4AaZ2k
- Plomp, T., Anderson, R. E., Law, N., & Quale, A. (Eds.) (2009). *Cross-National Information and Communication Technology. Policies and Practices in Education*. Charlotte, NC, USA : Information Age Publishing.

- Raby, C., Boegner-Pagé, S., Charron, A., Gagnon, B., & Bouchard, A.-P. (2013). Le développement de la compétence professionnelle des enseignants du pré-scolaire et du primaire à intégrer les TIC en classe : impact d'une recherche-action. *Formation et profession*, 21(2), 19-33. doi : 10.18162/fp.2013.2
- Réseau Eurydice (2011). *Chiffres clés de l'utilisation des TIC pour l'apprentissage et l'innovation à l'école en Europe*. Agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture ».
- Vermesch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education Permanente*, (160), 71–80.
- Villeneuve, S., Karsenti, T, & Collin, S. (2013). Facteurs influençant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication chez les stagiaires en enseignement du secondaire. *Éducation et Francophonie*, 41(1), 30-44 doi :10.7202/1015058ar

Le développement de communautés de pratique : indicateurs de succès et freins

Le cas du projet Health CoP

Natasha Noben, Sarah Higuët & Brigitte Denis

Université de Liège
Quartier Agora, place des orateurs 2
4000 Liège
Belgique

natasha.noben@uliege.be

sarah.higuet@uliege.be

b.denis@uliege.be

RÉSUMÉ. Après avoir analysé et catégorisé les indicateurs de succès et les freins identifiés dans la littérature cette étude propose de les compléter au vu des connaissances tirées de l'expérience Health CoP (développement et accompagnement de communautés de pratique dans le monde de la santé) et des résultats qui y ont été obtenus. Des freins et indicateurs de succès supplémentaires ont été identifiés par le biais d'un questionnaire proposé aux membres des communautés de pratique et grâce à une analyse de différents rapports d'activités du projet rédigés entre 2009 et 2016. Ces indicateurs de succès et freins ont ensuite été structurés selon les étapes du cycle de vie d'une communauté de pratique, ce qui a permis d'identifier des points de vigilance et des leviers potentiels aux différents stades de leur développement.

MOTS-CLÉS : Éducation, TIC, Communauté de pratique, Santé.

1. Introduction

La mise en réseau et la création de communautés de pratique (CP) de professionnels s'avèrent une piste prometteuse en termes d'apprentissage social, via le partage, la création et la capitalisation des connaissances de leurs membres. Pour parvenir à ce but, certains points d'attention sont importants à considérer. Cette étude vise à mettre en évidence divers points de vigilance et leviers potentiels présents selon les stades de développement des CP.

Après avoir défini les communautés de pratique et le cycle de vie qui leur est propre, cet article reprend une série d'indicateurs de succès et de freins identifiés dans la littérature. Ceux-ci sont brièvement décrits et catégorisés. Un schéma de synthèse reprend ces différents facteurs en se focalisant sur les CP extraorganisationnelles, dont les membres proviennent de différentes organisations.

Ensuite, le projet Health CoP, au cœur de l'étude menée, est brièvement décrit afin de situer le contexte de cette recherche exploratoire. La méthodologie est ensuite explicitée, notamment le public cible, les outils de récolte des données (un questionnaire et l'analyse de différents rapports) et ses limites. Les résultats reprennent à la fois les perceptions des personnes interrogées, issues de CP très jeunes, ainsi que les freins et indicateurs de succès qui ont pu être identifiés dans des CP qui existent depuis plusieurs années.

Enfin, l'ensemble des freins et indicateurs de succès identifiés dans les différentes CP et dans la littérature sont repris dans un tableau qui permet de préciser à quel(s) stade(s) du cycle de vie ils interviennent principalement. Un schéma synthèse global illustre cette mise en relation entre l'ensemble des freins et indicateurs de succès abordés dans cette étude et les stades du cycle de vie d'une CP. Une brève conclusion reprend les résultats obtenus et quelques perspectives.

2. Communautés de pratique

Les communautés de pratique peuvent être définies de la manière suivante : « Les communautés de pratique sont des groupes de personnes qui se rassemblent afin de partager et d'apprendre les uns des autres, en face à face ou virtuellement. Ils sont tenus ensemble par un intérêt commun dans un champ de savoir et sont conduits par un désir et un besoin de partager des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et les meilleures pratiques. Les membres de la communauté approfondissent leurs connaissances en interagissant sur une base continue et à long terme, ils développent un ensemble de bonnes pratiques » (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, cités par Langelier, 2005, p. 8).

Les communautés de pratiques peuvent être créées par des personnes internes ou externes. Langelier (2005) spécifie ces deux cas de figure de la façon suivante :

- Soit la CP est créée à l'initiative des membres, c'est-à-dire par des personnes internes, elle émerge alors de façon spontanée et n'est pas imposée par l'organisation.
- Soit la CP est créée intentionnellement par l'organisation. Elle est développée et « cultivée » par une organisation dans le but de répondre à un besoin spécifique ou à une stratégie organisationnelle particulière.

Snoeck et Tilman (2014) utilisent le terme « sollicitée » afin de marquer la nuance quant à l'initiateur de la CP. Dans ce cas, c'est une personne externe qui émet l'hypothèse de l'intérêt que pourraient avoir des personnes à prendre part à une communauté de pratique.

Alors qu'une majorité d'auteurs abordant les communautés de pratique se focalisent sur le fonctionnement de CP intraorganisationnelles, il existe des CP dont les membres proviennent d'organisations différentes. Ces membres peuvent avoir des fonctions semblables ou différentes et constitueront des CP qui seront qualifiées d'extraorganisationnelles.

Quant aux modalités de fonctionnement des communautés de pratique, la définition ci-dessus précise la possibilité pour les groupes de se rassembler en face à face ou virtuellement. On retrouve une nomenclature des CP en fonction de leurs choix des modalités de rassemblement (Snoeck & Tilman, 2014). Une CP est qualifiée de virtuelle lorsque « les échanges sont à distance en mode synchrone ou asynchrone et sont supportés par les technologies de l'information et de la communication » (Langelier, 2005, p. 22). Il faut également préciser qu'à l'occasion, elles organisent également des rencontres en face à face (Dubé, 2004, cité par Snoeck & Tilman, 2014). Ces rencontres en face à face restent rares et la part d'activités en présence y est faible. Les CP qui, tout en communiquant à distance, se rencontrent plus régulièrement sont qualifiées d'hybrides.

Quelles que soient son organisation et ses modalités de fonctionnement, chaque communauté de pratique va au cours de son existence, évoluer et se développer. Ce changement a été modélisé par plusieurs auteurs sous forme d'un cycle de vie.

3. Cycle de vie

Différents auteurs proposent des cycles de vie constitués de cinq stades par lesquels passe une communauté de pratique. Le modèle de Snoeck et Tilman (2014), illustré ci-dessous, se différencie des modèles de Langelier (2005) et de Gosselin *et al.* (2010) par des nuances apportées telles que le sens des transitions entre les étapes. En effet, il présente les stades du développement d'une communauté de pratique non pas de façon linéaire, mais en envisageant de possibles boucles rétroactives.

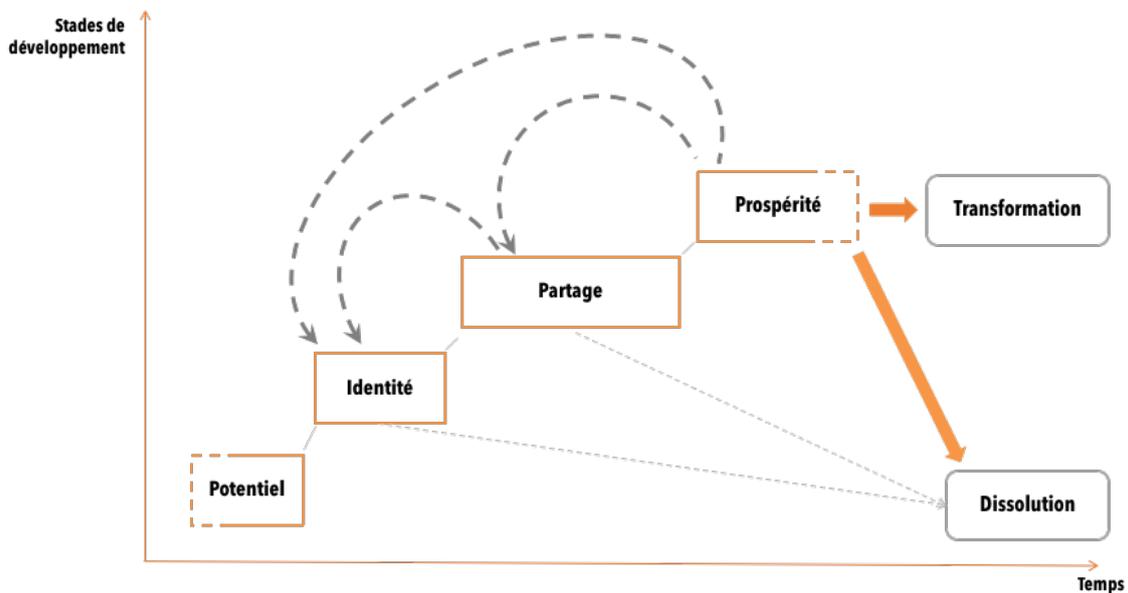


Figure 1. Stades de développement d'une communauté de pratique. Repris de Snoeck et Tilman (2014)

Selon Snoeck et Tilman (2014), lors du stade **potentiel**, les membres découvrent les communautés de pratique et envisagent la possibilité d'y prendre part ; les membres partagent-ils un intérêt commun ? Disposent-ils des ressources pour s'engager dans une CP ? Si les réponses à ces questions sont positives, ils peuvent alors commencer à se créer une identité.

Lors du stade de l'**identité**, les membres apprennent à se connaître, identifient leurs projets ainsi que leurs caractéristiques, ils définissent leur communauté et développent un code commun. C'est à ce stade que les membres perçoivent les avantages liés à la participation à la CP et commencent à avoir le sentiment d'apprendre collectivement.

Pour Snoeck et Tilman (2014), au stade du **partage**, les membres discutent de leurs connaissances et de leurs expériences. Ils échangent et capitalisent leurs connaissances existantes. Des auteurs tels que Gosselin *et al.* (2010) et Langelier (2005) voient davantage dans ce stade la création de connaissances.

Le stade de la **prospérité** marque l'apparition de la création de nouvelles connaissances et la réalisation du projet de la CP pour Snoeck et Tilman (2014) alors que Langelier (2005) n'identifie comme différence par rapport au stade du partage qu'une attention particulière au maintien de la vitalité précédemment développée.

Finalement, Snoeck et Tilman (2014) envisagent le stade de la **transformation**, voire d'une éventuelle **dissolution**.

L'originalité du modèle de Snoeck et Tilman (2014) est à trouver dans la présence de boucles de rétroaction au départ des stades du partage et de la prospérité. Celles-ci sont à considérer comme « un pas en arrière nécessaire pour continuer à prospérer ». En effet, il est possible qu'il faille, selon la dynamique de la CP (par exemple l'intégration de nouveaux membres ou l'essoufflement de certains), développer de nouvelles activités

liées au développement de l'identité ou du partage afin d'atteindre les objectifs. De plus, à chaque étape du cycle de vie, une dissolution de la CP est envisagée. Cette dissolution peut avoir plusieurs causes et résulter de différents freins ou obstacles rencontrés.

Issu d'un projet de développement de CP hybrides, sollicitées et extraorganisationnelles, le modèle de Snoeck et Tilman (2014) servira de référence dans le cadre de cette recherche pour identifier les points de vigilance et les leviers potentiels selon les différents stades.

4. Indicateurs de succès et freins

Le modèle développé précédemment met en évidence qu'à chaque étape du cycle de vie d'une communauté de pratique, il est possible de rencontrer des obstacles qui mènent à sa dissolution. Une réflexion sur les indicateurs de succès d'une CP ainsi que sur les freins qui peuvent amener à sa dissolution s'est alors imposée. Ceux susceptibles d'être rencontrés dans le cadre des CP du projet Health CoP ont été rassemblés sous forme d'un schéma. Ces CP rassemblant des membres de différentes organisations, certains freins, spécifiques aux CP intraorganisationnelles, n'ont pas été repris ici comme, par exemple, celui de l'embauche massive de personnel ou encore celui de la discordance entre les exigences de l'organisation et les besoins des membres. Parmi les indicateurs de succès, nous avons distingué ceux qui relèvent de variables liées au processus (dynamique d'échanges) et celles liées aux résultats.

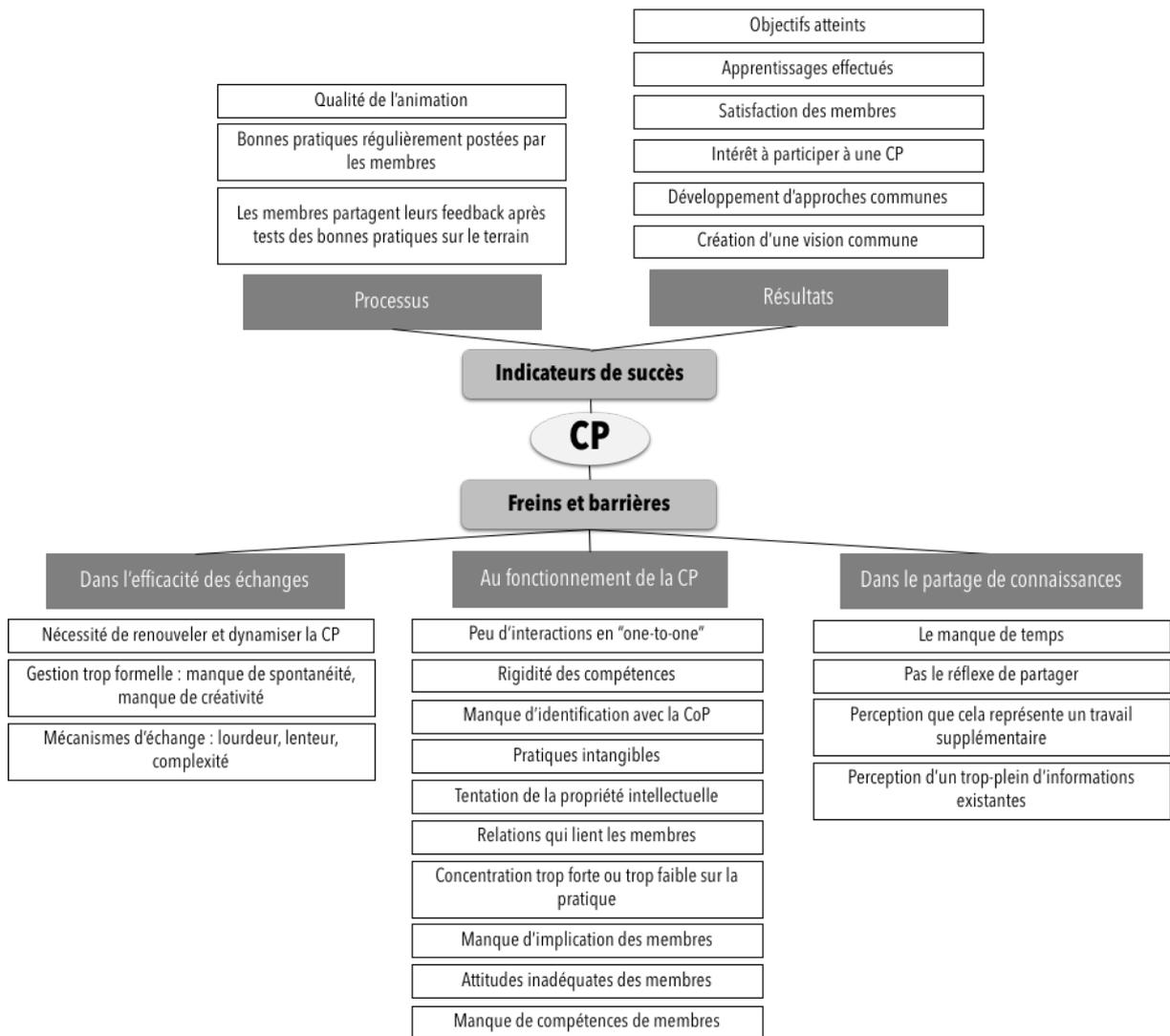


Figure 2. Synthèse des freins, barrières et indicateurs de succès applicables à des CP hybrides, sollicitées et extraorganisationnelles.

4.1. Indicateurs de succès

Une analyse de la littérature fournit certains indicateurs de succès d'une communauté de pratique. Cependant en rassemblant les « indicateurs de succès » décrits par différents auteurs, un constat s'impose. Ce vocable rassemble des éléments de natures différentes en fonction des auteurs et parfois chez un même auteur. De plus, certains d'entre eux placent sous cette appellation des éléments constitutifs d'une communauté de pratique et d'autres énumèrent la méthodologie recommandée afin d'atteindre le succès.

Un indicateur de succès peut être défini comme un indice perceptible permettant de vérifier si les conditions sont favorables au processus de développement d'une communauté de pratique. Pour pouvoir identifier les indicateurs de succès d'une CP, il est nécessaire de définir ce qui est considéré comme un succès dans le contexte des communautés de pratique.

Le succès d'une CP est défini par Cothrel et Williams (1999) comme l'atteinte des objectifs qu'elle s'était fixée. Pour Cohenret *et al.* (2003), l'apprentissage est l'objectif majeur d'une telle communauté.

La définition du succès d'une CP qui reprend le plus d'indicateurs est celle de Tremblay (2005) qui énumère : l'atteinte des objectifs fixés, la satisfaction des membres, l'intérêt à participer à une CP et l'apprentissage. Tremblay (2005) cite l'apprentissage et la qualité de l'animation comme principaux indicateurs de succès dans le cadre de sa recherche. Probst et Borzillo (2008) étudient des communautés de pratique professionnelles qui sont, pour certaines d'entre elles, soutenues par les TIC. Ils identifient les facteurs de succès dans une CP grâce à différents signes tels que: (1) des bonnes pratiques sont régulièrement postées par les membres sur la base de données partagée de la CP, (2) les membres postent régulièrement leurs feedbacks sur la base de données après avoir testé les bonnes pratiques sur le terrain, (3) le « leader » de la CP a constaté que les membres développent des visions communes, des approches communes et qu'ils comparent les pratiques propres à leurs organisations. Ces indicateurs sont donc repris dans le schéma synthèse ci-dessus.

4.2. Barrières et freins

Les barrières et freins ont été subdivisés en trois catégories dans le schéma de synthèse : ceux liés au fonctionnement en général, ceux en lien avec les échanges et enfin ceux relatifs au partage de connaissances.

4.2.1. Au fonctionnement de la CP

Probst et Borzillo (2008) identifient cinq raisons principales de l'échec d'une CP :

- Le manque d'un groupe cœur
- Un faible niveau d'interaction entre les membres en « one-to-one »
- La rigidité des compétences
- Le manque d'identification avec la CP
- L'intangibilité des pratiques

Wenger *et al.* (2002) décrivent des défis que l'on peut rencontrer au sein d'une CP. Ils citent la tentation de la propriété intellectuelle, l'attitude et les compétences des membres qui composent la CP, l'intensité des relations qui lient les membres et une concentration trop forte sur la pratique.

4.2.2. Dans l'efficacité des échanges

Daunais *et al.* (2010) spécifient les freins rencontrés dans les CP étudiées au niveau de l'efficacité des échanges. La CP au sein de l'entreprise Orange a souffert de la nécessité de renouveler et de dynamiser continuellement la communauté, de l'absence de relève, d'une gestion formelle réduisant la spontanéité et la créativité, de l'embauche massive de personnel et de la participation ou la prise en compte insuffisantes de la CP dans les projets d'innovation.

4.2.3. Dans le partage de connaissances

Harvey (2010) a dressé une liste des dix barrières les plus critiques pour le partage des connaissances dans une communauté de pratique. Les suivantes ont été retenues dans le cadre du schéma synthèse :

- Le manque de temps pour partager ses connaissances
- L'absence du réflexe de partager ses connaissances
- La perception que le fait de partager des connaissances représente un travail supplémentaire
- La perception d'un trop-plein d'informations déjà existant

5. Contexte : Le projet Health CoP

Initié en 2009, le projet Health CoP est développé au sein du Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA) de l'Université de Liège et cofinancé par le Fonds Social Européen et la Wallonie. L'objectif du projet Health CoP est de promouvoir, dans le monde de la santé, le développement de communautés de pratique dont le fonctionnement est soutenu par les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Le public visé par ce projet rassemble les professionnels évoluant dans le domaine de la santé. Pour être susceptible de se rassembler en CP, les membres potentiels doivent avoir une fonction exercée par une seule personne ou un petit groupe de personnes au sein d'un même établissement ou encore faire partie d'un groupement de personnes exerçant la même fonction et étant très intéressées par les échanges de pratique. L'idée est donc de créer une CP là où les personnes en ont besoin, là où l'intérêt de le faire est le plus important ou de soutenir des dynamiques d'échanges qui sont déjà initiées.

Dans un premier temps, six CP ont été créées et animées dans le cadre du projet Health CoP. Celles-ci rassemblaient les Infirmiers Chargés de l'Accueil du Nouveau personnel entrant, rentrant et des Étudiants (ICANE) qui comptaient 126 membres en 2014 ; les Référénts Hospitaliers pour la Continuité des Soins (RHCS) avec 47 membres en 2013 ; les Responsables de la Communication (COMMU), 61 membres en 2014 ; les Infirmiers Coordinateurs de Soins en Oncologie (ICSO), 94 membres en 2014 ; les Référénts en Hémovigilance (HEMO), 37 membres en 2014 ; et les Infirmiers de Liaison Interne Gériatrique (ILIG), 22 membres en 2014.

Entre 2013 et 2016, certaines de ces CP sont devenues autonomes (les ICANE et les COMMU fonctionnent sans le soutien du CRIFA), 3 se sont dissoutes (disparition de la fonction au sein de l'institution, essoufflement), une autre s'est externalisée et a rejoint un groupement d'homologues flamands (HEMO).

Actuellement, en 2017, le projet compte trois nouvelles CP qui sont relativement « jeunes » puisqu'elles ont été créées il y a huit ou neuf mois au moment de la prise de données de la présente étude. Il s'agit de la CP des consultantes en lactation, de celle des infirmières spécialisées en diabétologie et de celle des coordinateurs en éducation thérapeutique du patient. Chacune de ces CP a un contexte qui lui est propre. Elle rassemble des personnes dont la fonction a ses spécificités, des personnes qui ont des préacquis différents au niveau de leur métier, de leurs compétences, de leurs usages des TIC. Pour prendre en compte ces spécificités, le dispositif est adapté à chaque CP : les activités, la méthodologie et le choix des outils numériques sont définis en concertation avec les membres en fonction de leurs besoins.

6. Objectif de recherche et méthodologie

6.1. Objectif de recherche

L'objectif de cette étude exploratoire est double. Elle vise, dans un premier temps, à identifier les indicateurs de succès ainsi que les barrières et freins en lien avec le développement d'une communauté de pratique. Dans un second temps, elle vise à positionner les indicateurs de succès et freins identifiés selon le ou les stades du cycle de vie d'une CP au(x)quel(s) on peut les rencontrer.

6.2. Public cible et méthode

Les trois communautés de pratiques qui sont actuellement accompagnées par le projet Health CoP et qui existent depuis moins d'un an ont été étudiées afin d'identifier ce que les membres estiment être les indicateurs de succès ainsi que les freins les plus importants. Un questionnaire composé de questions semi-ouvertes a permis de récolter les perceptions de 8 membres issus de trois « jeunes » CP. Deux membres (sur 3) de la CP CETP (nommés ci-dessous CETP 1 et 2), deux membres (sur 6) de la CP Diabéto (Diabeto 1 et 2) et quatre membres (sur 15) de la CP Lactation (Lactation 1, 2, 3 et 4).

Par ailleurs, afin de recueillir des données sur les freins et indicateurs de succès rencontrés dans des CP ayant atteint un stade de développement plus avancé, les rapports annuels relatifs aux CP du projet 2009 à 2016 ont été analysés. Ces rapports présentent les activités menées avec chacune des CP dans le courant de l'année écoulée. On y retrouve aussi les différentes démarches effectuées pour évaluer le fonctionnement des CP (questionnaires, entretiens, etc.) et l'analyse des résultats obtenus. Une analyse des usages des différents outils numériques permettant d'échanger à distance y est menée, ainsi qu'un bilan des actions menées et des difficultés rencontrées. Les CP sont positionnées dans le cycle de vie selon leur stade de développement. Enfin, les perspectives d'avenir pour chacune des CP du projet y sont énoncées.

6.2. Limites

Différentes limites liées à cette recherche peuvent être identifiées. Les trois CP sont relativement jeunes, quelques mois à peine, et comptent un nombre réduit de membres. Le nombre de membres ayant répondu au questionnaire est très restreint, et ne permet aucune généralisation des résultats obtenus. C'est pourquoi l'analyse des données a été réalisée sous une forme qualitative et non quantitative. Les données récoltées dans les différents rapports ont permis de renforcer celles des questionnaires.

7. Résultats

Les freins, barrières et indicateurs de succès ont été classés selon le stade de développement de la CP auquel ils sont susceptibles d'influer sur le succès de la CP (cf. Tableau 1). Ce classement a été réalisé en synthétisant les informations recueillies grâce au questionnaire, celles présentes dans la littérature et enfin celles obtenues dans les rapports annuels du projet Health CoP où figurent à la fois la position de chaque CP dans le cycle de vie et les difficultés rencontrées.

En identifiant les indicateurs de succès et freins, il est apparu que certains d'entre eux, selon leur présence ou leur absence, leur nombre ou leurs caractéristiques, leurs conséquences pouvaient à la fois être un indicateur de succès et un frein. Ceux-ci ont donc été décrits séparément des indicateurs de succès et des freins.

Dans le tableau ci-dessous, les cases de couleur gris clair indiquent que l'indicateur de succès ou le frein apparaît *partiellement* à ce stade de développement alors que les cases de couleur gris foncé signifient que l'on retrouve ce frein ou indicateur à ce stade.

| | | Potentiel | Identité | Partage | Prosperité | Explications et analyses |
|-----------------------|-------------------------|--|----------|---------|------------|--|
| Indicateurs de succès | Issus de la littérature | Apprentissages | | | | |
| | | Développement d'approches communes | | | | Le stade d'identité est caractérisé par le développement d'approches communes, celles-ci se renforcent et se multiplient aux stades du partage et de la prospérité |
| | | Bonnes pratiques régulièrement postées | | | | Des bonnes pratiques sont postées par les membres, ou en tout cas partagées à distance, à partir du stade du partage. Cela continue au stade de la prospérité. Elles sont également capitalisées. |
| | | Les membres partagent leurs feedbacks à propos des tests des bonnes pratiques sur le terrain | | | | Les membres ne doivent pas se limiter à partager leurs bonnes pratiques, mais doivent également tester celles des autres afin de pouvoir échanger sur celles-ci. Cela est initié au stade de partage et continue au stade de prospérité. |
| | Issus de la recherche | Partage des pratiques propres à sa fonction | | | | Des pratiques propres à chacun sont partagées par les membres lors des réunions en présentiel dès le stade du partage. |
| Freins | Issus de la littérature | Nécessité de renouveler et de dynamiser la CP | | | | Après avoir initié la CP (stade potentiel), il est nécessaire, dès les stades d'identité et de partage, mais surtout au stade de prospérité, de contacter de nouveaux membres potentiels afin d'assurer une relève pour les anciens membres. Il faut également trouver des moyens pour dynamiser la CP et impliquer les membres. Sans nouveaux membres, la CP pourrait être amenée à se dissoudre. |
| | | Gestion trop formelle | | | | L'animateur doit veiller à la qualité de son animation et de sa gestion de la CP. Une gestion trop formelle amène moins de créativité et de spontanéité. Trop de contrôle étouffe la CP. Un équilibre entre contrôle et autonomie doit être trouvé. |
| | | Mécanismes d'échange (lourds, lents, etc.) | | | | Des mécanismes d'échange lourds, lents et/ou complexes rendent les échanges difficiles et risqueraient de les rendre moins nombreux. |

| | | | | | | |
|-------------------------|--|---|--|--|--|---|
| Freins | | Peu d'interactions en « one-to-one » | | | | Une bonne dynamique de groupe est un indicateur de succès de la CP. Si les membres n'échangent jamais entre eux en dehors des réunions en présentiel, cette dynamique ne se développera pas. |
| | | Rigidité des compétences | | | | Si les membres ont des fonctions qui exigent des compétences trop rigides, des tâches trop procédurales, l'échange de pratique ne présente que peu d'intérêt. Les membres retirent peu de bénéfices de leur participation et risquent de s'essouffler. |
| | | Manque d'identification avec la CP | | | | Pour que l'identité de la CP se construise et se renforce, il est nécessaire que les membres se reconnaissent dans le projet de la CP, dans les objectifs visés et aussi dans les pratiques partagées. |
| | | Pratiques intangibles | | | | Des pratiques intangibles les rendent très difficiles à partager et encore plus difficiles à réifier et à formaliser. C'est surtout au stade de l'identité que ce frein apparaît et intervient, car il est difficile de définir un projet et des objectifs communs lorsque nos pratiques sont intangibles. |
| | | Tentation de la propriété intellectuelle | | | | Wenger <i>et al.</i> (2002) précisent que cette tentation peut mener à la dissolution de la CP, car les membres pourraient « s'affronter » afin de s'attribuer ce qui a été créé au sein de celle-ci. La réification et la création étant représentatives du stade du partage et surtout de celui de la prospérité, c'est à ces stades que ce frein est attribué. |
| | | Concentration trop forte sur sa pratique | | | | Toujours selon Wenger <i>et al.</i> (2002), une CP qui se concentre trop sur sa pratique risque de perdre une perspective globale sur son domaine. C'est au stade du partage que ce frein a le plus d'impact. |
| | | Pas le réflexe de partager | | | | Le fait de partager ses expériences, ses pratiques, ce que l'on fait dans son organisation ne va pas de soi. Si le partage n'est pas encouragé et soutenu, cela est un frein au bon développement de la CP, surtout au stade du partage. |
| | Issus de la recherche | Manque de maîtrise des outils informatiques | | | | Les membres ne maîtrisant pas les outils informatiques éprouvent des difficultés à partager et échanger à distance. Cela mène à un manque de continuité entre deux réunions en présentiel. Présent dès le stade de l'identité, ce frein prend toute son importance au stade du partage. |
| | | Inadéquation des outils informatiques | | | | Des outils inadéquats, ou desquels les membres ne ressentent pas le besoin, risquent d'être peu utilisés. Les échanges à distance sont alors rares. |
| | | Difficultés relatives à l'identification des membres potentiels | | | | Au stade potentiel, il est nécessaire d'identifier un certain nombre de membres potentiels pour pouvoir s'assurer de leur intérêt pour le projet et organiser une première réunion en présentiel. Si les membres qui exercent la fonction visée ne sont pas répertoriés ou connus, la constitution de la CP est mise en péril. |
| | | Absence de relève | | | | Lorsque certains membres de la CP sont amenés à la quitter et qu'il n'y a pas de nouveaux membres pour prendre leur relève, cela peut amener à un essoufflement des membres restants et à une dissolution de la CP. |
| | Issus de la littérature et de la recherche | Manque de soutien hiérarchique | | | | Pour être membre d'une communauté de pratique extraorganisationnelle et pouvoir assister aux réunions durant son temps de travail, certaines fonctions nécessitent d'avoir l'accord de son ou ses supérieurs hiérarchiques. Si cet accord n'est pas obtenu et que les supérieurs hiérarchiques ne soutiennent pas la personne qui participe à la CP, son implication risque d'être impactée. Ce frein est transversal aux différentes étapes. |
| | | Perception d'un trop-plein d'informations existantes | | | | Dans le contexte de nos CP, de nombreux folders, guides, etc. existent sur toute une série de sujets. Cette impression que tout a déjà été fait et qu'il existe trop de supports similaires est un frein. Ce frein est surtout rencontré lorsque vient le moment de réifier, de créer des supports, au stade de la prospérité. |
| Manque de temps | | | | | Les membres, lorsqu'ils manquent de temps, n'ont pas la possibilité de s'investir dans la CP, d'assister aux réunions, d'échanger à distance. La participation à la CP sera donc rendue très difficile, quel que soit le stade de développement de celle-ci. | |
| Issus de la littérature | Membres cœurs | | | | Wenger <i>et al.</i> (2002), Probst et Borzillo (2008) et Snoeck et Tilman (2014) soulignent ce frein et indicateur de succès. La présence d'un noyau de membres cœurs, qui ont une implication forte, porte la CP alors que son absence rend toutes les étapes du cycle de vie plus difficiles. | |

| | | | | | | |
|---------------------------------|--|---|--|--|--|---|
| Indicateurs de succès et freins | Issus de la recherche et de la littérature | Membres (implication, compétences et attitudes) | | | | Des membres moins impliqués vont moins participer et échanger à l'inverse de membres très impliqués qui font « porter » la CP et assurer sa bonne suite. Des membres très compétents auront beaucoup de bonnes pratiques à partager, des remarques pertinentes à formuler. Une attitude positive donnera une bonne dynamique dans la CP et une attitude négative mettra en péril son développement. Ces indicateurs ou freins sont présents au fil des stades de développement du cycle de vie. |
| | | Le projet commun | | | | La présence d'un projet commun, décrit au stade de l'identité, mais nécessaire aussi aux stades du partage et de la prospérité, permet aux membres d'accorder leurs intérêts et d'avancer dans la même direction. L'absence d'un projet commun ou d'un accord sur un projet commun risquerait de mener à la dissolution de la CP. |
| | | Les objectifs | | | | Avoir des objectifs clairs et mesurables est une des recommandations de Probst et Borzillo (2008), cela permet selon eux de donner aux membres une direction concrète à suivre et de mieux s'impliquer, car ils perçoivent les bénéfices de leur participation. L'absence d'objectifs aura l'effet inverse et sera un frein au développement de la CP tout au long de son cycle de vie. |
| | Issus de la recherche | La dynamique de groupe | | | | La dynamique du groupe, la confiance que l'on peut ressentir dans le groupe, etc. peuvent aussi bien être un indicateur de succès que des freins dès le stade d'identité de la CP et tout au long de son développement. |
| | | La perception de l'intérêt de participer | | | | Pour que les membres puissent s'impliquer dans la CP et y participer, il faut qu'ils puissent percevoir ce que cela peut leur apporter, et ce, dès le stade potentiel. Cet intérêt doit perdurer tout au long de la CP pour garantir sa bonne suite. |
| | | La fréquence des échanges | | | | Des échanges fréquents montrent une plus grande participation et implication des membres. Dès le stade de l'identité, les membres sont amenés à échanger à distance, l'absence de ceux-ci aux réunions ou lors des échanges à distance est un frein. S'ils sont réguliers et nombreux, cela est un indicateur de succès. |
| | | Le nombre de membres | | | | Avoir beaucoup de membres rassemblés au sein d'une CP est un indicateur de succès, cela signifie que les personnes en perçoivent les bénéfices et en retirent quelque chose. Un nombre insuffisant de membres dans la CP pourrait rendre les échanges moins riches et cela pourrait obliger les membres présents à endosser plusieurs rôles ce qui risque, à la longue, de les amener à s'essouffler. |
| | | Les résultats (création de supports, réification) | | | | Au stade de la prospérité, les membres sont amenés à réifier leurs pratiques et leurs échanges. Si ces réifications n'apparaissent jamais, le groupe ne peut être défini comme une communauté de pratique et sera plutôt qualifiée de mise en réseau de personnes. La réification permet d'atteindre le statut de CP et est un indicateur de succès. |

Tableau 1. Les freins, barrières et indicateurs de succès aux différents stades du cycle de vie d'une CP

7.1. Indicateurs de succès

Suite à l'analyse des rapports et des questionnaires, différents indicateurs de succès ont pu être ajoutés à ceux identifiés dans la littérature.

1) Les résultats, dont la réification des pratiques partagées

Souvent citée dans la littérature comme un élément clé et caractérisant les CP, la réification permet, notamment au travers la création de supports communs, de tendre vers le succès de la CP (Wenger, 1998 ; Dameron & Josserand, 2007). Cette formalisation des pratiques intangibles a été soulignée comme étant un indicateur de succès par les animatrices du projet Health CoP en 2015. (Snoeck, Gérumont & Parlascino, 2015). Cette idée de réification est en lien avec l'atteinte des objectifs et a été intitulée résultats (création de supports, réification).

2) La dynamique du groupe

Les membres des CP identifient des indicateurs de succès qui n'ont pas été cités dans la littérature consultée. Trois personnes citent des indicateurs liés au fait de former un groupe bienveillant, à la dynamique des groupes. CETP 1 écrit simplement « dynamique de groupe » alors que pour CETP 2 ce sont le « partage, soutien, bienveillance » qui sont essentiels. Enfin, Diabéto 1 souligne « le plaisir de se retrouver ».

3) Des échanges à distance fréquents en utilisant différents canaux de communication

Les échanges à distance permettent, dans notre cas, entre deux réunions en présentiel, aux membres de rester en contact et de soutenir leur implication dans la CP. Cet indicateur de succès a été identifié dans les rapports annuels de 2014 et de 2016 (Noben & Snoeck, 2016 ; Parlascino, Gérumont & Snoeck, 2014).

4) Le nombre de personnes intéressées, au moment d'initier la CP

En 2016, les premiers contacts pour initier la création de trois CP ont été pris. Une liste de membres potentiels a ainsi pu être établie. Le nombre de personnes sur cette liste peut avoir un impact sur les chances de succès de la future CP. Un effet, un nombre important de membres potentiels est nécessaire pour que la CP puisse se développer. (Noben & Snoeck, 2016).

5) La perception des membres quant à l'intérêt de rejoindre la CP

Ce facteur s'avère crucial. Selon Parlascino *et al.* (2014), les membres qui perçoivent l'intérêt de rejoindre la CP sont conscients des bénéfices que pourrait leur apporter la CP et sont plus susceptibles de s'y impliquer. Le fait que les membres puissent identifier ce que la participation à la CP leur apporte peut donc également être identifié comme étant un indicateur de succès.

6) Le partage de pratiques propres à sa fonction

Identifié dans les rapports de 2015 et 2016, cet indicateur de succès souligne l'importance pour le bon développement de la CP que les membres partagent, lors des réunions en présentiel ou à distance, des pratiques de terrains qu'ils mettent en place et qui sont spécifiques à leur fonction. En effet, ces partages de pratiques enrichissent les thématiques abordées au sein des CP et donnent des idées concrètes de transfert aux autres membres.

7.2. Les freins

Les membres ont identifié neuf freins qui n'ont pas été retrouvés dans la littérature, ceux-ci sont classés des plus fréquemment cités aux moins fréquemment cités :

1) Le manque de maîtrise des outils informatiques

Lactation 2 souligne l'« Utilisation importante, mais nécessaire de l'ordinateur ». Lactation 4, quant à elle, regrette « Le manque de connaissance dans la gestion des outils informatiques ». Pour Lactation 3 c'est « La difficulté de travail avec l'informatique » qui représente un frein pour la CP. Ce frein est cité uniquement par des membres de la CP Lactation. Cette CP est pourtant la seule à avoir bénéficié, à ce jour, d'un module de formation à l'usage de certains outils liés aux TIC. C'est dans cette CP que les membres ont exprimé de nombreux besoins en lien avec l'utilisation des TIC.

2) Le manque d'interactions à distance

Diabéto 1 cite « Le manque d'interactions entre les membres en dehors du groupe (téléphone, email, etc.) ». Deux membres de la CP Lactation vont dans ce sens. Ainsi, Lactation 3 aborde « La non continuité en dehors des réunions » et Lactation 4 le « Manque d'interaction ».

3) L'absence d'un projet commun

Lactation 3 décrit « Le but final » comme étant un frein. CETP 1 et CETP 2 citent respectivement la « Définition du projet commun » et le fait que « La CP doit encore trouver sa voie, son sens ». L'absence d'un projet commun est surtout citée par des membres de la CP CETP. Leurs deux premières réunions ont été centrées sur la définition de ce projet commun et ils ont longuement parlé de la pérennisation de leur fonction avant d'envisager un partage des pratiques.

4) L'absence d'objectifs communs

Pour CETP 1, le frein le plus important est le fait de ne pas avoir d'objectifs clairs. Elle cite : « Pas d'objectifs clairs ».

5) Un nombre de membres insuffisant

Le nombre de membres est souligné par des membres de la CP CETP. CETP 1 cite le « Nombre de participants » et CETP 2 « Peu — trop peu de participants ». C'est dans cette CP qu'il y a le moins de membres.

6) Le manque soutien hiérarchique

Sans expliciter ce manque de soutien hiérarchique, Lactation 2 énumère comme frein la « Direction hospitalière » et CETP 1 cite « Accord de la direction ». Le manque de soutien hiérarchique, cité par deux membres des CP est un frein récurrent, souvent mentionné par les membres des CP du projet 2009-2014 dans les questionnaires annuels.

7) L'absence de résultats

CETP 1 aborde déjà un frein lié à la prospérité de la CP : l'« Absence de résultats ». Elle exprime ainsi son besoin de voir les objectifs visés par la CP atteints.

8) Les membres ne perçoivent pas l'intérêt de participer à la CP

Pour Diabéto 1 le fait que « Les membres ne voient pas en quoi la participation à la CP peut leur apporter » est un frein.

9) La dynamique de groupe

CETP 1 souligne un frein lié à la dynamique du groupe en précisant que le « Manque de confiance dans le groupe » est un frein.

Nos analyses des rapports ont permis d'ajouter trois freins à ceux cités dans la littérature et par les membres.

10) La difficulté d'identifier des fonctions et des membres potentiels, susceptibles de se rassembler en CP

Lors des lancements des nouvelles CP, nous avons souvent souligné ce frein, que ce soit dans les comptes rendus, dans les questionnaires annuels ou dans les rapports annuels (Noben & Snoeck, 2016). Les CP du projet visant à rassembler des membres provenant de l'ensemble de la région Wallonne, et relativement isolés dans leur fonction, il n'est pas aisé de les identifier et de prendre contact avec eux au sein de leurs établissements respectifs.

11) L'inadéquation des outils numériques

Ce frein a été souligné par une des CP du projet 2009-2014, la CP ICANE. Leur plateforme ne leur permettant plus d'échanger efficacement, ils ont exprimé le besoin d'utiliser d'autres outils, car les échanges à distance pâtissaient de cette inadéquation.

12) L'absence d'un groupe de membres qui ont un rôle « cœur »

L'importance d'avoir un noyau de membres fort impliqués dans la CP a été mise en évidence par Wenger *et al.* (2002), Probst et Borzillo (2008) et Snoeck et Tilman (2014). L'absence d'un groupe de membres ayant une implication forte dans la CP et agissant comme le moteur du groupe a également été soulignée comme étant un frein important dans l'ensemble des rapports annuels du projet.

13) L'absence de relève

En lien avec l'absence d'un groupe de membres qui ont un rôle « cœur », l'absence de relève lorsque des membres fortement impliqués sont amenés à quitter le groupe (changement de fonction, manque de temps) est un frein important identifié par Snoeck et Tilman (2014). Ce manque de relève peut amener à un essoufflement puis à une dissolution de la CP.

8. Synthèse des résultats obtenus

Le schéma ci-dessous synthétise l'ensemble des indicateurs de succès et des freins identifiés à partir des trois sources (littérature, réponses des membres de trois nouvelles CP à un questionnaire et rapports annuels antérieurs). Ils sont articulés en tenant compte de leur émergence dans le cycle de vie d'une CP. Les indicateurs de succès et les freins qui sont en couleur sont ceux qui ont été nouvellement identifiés ou nuancés suite à cette étude.

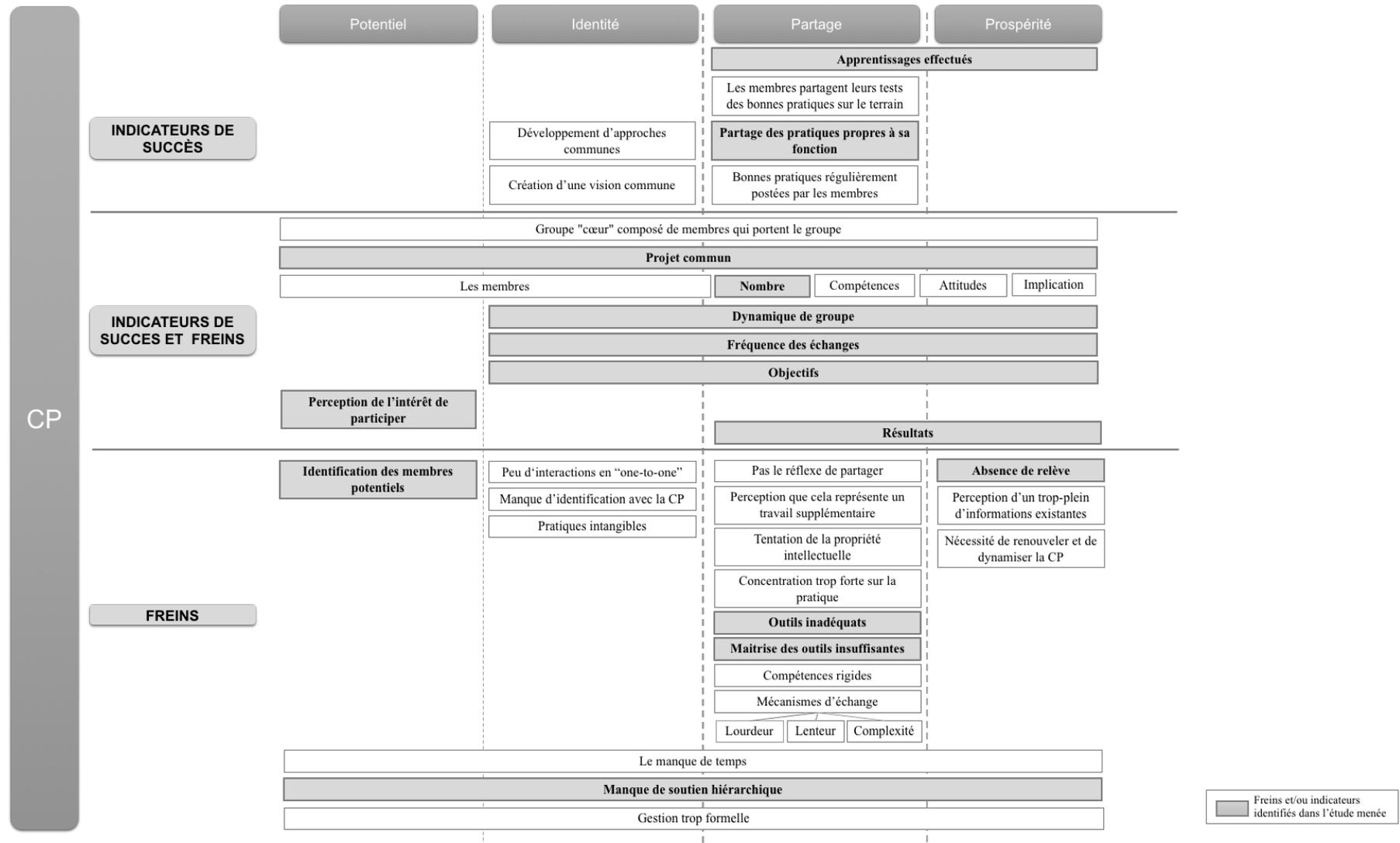


Figure 3. Synthèse des freins, barrières et indicateurs de succès applicables à des CP hybrides et sollicitées classés selon les stades du cycle de vie d'une CP

9. Conclusion et perspectives

Le but cette étude exploratoire était de confronter et enrichir des données issues de la littérature concernant les freins et les indicateurs de succès observés lors de la mise en place de communautés de pratique.

Cette étude a permis, après avoir catégorisé les indicateurs de succès et les freins identifiés dans la littérature, de les enrichir à partir de données issues du terrain. D'une part, avec les indicateurs de succès et les freins perçus par les membres de trois CP sollicitées, extraorganisationnelles et hybrides du projet Health CoP qui viennent d'entrer dans le cycle de vie d'une CP, et, d'autre part, avec l'expérience accumulée et les données récoltées auprès des CP du projet Health CoP entre 2009 et 2016.

Les catégories issues de ce nouvel inventaire ont été mises en relation avec les étapes du cycle de vie d'une CP. Ceci a permis de mettre en évidence des points d'attention propres à différents stades du développement d'une CP. Ces points d'attention sont des repères qui pourraient accompagner et soutenir des professionnels souhaitant mettre en place une CP.

Une étude similaire sera menée dans deux ans afin de pouvoir comparer les résultats obtenus lorsque les CP auront atteint le stade de prospérité. Celle-ci aura pour visée de compléter le schéma élaboré dans cette recherche et de l'étoffer avec les perceptions de membres plus nombreux et d'ancienneté différente au sein des CP. Les indicateurs de succès et freins identifiés sont autant de paramètres à prendre en compte pour réguler la CP tout au long de son cycle de vie. Des recommandations et pistes pour surmonter les freins et atteindre les indicateurs seront développées afin de mieux accompagner les CP sollicitées et extraorganisationnelles.

Étant donnée la spécificité des CP étudiées (sollicitées, hybrides, et extraorganisationnelles), il serait intéressant d'explorer l'influence ou non de ces caractéristiques sur le développement de CP présentant d'autres caractéristiques ainsi que sur les freins et indicateurs de succès que l'on peut identifier dans celles-ci.

10. Références bibliographiques

- Bomgart, M.-L., Denis, B., & Snoeck, C. (2011). *Rapport Health CoP 2011*. Document non publié, Université de Liège.
- Cohendet, P., Créplet, F., & O. Dupouët (2003). Innovation organisationnelle, communautés de pratique et communautés épistémiques : le cas de Linux. *Revue française de gestion*, 147, p. 99-121.
- Cothrel, J., Williams, R. L. (1999). On-line communities: helping them form and grow. *Journal of Knowledge Management*, 3(1), 54-60. <https://doi.org/10.1108/13673279910259394>
- Dameron, S. & Jossierand, E. (2007). Le développement d'une communauté de pratique : Une analyse relationnelle. *Revue française de gestion*, 174(5), 131-148.
- Daunais, S., Ziabra, L., Beaulieu, M., Cohendet, P., Moreau, B., & Simonet, L. (2010). Le pilotage des communautés de pratique au sein de l'industrie des télécommunications : une comparaison des sociétés Bell et Orange. *Gestion*, 2010/4 (35), 47-55. doi : 10.3917/riges.354.0047
- Dubé, L. (2004). *Mieux comprendre le succès des communautés de pratique virtuelles par l'investigation des aspects technologiques*. Québec : CEFRIO.
- Gosselin, F., Barlatier, P. J., Cohendet, P., Dunlavey, P., Dupouët, O., & Lampron, F. (2010). Le partage des rôles et des responsabilités à l'égard du pilotage des communautés de pratique. *Gestion*, 35, 36-46. doi : 10.3917/riges.354.0036.
- Harvey, J.-F. (2010). Comment favoriser le partage des connaissances? Le cas des communautés de pratique pilotées. *Gestion*, 4 (35), 73-80. doi : 10.3917/riges.354.0073
- Langelier, L. (2005). *Guide de mise en place et d'animation de Communautés de pratique intentionnelles : travailler, apprendre et collaborer en réseau*. Québec, Canada : Centre Francophone de Recherche en Informatisation des Organisations [CEFRIO]. Retrieved from http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/travailler_apprendre_collaborer.pdf
- Noben, N., & Snoeck, C. (2016). *Rapport Health CoP 2016*. Document non publié, Université de Liège.
- Parlascino, C., Gérumont, C., & Snoeck, C. (2014). *Rapport Health CoP 2014*. Document non publié, Université de Liège.
- Probst, G., & Borzillo, S. (2008). Why Communities of Practice succeed and why they fail. *European Management Journal*, 26, 335-347.
- Snoeck, C., & Grana, C. (2010). *Rapport Health CoP 2010*. Document non publié, Université de Liège.
- Snoeck, C., & Tilman, C. (2014, juillet). *Communautés de pratique : production et partage de connaissances dans le monde hospitalier*. Papier présenté à la conférence de Gestion et Ingénierie des Systèmes Hospitaliers (GISEH), Liège, Belgique.
- Snoeck, C., Gérumont, C., & Parlascino, E. (2015). *Rapport Health CoP 2015*. Document non publié, Université de Liège.

Tremblay, D. G. (2005). Les communautés de pratique : Quels sont les facteurs de succès ? *Revue internationale sur le travail et la société*, 3(2), 52-79.

Wenger E. (1998). *Communities of Practice, Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A guide to Managing Knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Conception participative en formation continue

La personne-relais, un acteur primordial du processus de conception participative d'un dispositif de formation continue à l'usage des TIC pour les enseignants du supérieur

Jonathan Rappe & Brigitte Denis

Université de Liège
Quartier Agora
2, Place des Orateurs (B32)
4000 Liège
Belgique

j.rappe@uliege.be
b.denis@uliege.be

RÉSUMÉ. Deux axes nous semblent pertinents pour une formation continue efficace des enseignants du supérieur à l'usage pédagogique des TIC : d'un côté une offre de formation basée sur une analyse des besoins des enseignants par rapport à leur projet éducatif personnel, de l'autre une mise en réseau de ces enseignants. La présente contribution traite de l'ingénierie d'un dispositif de formation conçu sur la base de ces principes : le projet HETICE. L'un de ses pivots consiste en un groupe de personnes-relais détachées dans les Hautes Écoles partenaires du projet. Cet article se focalise sur les rôles de ces personnes, à partir de leurs perceptions et celles des enseignants bénéficiaires du projet, et sur la mesure dans laquelle ces rôles soutiennent effectivement une offre de formation variée et adaptée aux besoins des enseignants, ainsi que leur mise en réseau.

MOTS-CLÉS : Formation continue ; TICE ; Enseignement supérieur ; Conception participative ; Mise en réseau

1. Introduction

La formation des enseignants à l'usage pédagogique des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) constitue une préoccupation importante depuis plusieurs années, que ce soit au niveau de la Belgique ou plus généralement au niveau européen (Henry & Joris, 2013). Au début du 21^e siècle, cette thématique prend place au niveau institutionnel dans la formation initiale des enseignants (Décret formation initiale, 2001). Il apparaît donc important de mettre en place des initiatives de formation continue aux usages pédagogiques des TIC, et ce également dans l'enseignement supérieur (Hautes Écoles qui forment les futurs enseignants).

Pour plusieurs auteurs (Chialdi, Jebbah & de Ketele, 2011 ; Baba Dièye, 2012), la conception d'un programme de formation d'enseignants du supérieur doit se baser sur une analyse des besoins. Si l'on veut mener efficacement cette analyse dans l'enseignement en Haute École, il est nécessaire de tenir compte des particularités de ce niveau d'enseignement, dans lequel une grande latitude est laissée aux enseignants et aux pouvoirs organisateurs, que ce soit au niveau des méthodes, des contenus de cours, voire même de l'organisation du cursus. L'intérêt de l'analyse des besoins serait donc qu'elle permette de concevoir une offre de formation permettant aux enseignants de se former à l'usage pédagogique des TIC selon leur propre projet éducatif (Charlier, Daele & Deschryver, 2002). Le but ne serait pas, comme ce serait le cas dans d'autres contextes, d'identifier des dysfonctionnements au sein des institutions (Albarello, 2006), mais plutôt de se baser sur les intentions et motivations des enseignants quant à leur développement professionnel en matière de TIC.

En outre, la liberté pédagogique laissée aux enseignants conduit à penser que leur permettre de collaborer entre eux, les mettre en réseau, constituerait à la fois un soutien mutuel à la démarche de formation continue, et un levier pertinent pour la mise en place d'innovations pédagogiques (Charlier, 2001 ; Charlier, Daele & Deschryver, 2002).

Pour répondre efficacement à ces différentes problématiques, un projet de formation continue des enseignants du supérieur à l'usage pédagogique des TIC a vu le jour : le projet HETICE (Hautes Écoles et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). Il est géré par le Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA) de l'Université de Liège (ULiège). Plus précisément, il a pour objectif de promouvoir une utilisation pédagogique critique des TIC dans l'enseignement en Haute École (Charlier & Denis, 2002).

Le fonctionnement du projet est basé sur un partenariat entre l'équipe du CRIFA de l'ULiège et les Hautes Écoles (HE) wallonnes. Il est fondé sur deux piliers : des **actions de formation variées et adaptées aux besoins** des enseignants, et une **mise en réseau de ces enseignants**. Pour mener à bien les différentes actions du projet, une **personne-relais** a été désignée dans chaque Haute École partenaire. Sa mission consiste à promouvoir la mise en place des actions du projet, encourager la mise en réseau des enseignants et prendre en charge certaines actions de formation. Ce sont en tout cas les rôles qui lui sont initialement proposés. Nous considérons que les rôles de la personne-relais sont centraux dans ce projet, notamment quant aux deux piliers évoqués précédemment. Cette contribution se centrera sur ces personnes. Elle s'attachera à décrire comment les personnes-relais adaptent les rôles précités à leur contexte professionnel, la manière dont leurs collègues les perçoivent, et dans quelle mesure les actions effectivement mises en place soutiennent ou non la mise en réseau des enseignants ainsi que l'adaptation de l'offre de formation à leurs besoins.

Nous commencerons par tracer un bref historique du projet HETICE et à décrire les rôles de la personne-relais (PR) tels que mentionnés dans la convention de partenariat entre l'équipe de coordination et de formation (CRIFA) et la Haute École. Nous présenterons ensuite notre méthode de recherche ainsi que les informations que nous avons récoltées quant aux rôles et pratiques déclarées des personnes-relais actuelles (au nombre de 15 pour 11 HE), et les représentations des autres acteurs (collègues, directions et équipe de l'ULiège). Des perspectives d'action en termes de formation continue des enseignants de Haute École seront enfin dégagées suite aux résultats de cette enquête, de même que des pistes de régulation du dispositif mis en place en collaboration avec les personnes-relais, ainsi que des pistes d'actions visant des apports spécifiques aux personnes-relais.

2. Historique du projet HETICE

Le projet HETICE était initialement intitulé form@HETICE. Il naît en 1999 à l'issue d'une analyse de besoins qui a débouché sur la construction participative d'un curriculum de formation continuée des formateurs de futurs enseignants à un usage pédagogique des TICE (Deschryver & Charlier, 2000). En effet, le projet émerge suite à un projet de réforme de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles de

Belgique (à l'époque Communauté française de Belgique). Dans le cadre de cette réforme, l'intégration des TIC aux pratiques enseignantes faisait partie des compétences considérées comme « centrales » (Conseil de l'éducation et de la formation, 2000). La Cellule d'ingénierie pédagogique des Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix (FUNDP) de Namur mène une analyse de besoins au sein de six Hautes Écoles, un profil de personne-ressource pédagogique et de personne-ressource technique est établi suite à cette étude.

En 2000, le projet form@HETICE se met en place avec le soutien du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et du Fonds Social Européen (FSE). Une équipe de coordination rassemble des chercheurs issus des FUNDP et de l'Université de Liège ainsi que trois professeurs de Haute École détachés à mi-temps. Des personnes-ressources sont également détachées au sein de chaque catégorie pédagogique des HE, à raison de un à quatre dixièmes-temps selon l'importance (nombre d'étudiants) de la HE. Depuis lors, le promoteur du projet soutenu par le FSE est le CRIFA de l'ULiège. Des journées de formation, l'installation de cybercentres, des moments d'échange entre les enseignants et des accompagnements de projets constituent alors les actions de form@HETICE dans les institutions partenaires. Par ailleurs, la mise en réseau des enseignants constitue une dimension centrale du projet. Le rôle de personne-ressource y revêt déjà une importance majeure. En effet, un *design* participatif (Charlier & Henri, 2007) de l'offre de formation continue est envisagé, ainsi qu'une prise en charge collective, et la mise en réseau pour soutenir le processus.

En 2005, le projet, initialement prévu pour les catégories pédagogiques¹, s'étend à l'ensemble des enseignants de Haute École de la Communauté française de Belgique, toute catégorie confondue (Fontaine & Denis, 2008).

En 2007, le projet connaît une nouvelle mouture et se divise en trois axes. (1) La création, la mise à jour et l'expérimentation d'un curriculum de formation pour le cours « Apports des Médias et des TIC en enseignement » (AMTICE), cours faisant partie intégrale de la formation initiale des instituteurs et des régents². Cet axe nécessitait la constitution d'un groupe de travail constitué d'enseignants de HE en charge de ce cours ; (2) La mise en place d'une plateforme de formation en ligne à destination des enseignants de HE visant à développer leurs compétences en TIC (axe Prof-HE-TIC) ; (3) le développement et la pérennisation du réseau form@HETICE (capitalisation de ressources en ligne, newsletter, organisation de réunions plénières et de formations, constitution de groupes thématiques...), voire la mise en place d'une communauté de pratique (Fontaine & Denis, 2007 ; Milstein & Denis, 2007), le tout ne nécessitant plus ou peu l'intervention d'une université. Dans cette optique, une cellule de pérennisation a notamment été mise sur pied. Toutefois, jusqu'à ce jour, le support de l'ULiège continue à s'avérer déterminant, aucune « structure » n'ayant vu le jour pour accueillir le réseau HETICE (Risack & Denis, 2012).

Le projet form@HETICE se poursuit sous cette forme jusque 2013. À partir de 2014, les actions qui le composent sont quelque peu remaniées et l'intitulé du projet est raccourci en HETICE. La plateforme Prof-HE-TIC, faute de succès auprès du public visé, est abandonnée. En revanche, de nouvelles actions voient le jour. Elles sont actuellement au nombre de huit :

1. Des **journées de formation** en techno-pédagogie. Le catalogue des formations est mis à jour en fonction des demandes et des besoins exprimés ou anticipés.
2. Des **séances de partage d'expérience** entre les enseignants. Cette activité implique au moins l'intervention de trois HE dans l'animation.
3. Des **séminaires** portant sur une thématique pointue liée au TICE.
4. Un **certificat universitaire en tutorat à distance**. Cette formation longue (13 crédits) vise le développement de compétences en e-tutorat au sein de dispositifs de formation hybrides ou totalement à distance.
5. Un **certificat universitaire Form@TICEF**. Cette formation (20 crédits) introduit à la conception de dispositifs et de scénarios pédagogiques intégrant les TIC de manière large et à l'usage de ces dernières.
6. Un **certificat universitaire en Gestion de Dispositifs Techno-Pédagogiques Innovants** (GDTPI). Il s'adresse aux acteurs de la formation qui mettent en place des *e-projets* au sein de leurs institutions et de leurs pratiques pédagogiques (13 crédits).

¹ Chaque Haute École comporte plusieurs catégories. Une catégorie regroupe tous les cursus d'une discipline. On trouve régulièrement, par exemple, une catégorie pédagogique (regroupant la formation initiale des instituteurs, des enseignants du secondaire, etc.), une catégorie économique, une catégorie paramédicale, etc.

² Le statut de « régent » était celui conféré, à l'époque, aux enseignants des deux premières années de l'enseignement secondaire, dont la formation initiale requise était un « régendat » (correspondant aux trois années de bachelier actuelles).

7. Une **école d'été** bisannuelle, correspondant à trois jours consécutifs de formation sur une thématique liée à l'usage pédagogique des TICE.
8. La **mise à jour du curriculum AMTICE**.

Il est important de préciser que ces différentes actions sont proposées entièrement gratuitement aux professeurs de Haute École, et ce grâce au soutien du Fonds Social Européen. Par ailleurs, c'est au cours de cette révision du programme des actions que la fonction de personne-ressource se voit muée en « personne-relais ». Une ou plusieurs personne-relais sont désignées (généralement un enseignant) dans chaque école partenaire pour faire le « relais » entre le projet HETICE et l'institution. Une convention de partenariat est signée entre chaque HE et le CRIFA de l'ULiège. La HE se positionne quant aux actions auxquelles elle souhaite que ses membres participent. Y est également stipulé le nom de la ou des personnes-relais et le temps dévolu à cette fonction au cours de l'année académique.

3. Rôles et fonctions de la personne-relais

Les tâches qui sont susceptibles d'être prises en charge par la personne-relais au sein de l'institution partenaire font l'objet de la convention de partenariat précitée. Ces tâches sont de triple nature :

1. Participer à l'organisation et à la promotion des différentes actions menées par le réseau
2. Contribuer à la mise en réseau des enseignants
3. Prendre en charge des actions de formation liées aux TICE au sein de leur propre établissement.

La désignation des PR se fait en interne, au sein de la Haute École partenaire. Les personnes-relais sont en contact direct et régulier avec le coordinateur HETICE (du CRIFA).

4. Objectifs de la recherche

Le travail de personne-relais nous apparaissant comme un levier nécessaire aux deux principes précités quant à une formation continue efficace, à savoir **l'adaptation aux besoins** et **la mise en réseau**, il nous paraît nécessaire d'étudier la manière dont les PR agissent au sein de leur institution. Cette recherche tentera de répondre à plusieurs questions :

1. Comment les personnes-relais se représentent-elles leur(s) rôle(s) ?
2. Dans quelle mesure ces rôles recouvrent-ils et constituent-ils une adaptation des rôles mentionnés dans la convention de partenariat ?
3. Comment ce(s) rôle(s) est(sont)-il(s) perçu(s) par les autres acteurs du projet (enseignants, directeurs, etc.) ? Dans quelle mesure y a-t-il concordance entre ces perceptions ?
4. L'état actuel du fonctionnement des personnes-relais permet-il de soutenir l'adaptation des actions de formation proposées aux besoins des enseignants et à leur mise en réseau ?

Concernant la deuxième question, nous partons du principe que les rôles initialement proposés ne sont pas pris en charge de manière équivalente chez les différentes PR. L'objectif, pour la présente recherche, sera donc d'entrevoir la manière avec laquelle les PR se sont réappropriés les rôles initialement envisagés par le CRIFA. Il est cependant important de noter que ce seront les pratiques déclarées (et non effectivement observées) des personnes-relais qui seront investiguées. Ceci constitue une limite de l'étude. Une analyse des pratiques effectives pourrait faire l'objet d'une étude ultérieure.

Les autres acteurs du projet sont multiples : les autres enseignants de l'institution, le directeur-président de la Haute École, les directeurs de catégories³, les personnes-relais des autres institutions et, enfin, l'équipe de coordination et de formation du projet HETICE, à savoir le CRIFA.

³ Chaque Haute École est dirigée par un directeur-président, mais il y a également des directeurs de catégories.

5. Méthodologie

La collecte des données fait appel à l'utilisation de deux questionnaires. L'un a été créé pour récolter les informations auprès des différentes personnes-relais, et l'autre est à destination des autres acteurs concernés. Le questionnaire à destination des personnes-relais est composé de cinq questions à réponse ouverte courte (QROC), relatives à la fonction dans l'Institution, au nombre d'années d'expérience (dans l'institution en général et en tant que personne-relais) ainsi qu'à la formation de base de l'individu. Sept autres questions à réponse ouverte longue (QROL), sont également présentes, demandant à l'individu de citer ses fonctions dans l'institution autres que celles de PR, de décrire en quoi consiste son rôle de PR, d'expliquer les tâches (principales) qu'il a effectuées dans le cadre du projet HETICE, la nature des contacts qu'il entretient avec ses collègues (enseignants, directeurs, etc.), la nature des contacts qu'il entretient avec les autres PR du projet, et les obstacles perçus quant à l'accomplissement des tâches de PR, ainsi que les facteurs facilitateurs envisagés.

Le second questionnaire comporte deux items à réponse courte, en vue de connaître le nom de l'institution dans laquelle le répondant travaille ainsi que l'intitulé de sa fonction. Il doit également mentionner s'il connaît le projet HETICE (QCM), à quel(s) événement(s) HETICE il a déjà participé (QROL), s'il était au courant qu'une personne-relais était présente dans son établissement (QCM), expliquer en quoi consiste le rôle de cette personne-relais (QROL) et, enfin, la nature des contacts entretenus avec cette dernière (QROL).

Ces deux questionnaires ont été administrés de manière électronique, au travers d'un logiciel d'enquête électronique interne à l'Université de Liège. Par ailleurs, si l'anonymat a été assuré pour les autres acteurs, il nous a été impossible de permettre aux personnes-relais de répondre au questionnaire de manière anonyme. En effet, revêtant à la fois le rôle de chercheur et celui de coordinateur du projet, nous pouvions directement identifier, sur la base de l'institution et de la fonction au sein de celle-ci (personne-relais, directeur-président, directeur de catégorie), l'identité du répondant. Les individus concernés ont été mis au courant de la situation avant de répondre au questionnaire.

Enfin, il est à noter que le second questionnaire fut transmis aux autres acteurs concernés par l'intermédiaire de leur directeur-président, en évitant de passer par la personne-relais ou la liste de diffusion du projet HETICE, permettant ainsi de ne pas orienter les réponses aux items du questionnaire. En effet, si les enseignants principalement touchés par l'enquête étaient ceux faisant déjà partie de la liste de diffusion HETICE (ce qui signifie qu'ils avaient déjà participé à un événement issu du projet) ou ceux en contact plus direct avec la PR de leur institution, cela aurait amené un risque important de manquer certaines informations utiles provenant des enseignants plus éloignés du projet.

6. Profils des personnes-relais actuelles

Quinze personnes-relais officient actuellement dans 11 Hautes Écoles partenaires, certaines partageant cette fonction au sein d'une même implantation (généralement en duo). Ces HE sont réparties dans les cinq Provinces wallonnes. Certaines d'entre elles ont par ailleurs des implantations dans plusieurs provinces différentes. Dans chaque institution, on retrouve une ou deux personnes-relais. Le tableau suivant⁴ reprend les différentes caractéristiques de chacune des personnes-relais.

⁴ Dans ce tableau, les personnes ont été numérotées de PR1 à PR11. Lorsque deux individus assurent la fonction au sein du même établissement, une lettre a été ajoutée (par exemple, PR1A et PR1B). Il est par ailleurs à noter qu'une des personnes-relais (PR3) a été désignée quelques jours avant l'écriture de cet article. Nous avons alors décidé d'interroger également son prédécesseur, désigné par « PR3(A) ».

| | Charge PR (ETP) ⁵ | Expérience PR (années) | Autre(s) fonction(s) | Expérience HE (années) |
|--------|------------------------------|------------------------|--|------------------------|
| PR1A | 1/10 ^e | 5 | Responsable techno-pédagogique, Maitre-assistant AMTICE | 15 |
| PR1B | 1/10 ^e | 10 | Responsable techno-pédagogique, Maitre-assistant AMTICE | 21 |
| PR2 | 2/10 ^e | 3 | Adjoint à la direction pour les affaires pédagogiques | 9 |
| PR3 | 1/10 ^e | 0 | Maitre-assistant en histoire | 27 |
| PR3(A) | 1/10 ^e | 3 | Coordinateur de recherche en Haute École, détaché scientifique à l'Université | 13 |
| PR4 | 1/10 ^e | 5 | Responsable du service informatique, Responsable e-learning, Maitre-assistant AMTICE | 15 |
| PR5 | 4/10 ^e | 1 | Maitre-assistant en mathématiques, membre du conseil de catégorie et de la commission de la recherche, responsable d'un projet techno-pédagogique. | 12 |
| PR6A | 1/20 ^e | 1 | Maitre-assistant en mathématiques et physique | 7 |
| PR6B | 1/20 ^e | 1 | Maitre-assistant en psychopédagogie, coordinateur de projets | 1 |
| PR7A | 1/10 ^e | 3 | Maitre-assistant (discipline non communiquée) | 5 |
| PR7B | 1/10 ^e | 2 | Maitre-assistant en communication, responsable multimédia | 25 |
| PR8 | 2/10 ^e | 1 | Conseiller pédagogique et coordinateur de projets techno-pédagogique | 3 |
| PR9 | 1/10 ^e | 2 | Membre de la cellule communication (en charge des événements) | 6 |
| PR10 | 1/10 ^e | 10 | Responsable e-learning | 10 |
| PR11 | 4/10 ^e | 10 | Maitre-assistant et chef de travaux en mathématiques et informatique | 25 |

Tableau 1. Charge de travail et expérience en tant que personne-relais, autre fonction au sein de la Haute École, et expérience totale en Haute École.

Sept PR ont à leur actif une formation initiale pédagogique de niveau bachelier (PR1A, PR1B, PR3(A), PR6B, PR8) et/ou de niveau master (PR1A, PR2, PR3(A), PR6B, PR10). Pour le reste, les formations initiales sont diverses : masters en philologie, ingénieurs, master en informatique, bachelier et master en communication, doctorat en psychologie, etc.

Neuf d'entre elles possèdent par ailleurs un Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur (CAPAES, à savoir PR1A, PR3(A), PR5, PR6A, PR7A, PR7B, PR8, PR9, PR11), deux un Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP, à savoir PR6A et PR9), et six une Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur (AESS, à savoir PR2, PR3, PR3(A), PR7B, PR8, PR11). En outre, PR1A et PR3(A) ont suivi le certificat universitaire en tutorat à distance (action 4 du projet HETICE), et PR10 le certificat universitaire form@TICEF (action 5). Enfin, il est fréquent que les personnes-relais s'inscrivent comme participants aux actions de formation proposées dans le cadre de HETICE.

7. Échantillon des autres acteurs concernés

Le nombre de réponses au second questionnaire est de 200. Cet échantillon est composé plus spécifiquement de 133 maîtres-assistants, 7 professeurs invités, 1 chef de travaux, 3 chargés de cours, 16 maîtres de formation pratique⁶, 4 directeurs, 4 membres du personnel administratif, 5 personnes assurant des fonctions diverses (chef de département, informatique...), 23 personnes cumulant deux statuts ou plus (par exemple, maître-assistant et maître de formation pratique) et, enfin, 4 personnes dont le statut est indéfini (soit ne l'ayant pas précisé, soit n'ayant pas donné d'information explicitant clairement son statut). Par ailleurs, 9 des 11 Hautes Écoles sont représentées. Trois d'entre-elles sont plus faiblement représentées (1, 2 et 3 répondants). Le taux de réponses

⁵ ETP = équivalent temps plein.

⁶ Les postes de maître-assistant, professeur invité, chef de travaux et chargé de cours font tous partie du personnel enseignant. Ils se distinguent par diverses caractéristiques statutaires. Concernant les maîtres de formation pratique, ils font également partie du personnel enseignant, mais se caractérisent par une expérience utile du métier (Décret relatif aux fonctions et titres des membres du personnel enseignant des hautes écoles, 1999).

pour les autres HE varie de 18 à 64. L'hétérogénéité de la répartition des réponses est donc relativement importante. Pour cette raison, les traitements quantitatifs sont assez restreints : nous nous sommes limités à calculer des pourcentages sur l'échantillon complet quant aux réponses aux tout premiers items (relatifs à leur connaissance du projet). Pour le reste, nous avons mis l'accent sur un traitement qualitatif des réponses, sur leur nature plutôt que sur leur occurrence. Le lecteur remarquera que, dans ce cadre, une proposition formulée par une ou deux personnes est considérée comme ayant une valeur similaire à une proposition fréquente.

8. Résultats

8.1. Représentations de la tâche de personne-relais et actions effectivement réalisées

Lorsqu'il est demandé aux PR de décrire en quoi consistent leur(s) rôle(s) en tant que personne-relais HETICE, la plupart d'entre elles citent le fait de **transmettre** à leurs collègues des informations sur le projet HETICE provenant du CRIFA. Ceci est mentionné soit de manière générale (N= 6/15), soit spécifiquement à propos de l'action 1 du projet, à savoir l'organisation de journées de formation sur site (N= 6/15). La **planification** et l'**organisation** de journées de formation animées par le CRIFA est également évoquée par trois quarts des PR (N=9). Pour certains (N=4), cette planification va de pair avec une **identification des besoins** de formation auprès des collègues enseignants. L'une d'elles précise que l'aide apportée par le projet HETICE par rapport aux besoins de formation peut prendre la forme de moments de formation, mais aussi de conseils et autres en fonction du type de demande. Ceci est corroboré par le point de vue d'une autre PR, qui considère avoir pour rôle de « donner des conseils et orienter les collègues », mais également de réaliser une veille techno-pédagogique.

Par ailleurs, deux PR précisent que leur rôle est aussi de **sensibiliser leurs collègues** à l'intégration pédagogique des TIC. Une autre considère qu'elle doit prendre le rôle de personne-ressource quant à la mise en place des huit actions du projet au sein de sa propre école. Elle considère également qu'elle doit « **aider, encourager, soutenir les collègues** à intégrer les TICE à leur dispositif d'apprentissage ». Il semble que cette dernière proposition puisse être mise en lien avec celle d'une autre PR, qui considère que son rôle consiste également à **former lui-même ses propres collègues** qui en font la demande. Enfin, l'une d'elles considère que le partenariat avec HETICE est aussi une manière pour elle d'**échanger sur ses propres pratiques**. Pour une autre encore, l'objectif est également de lancer des **projets de collaboration**. Cette dernière précise néanmoins que son rôle demeure relativement flou.

Les actions que les PR déclarent effectivement réaliser semblent relativement s'accorder avec les représentations qu'elles ont de leur propre rôle. En effet, ces actions consistent en général en l'organisation de journées de formation animées par l'équipe HETICE (évoquée par 12 PR) ou par la personne-relais elle-même (N=5). Des actions de sensibilisation et d'information des collègues à l'usage pédagogique des TIC ont également été menées (N=3), voire au projet HETICE lui-même (N=4). Une PR a par ailleurs mené des actions d'accompagnement de ses collègues. Enfin, une analyse des besoins et demande des enseignants fût également mentionnée par une autre.

Deux personnes-relais semblent également être très sollicitées pour les questions informatiques liées à leur Haute École. L'une d'elles précise que cela a été sa plus grosse tâche. Une troisième a également ajouté qu'elle pratique régulièrement une veille des usages pédagogiques des outils numériques, qui est partagée avec ses collègues.

Enfin, il est intéressant de noter que plusieurs des personnes-relais sont elles-mêmes intervenues dans l'animation de certaines actions du projet HETICE. C'est le cas de deux d'entre-elles, qui sont intervenues à différents moments des Écoles d'été (action 7 du projet), là où deux autres sont intervenues en tant que formateurs et tuteurs dans les différents certificats universitaires organisés dans le cadre du projet.

8.2. Relations avec les collègues de la même institution et les autres personnes-relais

Il semble qu'au sein de leur propre Haute École, les personnes-relais sont essentiellement en contact avec leurs collègues enseignants. Les contacts avec la direction ont été également évoqués par plusieurs personnes-relais (N=6), ainsi que ceux avec divers coordinateurs (6 également). L'une d'elles mentionne également des contacts fréquents avec le responsable informatique. Aucun autre type d'acteur n'a été noté.

Quant à la nature de ces contacts, peu y ont fait explicitement allusion. Deux PR précisent que les relations qu'ils entretiennent avec leurs collègues sont surtout liées à l'offre de formation continuée dont ils doivent s'occuper. Pour une autre, les contacts les plus fréquents se font avec les collègues enseignants. Ils consistent,

comme expliqué *supra*, à informer et à épauler ces derniers. Les relations avec la direction sont moins courantes et ont pour objectif de « rendre des comptes et demander des autorisations ». En revanche, cette PR rencontre régulièrement les coordinateurs lorsqu'il s'agit de proposer de nouveaux projets. Une autre PR a également mentionné des contacts fréquents avec différents organes de coordination au sein de son institution en vue de la planification de journées de formation.

Plusieurs ont également évoqué des raisons autres que le projet HETICE quant aux contacts entretenus : mise en place de projets techno-pédagogiques financés par la Région Wallonne, une désignation au poste de conseiller pédagogique, la gestion de la cellule *e-learning* de son institution, la tâche de conception du programme de formation de l'institution.

Par ailleurs, les relations que les personnes-relais entretiennent entre elles sont relativement peu développées, voire inexistantes pour certains. En effet, à la question de savoir si des contacts ont été établis, six PR ont simplement répondu « Non ». Trois autres expliquent néanmoins que ces contacts existent au travers de projets régionaux ou fédéraux dont ils font partie. D'autres entretiennent ces contacts au travers des actions du projet HETICE (N=5). L'une d'elles note également quelques contacts plus spontanés lorsqu'un projet est en cours d'élaboration. Une autre a raconté un épisode précis de rencontre avec un de ses collègues PR, rencontre ayant pour but de partager certaines pratiques d'enseignement mises en place. Une dernière ajoute, à propos des contacts entre personne-relais : « cela manque, je trouve ».

8.3. Mise en réseau des enseignants

La mise en réseau des enseignants a été interrogée sous deux formes chez les personnes-relais : la mise en réseau entre les enseignants d'une même Haute École, *a fortiori* celle dans laquelle la personne-relais est désignée, et la mise en réseau entre les enseignants de différentes Hautes Écoles.

Concernant la mise en réseau au sein d'une même Haute École, un tiers des PR (N=5) ne mettent pas en place de moments ou d'actions dédiées à cette fin. De leur côté, quatre misent sur les actions de formations et d'informations expliquées *supra* pour développer la mise en réseau. Certaines personnes-relais ont néanmoins mis en place des actions spécifiquement liées à la mise en réseau : l'animation un groupe *Facebook* dédié à l'usage pédagogique des TIC en Haute École, la mise en place d'un outil de *social bookmarking* (qui n'a pas perduré faute de succès auprès des collègues), l'organisation annuelle d'une conférence dont la thématique concerne l'usage pédagogique des TIC. Cette conférence est généralement suivie d'ateliers pratiques. Deux PR issus de la même institution préparent la mise en place d'un forum, ainsi que la mise en place de moments de partage de pratiques et de formation par les pairs. Ils désirent également créer une page *Facebook* destinée à diffuser les actions techno-pédagogiques mises en place par leurs collègues. Nous pouvons aussi remarquer que deux PR ont mené des actions visant ou, en tout cas, permettant la mise en réseau des enseignants de leur institution, mais pas au travers du projet HETICE.

Le constat est différent pour la mise en réseau entre différentes Hautes Écoles. Comme pour la mise en réseau entre enseignants de la même institution, une PR a précisé se baser sur les actions de formations et d'informations. Une autre utilise le compte *Twitter* du service pédagogique de sa Haute École pour communiquer avec les collègues des autres écoles. Elle intervient également dans une communauté de pratique créée en 2015 qui réunit divers enseignants de Hautes Écoles. Cette communauté de pratique est, selon ses dires, basée « sur un mode collaboratif et informel ». Une troisième, enfin, invite les enseignants des autres HE lors des événements de formation organisés dans son institution. Les onze autres personnes-relais interrogées ont explicitement déclaré qu'aucune action visant la mise en réseau des enseignants issus de différentes Hautes Écoles n'était mise en place.

8.4. Obstacles et facteurs facilitateurs à la fonction de personne-relais

Nous avons également demandé à ces personnes les obstacles qu'ils identifiaient quant à l'exercice de leur fonction de personne-relais, ainsi que les éléments qui pourraient constituer des facteurs facilitateurs. Ces deux éléments ont pu, généralement, être mis en parallèle. Le **manque de temps et de disponibilités** des enseignants est un premier obstacle pointé. Plusieurs PR ont proposé des pistes de solution à ce problème. Trois d'entre-elles ont, à ce sujet, proposé une piste au niveau institutionnel (indépendante du projet HETICE) : intégrer des heures de formation continuée dans la charge de l'enseignant. Par ailleurs, le **manque de motivation** des collègues pour la formation continue a également été pointé à plusieurs reprises. Une PR propose de se concentrer plus profondément sur les attentes des participants. Une autre considère que la mise à disposition de moyens supplémentaires serait une possibilité de solution, sans donner d'information supplémentaire sur la nature de ces moyens. Une dernière propose de mettre en place des moments impliquant également les étudiants.

Deux obstacles ont été soulevés par une des PR interrogées : la difficulté à faire concorder les demandes et les offres de formation, et la distance géographique qui sépare sa Haute École et les locaux du CRIFA. Pour la première difficulté, cette personne-relais propose de définir l'offre de formation au départ des demandes des enseignants. Elle propose également de mettre des actions de formation et d'accompagnement liées à des projets spécifiques.

Une autre évoque un manque de connaissance et de maîtrise des nombreux outils numériques existants. Elle envisage, comme facteur facilitateur, un accompagnement souhaitable dans la mise en place ou la réflexion quant à de nouveaux projets, ou la mise en place d'outils spécifiques. Il fut également mentionné un manque de connaissance des différentes institutions liées au projet HETICE. La PR ayant pointé cet élément trouverait intéressant de procéder à une cartographie du réseau et des actions mises en place dans les institutions afin d'identifier une certaine complémentarité.

Une PR signale qu'elle n'est pas identifiée en tant que personne-relais HETICE auprès de l'ensemble de ses collègues, et qu'il faudrait trouver un moyen de remédier à ce problème. Selon une autre, c'est la thématique de l'usage pédagogique des TIC qui semble poser problème, dans le sens où elle n'est pas valorisée institutionnellement au même titre que d'autres priorités de sa Haute École. Le manque de temps dont la personne-relais dispose est également un obstacle évoqué par deux PR. Mais aucun facteur facilitateur n'a été proposé en lien avec cette problématique, si ce n'est le dégagement de temps par l'institution elle-même. Notons enfin que trois des personnes-relais interrogées n'ont pas relevé d'obstacle particulier.

8.5. Connaissance du projet par les autres acteurs concernés

Le taux de réponse au second questionnaire (N=200) nous permet de tirer certaines informations d'ordre plus quantitatif quant à la connaissance du projet par les membres du personnel des Hautes École. Vingt-six pourcents des répondants ont déclaré ne pas connaître le projet, 38,5% en avoir déjà entendu parler sans savoir précisément de quoi il s'agit, et 35,5% connaître le projet HETICE. Par ailleurs, la répartition des Hautes Écoles au sein de ces trois groupes est sensiblement la même. Les répondants du premier (26%) sont issus de neuf institutions différentes, ceux du deuxième (38,5%) de six institutions différentes, et ceux du troisième (35,5%) de huit institutions différentes. Par contre, tout en restant prudents quant à ces résultats, certains éléments se dégagent au sein des Hautes Écoles dont le taux de réponse dépasse vingt⁷ :

| Haute École | Connaissent le projet | En ont entendu parler | Ne connaissent pas le projet |
|-------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------|
| HE1 (n=26) | 5 | 5 | 16 |
| HE2 (n=35) | 16 | 15 | 4 |
| HE3 (n=27) | 4 | 11 | 12 |
| HE4 (n=24) | 12 | 8 | 4 |
| HE5 (n=64) | 25 | 27 | 12 |

Tableau 2. Répartition des personnes connaissant, connaissant peu ou pas du tout le projet au sein de chaque Haute École

Au vu du taux réponses et de la nature de l'échantillon (il s'agit d'un échantillon de convenance et non un échantillon représentatif), le calcul de statistiques inférentielles est hors propos. En revanche, ces données peuvent être utiles pour ouvrir des pistes de réflexion dans le travail mené avec les personnes-relais des Hautes Écoles concernées, voire même les autres.

Par ailleurs, parmi les répondants déclarant connaître le projet (N=71), 38 (53,5%) ont déjà participé à des événements du projet HETICE, le plus souvent à des journées de formation (action 1). Il y a également des participants aux certificats universitaires (actions 4 et 5), aux séminaires (action 3), aux séances de partage d'expérience (action 2) et à l'école d'été (action 7).

⁷ Nous ne les nommerons pas dans un souci déontologique.

8.6. Représentations du rôle de la personne-relais chez les autres acteurs concernés

Sur les personnes ayant déclaré connaître le projet HETICE (N=71), 43 disent connaître l'existence d'une personne-relais HETICE. Vingt-sept ont même pu donner le nom correct de cette personne, 5 ont fourni le nom des personnes-relais précédant celles actuellement en fonction dans leur Haute École, et 3 se sont trompées de nom.

Concernant la manière dont ces personnes se représentent le rôle de la personne-relais, le fait de relayer les informations entre le projet HETICE et la Haute École, à la demande ou non de l'enseignant, a plusieurs fois été mentionné. L'organisation des formations au sein de la Haute École est également un élément récurrent. Plusieurs des personnes interrogées ont également soulevé un rôle plus général de la personne-relais, pour eux : le fait de promouvoir et de soutenir l'usage pédagogique des TIC dans la Haute École. Deux personnes ont également évoqué des rôles qui ne concernent pas le projet HETICE, à savoir le fait de former les écoles d'enseignement obligatoire avoisinantes, et le fait de servir de « passerelle » entre le programme et la Haute École. Enfin, une personne a également pointé que le rôle de la personne-relais consistait également à promouvoir la mise en réseau des enseignants.

Nous avons également demandé la nature des contacts que la personne avait avec la personne-relais de sa Haute École. Plusieurs modalités de contact ont été évoquées : par mails (souvent cité), des contacts directs de collègue à collègue (souvent également) et durant les événements HETICE (mentionné deux fois). Plusieurs répondants ont préféré parler de la fréquence des contacts plutôt que de leur nature. Dans ce cadre, la fréquence varie beaucoup d'un collègue à l'autre, certains parlant de contacts « occasionnels », « limités », voire « aucun » contact, d'autres évoquant des contacts réguliers.

Nous en avons également profité pour demander à ces personnes ce qu'elles attendent d'une personne-relais HETICE. Plusieurs éléments sont apparus. D'abord, plusieurs personnes ont déclaré attendre d'une PR qu'elle développe une expertise dans le domaine de l'usage pédagogique des TIC, qu'elle devienne une personne-ressource en la matière. En lien avec ceci, le fait de pouvoir former et/ou accompagner ses collègues à l'usage des TIC a également été évoqué à plusieurs reprises. Le fait de « développer la communication auprès de l'ensemble des professeurs » a textuellement été cité par une personne et d'autres propositions allant dans ce sens ont été observées. Une personne a par ailleurs pointé ce qu'elle considère comme une faiblesse dans l'usage fréquent de courriels (la modalité apparemment la plus usitée). Pour elle, cela ne permet pas aux destinataires de se sentir spécifiquement concernés. Des rôles de gestion du matériel, de mise à disposition d'outils et d'information régulière sur l'avancement du projet HETICE ont également été soulevés. Pour conclure, il nous semble important de pointer que plusieurs répondants ont spontanément écrit que les actions actuellement menées par leur personne-relais les satisfaisaient.

9. Discussion

Le premier objectif de cette recherche était d'**identifier comment les personnes-relais se représentent leurs rôles dans le cadre du projet HETICE**. Nous pourrions résumer les rôles perçus par ces dernières comme suit :

- Transmettre les informations émanant de l'équipe HETICE vers leurs collègues ;
- Planifier et organiser de journées de formation organisées par l'équipe de formation du CRIFA (le choix des formations pouvant se baser sur une analyse des besoins) ;

Prendre le rôle de personne-ressource quant à l'usage pédagogique des TIC, y sensibiliser leurs collègues, voire les former directement. Nous avons pu constater que ces rôles concordent avec les actions déclarées par les personnes-relais. Il nous faut néanmoins rester prudents sur cette concordance, elle fut peut-être est-elle induite par la succession des items du questionnaire ou par un phénomène de désirabilité sociale, la PR déclarant ce qu'elle pense être attendu d'elle.

Cependant, dans quelle mesure ces rôles pris par les PR constituent-ils une adaptation de ceux proposés par le CRIFA ? Répondre à cette question constitue le deuxième objectif de la présente recherche. En effet, nous désirions également **identifier la manière dont les PR se réapproprient les rôles initialement proposés dans la convention de partenariat**, à savoir :

1. Participer à l'organisation et à la promotion des différentes actions menées
2. Contribuer à la mise en réseau des enseignants
3. Prendre en charge des actions de formation liées aux TIC au sein de leur propre établissement.

Le premier rôle semble être celui le plus considéré et pris en charge par les personnes-relais. Même si l'accent semble plus profondément mis sur les journées de formation (action 1), la majorité des personnes-relais s'attèle à effectivement servir de « relais » entre HETICE et leurs collègues. Le troisième rôle semble pris en charge par quelques-unes des personnes-relais, mais il ne semble pas complètement investi chez tout le monde. En revanche, il est intéressant de noter que certains considèrent qu'ils doivent prendre le rôle de personne-ressource quant à l'usage pédagogique des TIC, ce qui ne nous semble pas correspondre complètement au troisième rôle ci-dessus.

Il ressort que le deuxième rôle est le moins considéré par les personnes-relais actuelles. En effet, ceci n'a été mentionné par aucune d'entre-elles lorsqu'elles expliquaient comment elles percevaient leur rôle, et plusieurs ont explicitement dit qu'aucune action n'était mise en place dans ce sens. Pour les autres, certains misent sur les moments de formation et les événements HETICE pour développer la mise en réseau, mais aucune action visant spécifiquement cet objectif n'est mise en oeuvre. Seules deux personnes ont effectivement tenté des actions de mise en réseau, mais uniquement au sein de leur école.

On peut raisonnablement supposer que les rôles que chaque PR s'attribue n'est pas uniquement défini par ceux mentionnés dans la convention de partenariat, mais par un ensemble d'autres facteurs également : la nature des demandes de leurs collègues, de leur direction, leurs autres fonctions au sein de leur institution (enseignant, coordinateur de formations, responsable de la cellule *elearning* de la HE, conseiller pédagogique, etc.), la politique de l'institution en matière d'éducation, les représentations de la PR en matière de TICE, de formation, les obstacles et facteurs facilitateurs pointés par les PR dans le cadre de cette étude, etc.

Cette considération en amène directement une autre : il est probable, et cela transparait dans les résultats, que l'accent mis par la PR sur un rôle plutôt qu'un autre trouve son origine dans un besoin. C'est par exemple le cas de l'une d'elles, qui a majoritairement pris la posture de personne-ressource technique suite aux nombreuses sollicitations de ses collègues.

Les rôles initialement mentionnés dans la convention de partenariat sont donc déclinés différemment selon le contexte. La PR les adapte pour s'accorder avec les besoins de son contexte professionnel. Cette redéfinition partielle des rôles par la PR s'accorde par ailleurs avec certaines recommandations issues de la littérature. En effet, le *Technology Acceptance Model*, acronyme TAM (Davis, 1989), met en avant que le recours intentionnel à un outil technologique en contexte de travail dépend de deux facteurs : l'utilité perçue et la facilité d'utilisation perçue. Les actions de formation et de sensibilisation réalisées par les personnes-relais peuvent dès lors jouer un rôle déterminant pour les enseignants bénéficiaires du projet quant à ces deux construits. Les recherches montrent par ailleurs que l'influence d'un soutien externe peut être importante (Bobillier-Chaumon & Dubois, 2009).

Les apports de la littérature scientifique nous enjoignent néanmoins à la vigilance quant à ce manque de considération accordée par les PR aux questions de mise en réseau des enseignants. En effet, cette forme de collaboration au sein du collectif d'enseignants peut être porteuse à plusieurs niveaux : favoriser l'acceptation des technologies (Bobillier-Chaumon & Dubois, 2009), soutenir le développement de pratiques innovantes (Charlier, Daele & Deschryver, 2002), et participer au développement professionnel (Lefevre, Garcia & Namolovan, 2009). Il nous semble donc que c'est un point important dont il faudra tenir compte dans la régulation du projet (section suivante).

Pour revenir à la conduite du dispositif, au vu de cette redéfinition spontanée des rôles, il importe que la démarche de négociation entre le coordinateur et l'équipe de PR perdure et se déroule vers des objectifs partagés : l'adaptation de l'offre de formation aux besoins des enseignants et leur mise en réseau. Il nous semble que ce travail conjoint sera d'autant plus porteur s'il implique des apports pour la PR. Ces derniers peuvent prendre diverses formes : valorisation de ses compétences et de son expérience auprès de ses collègues et de son institution, mais également développement professionnel, que ce soit en termes de compétences ou d'identité (sentiment de compétence, vision de soi, etc.). Ces différents apports auraient à leur tour un impact sur la redéfinition des rôles par la PR.

Enfin, dans cette étude, nous désirions également savoir **comment ces rôles sont perçus par les autres acteurs du projet**. Voici un résumé des informations provenant des acteurs interrogés :

- Transmettre les informations provenant de la coordination HETICE (CRIFA) vers l'équipe enseignante de la Haute École ;
- Organiser des journées de formation au sein de la Haute École ;
- Promouvoir l'usage pédagogique des TIC et soutenir son intégration au sein de la Haute École ;

Nous pouvons remarquer que ces représentations sont très proches de celles des PR elles-mêmes. En effet, la mise en réseau et la prise en charge des actions de formation ont peu, voire pas du tout, été abordées par les acteurs concernés. Néanmoins, plusieurs d'entre eux ont exprimé dans leurs attentes le fait que la personne-relais puisse développer une expertise dans le domaine de l'usage pédagogique des TIC pour ainsi devenir personne de référence pouvant former et accompagner ses collègues, ce qui rejoint le troisième des rôles identifiés chez les PR actuelles, ce qui s'accorde également, dès lors, avec les recommandations de la littérature (Bobillier-Chaumon & Dubois, 2009).

10. Pistes d'action possibles

D'abord, pour développer la mise en réseau des enseignants, il nous semble important de renforcer le rôle de la PR afin qu'avec le coordinateur, elle contribue pleinement à ce processus de partage. Depuis la création du projet, la personne-relais (ex-personne-ressource) prend une place centrale dans le développement du réseau. La mise en place du réseau d'enseignants œuvrait à un double objectif : soutenir un processus d'apprentissage collaboratif et développer des possibilités d'innovation pédagogique (Charlier, Daele & Deschryver, 2002). Ainsi, au vu de ce qui a été observé, il nous semble important de développer la collaboration entre les personnes-relais elles-mêmes (équipe des PR). Comme nous l'avons constaté, cette dernière est très peu développée et certains le déplorent. Il nous semble dès lors intéressant de nous recentrer sur les PR et d'organiser des moments spécifiques dédiés à ce groupe. L'organisation de réunions des personnes-relais, afin de faire le point sur les projets en cours dans chaque HE, de mettre en lumière les compétences de chacun, et de réfléchir de manière collaborative aux régulations du dispositif HETICE nous semble être une piste intéressante. Ces moments permettraient par ailleurs de favoriser l'alignement entre les besoins des PR et les actions de l'équipe du CRIFA (coordinateur et formateurs), rejoignant la volonté de constituer effectivement une « équipe HETICE ».

Il serait en outre sans doute utile d'organiser des formations spécifiquement dédiées à toute l'équipe HETICE (PR et CRIFA). Cela permettrait non seulement le développement de la cohésion du groupe, mais aurait également des retombées sur le développement professionnel de tous ses membres. Ces temps de formation adressés à l'ensemble de l'équipe devraient être pris en charges, soit par un expert externe, soit par un ou plusieurs membres de l'équipe HETICE (PR et/ou formateurs du CRIFA).

Il serait également envisageable de mettre en place un système de contact et de collaboration à distance. Pour cela, lorsqu'une proposition émane du CRIFA ou d'une des PR, l'équipe HETICE pourrait fonctionner comme suit : la proposition d'action est mise par écrit puis envoyée pour avis au reste des PR, en leur demandant de rédiger un court avis (par exemple quant à l'utilité, la priorité de l'action proposée, le nombre d'enseignants probablement intéressés au sein de la HE, etc.) à envoyer au coordinateur HETICE. Une fois les avis récoltés, celui-ci en réaliserait une synthèse, qu'il soumettrait à nouveau à l'ensemble des PR pour un avis final. Une décision serait prise sur la base de ce dernier. Cette méthode pourrait favoriser le processus de négociation des actions à planifier.

Beaucoup d'auteurs (Charlier *et al.*, 2002 ; Albarello, 2006 ; Chialdi, Jebbah & de Ketele, 2011 ; Baba Dièye, 2012) mettent également l'accent sur l'analyse des besoins de formation. Par rapport à cela, nous avons imaginé une démarche systématique visant à accorder l'offre de formation continue du projet HETICE aux besoins de formation des enseignants, et ce en intégrant l'intervention des personnes-relais dans le processus d'analyse des besoins. Cette démarche s'opérera en plusieurs temps. D'abord, une analyse régulière des besoins de formation, via un questionnaire électronique adapté à chaque institution (puisque toutes les Hautes Écoles ne proposent pas les mêmes cursus) sera mise en place. Le rôle de la PR serait dans ce cadre de s'assurer que les questionnaires proposés par le CRIFA soient réalistes et adaptés à leurs collègues, et de diffuser le questionnaire auprès de ces derniers.

L'offre de formation et les autres événements (séminaires, séances de partages d'expérience, thématique de l'École d'été) seront orientés en fonction des informations issues de ces questionnaires et confrontés à l'avis des PR pour définir un plan d'action sur deux ans (par exemple). Si des éléments peuvent être regroupés entre différentes HE, ils seront organisés en priorité afin de favoriser la mise en réseau. Ensuite, quelques temps avant l'organisation d'un événement (journée de formation ou autre), une évaluation des besoins plus spécifiques du groupe inscrit sera systématiquement⁸ opérée afin d'affiner le contenu proposé durant l'événement. Sur ce point, nous veillerons, comme le préconisent Faulx et Danse (2015), à entrevoir non pas les attentes du participant quant à la formation spécifique qu'il va vivre, mais plutôt son projet de personnel de formation.

⁸ C'est déjà en partie le cas.

Une évaluation en deux temps sera finalement proposée au terme de chaque événement. D'abord, directement après l'événement, par exemple en fin de journée, un moment d'évaluation sera proposé afin d'identifier les apprentissages réalisés par les participants, leur vécu par rapport à l'événement, la concordance avec leurs attentes et les possibilités et contraintes quant au transfert des acquis de formation dans leur pratique professionnelle, en tentant par-là de rendre cette évaluation également utile pour les formés (Faulx & Danse, 2016). Ensuite, plusieurs mois après l'événement, un second temps d'évaluation, à distance sous forme de questionnaire ou via des focus group (si les contraintes organisationnelles le permettent), sera opéré afin de se centrer plus spécifiquement sur le transfert effectif dans les pratiques des participants et d'identifier les obstacles et facteurs facilitateurs. Ces informations serviront, à leur tour, à adapter l'offre de formation et le contenu des événements HETICE aux besoins identifiés.

Voilà donc la démarche proposée pour accorder besoins de formation des enseignants de Haute École et actions du projet HETICE. Il est important de préciser qu'il sera nécessaire de négocier et d'affiner cette démarche **en collaboration avec les personnes-relais**, puisque ces dernières ont une connaissance spécifique du fonctionnement de leur institution, sont elles-mêmes des actrices de l'enseignement en Haute École, et font partie de l'équipe HETICE. En effet, il ne s'agit là que d'une proposition, qu'il faudra soumettre à l'équipe des PR.

Un certain nombre d'autres actions peuvent également être mises en place parallèlement pour répondre à certains besoins mis en avant *supra* :

- Organiser annuellement une séance d'information sur le projet dans chaque HE. Cette séance serait organisée collaborativement par la PR et l'équipe HETICE. Cela permettrait de développer à la fois la visibilité du projet, et la visibilité de la personne-relais elle-même au sein de son institution.
- Rappeler systématiquement l'existence de la PR, ses coordonnées ainsi que ses rôles à chaque événement HETICE, en intégrant ces informations, par exemple, aux supports de formation.
- De manière plus générale, identifier plus précisément avec la PR la connaissance du projet au sein de l'institution et y réagir en fonction. Par exemple, organiser spontanément un ou plusieurs événements dans les implantations d'une Haute École où le projet est moins connu.
- Cartographier les acteurs essentiels du projet HETICE ainsi que les actions menées par chacun d'eux et communiquer cette cartographie aux personnes-relais, dont ils feraient également partie.
- Mettre en place une possibilité explicite de consultance et d'accompagnement pour des projets naissant au sein des HE. Le processus d'accompagnement serait mis en place en collaboration avec la personne-relais.

11. Conclusion

Au travers de cette contribution, nous avons tenté de présenter le cas d'un dispositif de formation continue des enseignants du supérieur respectant deux principes qui nous semblent fondamentaux pour un tel type de projet : une offre adaptée aux besoins et aux projets éducatifs des enseignants, et un accent mis sur la mise en réseau de ces derniers. Il s'agit du projet HETICE. Une des spécificités de ce projet dans son ingénierie de formation est de recourir à la désignation d'une personne-relais dans chacune des institutions partenaires.

Nous avons analysé la manière dont ces personnes-relais adaptaient à leur contexte professionnel les rôles initialement formulés dans le cadre du partenariat. Il ressort que ces derniers sont dans la plupart des cas couverts, mais aussi effectivement adaptés par les PR. Il apparaît en outre que les actions menées par les personnes-relais sont en forte cohérence avec leurs représentations quant à leurs rôles, ainsi qu'avec les représentations de leurs collègues quant à ces mêmes rôles.

Malgré tout, il semble que les actions de mise en réseau des participants sont les plus ardues à cibler et à mettre en place, elles ont le plus souvent lieu à l'initiative des coordinateurs de l'ULiège. Quant à l'adaptation de l'offre de formations aux besoins des enseignants, celle-ci semble relativement satisfaisante en l'état actuel, mais elle pourrait encore être développée. Face à ces constats, nous avons évoqué quelques pistes d'actions qui pourraient contribuer à renforcer ces deux axes, ainsi que la constitution d'une véritable équipe HETICE dont les rôles seraient (re)mis à plat et négociés en vue d'atteindre les objectifs du projet.

12. Bibliographie

- Albarelo, L. (2010). Aspects méthodologiques de l'analyse des besoins de formation. In J.-L. Guyot & C. Mainguet (Eds.), *La formation continue professionnelle* (pp. 39–54). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Baba Dièye, D. (2012). Le développement des compétences dans la formation continue des enseignants de l'enseignement technique et de la formation professionnelle au Sénégal. In T. Karsenti, R.-P. Garry, A. Benziane, B. N'Goy Famia & F. Baudot (Eds.), *La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique : stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel à l'enseignement à distance* (pp. 104-113). Montréal : Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs (RIFEFF) / Agence universitaire de la Francophonie (AUF).
- Bobillier-Chaumon, M., & Dubois, M. (2009). L'adoption des technologies en situation professionnelle : quelles articulations possibles entre acceptabilité et acceptation ? *Le Travail Humain*, 72(4), 355. doi : 10.3917/th.724.0355
- Charlier, B. (2001). Le réseau d'enseignants, lieu d'apprentissage et d'innovation. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue: de la réflexion à l'action* (p.119-136). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Charlier, B., Daele, A., & Deschryver, N. (2002). Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 2, (pp. 345–365).
- Charlier, B., & Denis, B. (2002). Form@HETICE : un dispositif de formation continuée des formateurs d'enseignants à un usage critique des Technologies de l'Information et de la Communication. *Actes du 2e Congrès des chercheurs en Éducation*, (pp. 203-205).
- Charlier, B., & Henri, F. (2007). *Le design participatif pour des solutions adaptées à l'activité des communautés de pratique*. Congrès international Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg : France
- Chiadli, A., Jebbah, H., & De Ketele, J.-M. (2010). L'analyse des besoins en formation pédagogique des enseignants du supérieur au Maroc : comparaison de plusieurs dispositifs. *Vers un changement de culture en enseignement supérieur*, 36(1), 45-67. doi:10.7202/043986ar
- Conseil de l'éducation et de la formation. (2000). *Référentiel pour le métier d'enseignant dans l'enseignement fondamental et secondaire en Communauté française de Belgique*. Avis n°72. Bruxelles : Conseil de l'éducation et de la formation (CEF).
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 329-340.
- Décret du 8 février 1999 relatif aux fonctions et titres des membres du personnel enseignant des hautes écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française. (1999). *Moniteur belge*, 29 avril, p.14447.
- Décret du 12 décembre 2000 relatif à la formation initiale des instituteurs et des régents. (2001). *Moniteur belge*, 19 janvier.
- Deschryver, N., & Charlier, B. (2000). *Construction participative d'un curriculum de formation continuée des formateurs d'enseignants à un usage critique des Technologies de l'Information et de la Communication : Rapport final*. Document non-publié, Facultés Universitaires de Namur, Namur.
- Faulx, D., & Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Faulx, D., & Danse, C. (2016). L'évaluation de la formation : comment la rendre utile pour les participants ? Constats et proposition de cinq stratégies d'évaluation partenariale. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 2(1), 37-52.
- Fontaine, P., & Denis, B. (2007). Quel usage d'un site Web dans le soutien de la pérennisation d'un réseau d'enseignants de l'enseignement supérieur intéressés par les TICE : Form@HETICE. *Actes du 24e colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire : Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation* (pp. 586-588).
- Fontaine, P., & Denis, B. (2008). « Usages de l'ordinateur et apports des médias et des TIC en enseignement » : Construction d'un curriculum de cours destiné aux futurs enseignants de la Communauté française de Belgique. *Actes du XXVe Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU). Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme. Thème 2* (pp. 102-115).
- Henry, J. & Joris, N. (2013). *Maîtrise et usage des TIC : la situation des enseignants en Belgique francophone*. Colloque Didapro5-DidaSTIC, Sciences et technologies de l'information et de la communication (STIC) en milieu éducatif, Clermont-Ferrand : France.
- Lefevre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives*, 5(11), 278–314. doi : 10.4000/questionsvives.627

- Milstein, A., & Denis, B. (2007). Form@HETICE : une étude de cas vue sous l'angle de la théorie des communautés de pratique. *Actes du Colloque EIAH 2007 : International Workshop "Learning and working in CoPs : theoretical and technological issue"* (pp. 34-41). Lausanne, Suisse.
- Risack, Z., & Denis, B. (2012). Projet HETICE : encourager et promouvoir une utilisation efficace et réfléchie des TICE dans l'enseignement supérieur. *Actes du 27e Congrès International de Pédagogie Universitaire : Quelle pédagogie pour demain ?* Trois-Rivières, Canada.

L'usage des TICE pour répondre aux attentes des étudiants sportifs de haut niveau ?

Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement répondent-elles aux attentes des étudiants désirant concilier leurs études universitaires et une pratique sportive de haut niveau ? Le cas de l'Université de Liège (Belgique)

Jérémy Bonni*/, Marc Cloes** & Brigitte Denis***

** Université de Liège*

Bât. B32 – Centre de recherche sur l'instrumentation, la formation et l'apprentissage

Quartier Agora

Place des Orateurs 2

4000 Liège

Belgique

jeremy.bonni@uliege.be

b.denis@uliege.be

*** Université de Liège*

Bât. B21 – Service d'intervention et de gestion en activités physiques et sportives

Quartier Blanc Gravier

Allée des Sports 2

4000 Liège

Belgique

marc.cloes@uliege.be

RÉSUMÉ. L'actuelle nécessité d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur afin de s'assurer un avenir plus serein, nous a amené à nous intéresser au cas d'étudiants sportifs de l'Université de Liège, devant concilier une pratique sportive de haut niveau avec des études universitaires. L'objectif de cette étude consiste à analyser les attentes spécifiques de ces étudiants, tout en validant (ou non) la pertinence du recours aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) pour répondre à celles-ci. Une analyse qualitative d'entretiens semi-directifs a été menée auprès d'un échantillon de neuf « étudiants sportifs ULiège ». Plusieurs aspects de la conciliation d'un sport de haut niveau avec des études universitaires y ont été ciblés puis regroupés en cinq catégories : les difficultés, les aides, l'enseignement, l'intégration des TICE dans la formation et les contacts entre les étudiants sportifs. Les résultats permettent d'identifier trois difficultés majeures rencontrées par ces étudiants, d'obtenir un état des lieux des aides actuellement proposées à l'ULiège, de leur réelle utilisation et de l'avis des étudiants à leur propos, tout en identifiant des aides supplémentaires qu'il serait opportun de proposer. Cette étude met également en évidence l'absence d'adaptations des pratiques pédagogiques des enseignants pour répondre aux attentes spécifiques des étudiants sportifs, en regard des difficultés supplémentaires auxquelles ils sont confrontés par leur double carrière. Très peu d'entre eux mettraient d'ailleurs en place des scénarios pédagogiques intégrant les TICE. Nous soulignons par ailleurs la pertinence du recours aux TICE et à des dispositifs de formation hybrides, alternant activités en présentiel et activités à distance, et de la mise en place d'un espace dédié à ces étudiants sur une plateforme de formation à distance, afin de contrecarrer les éventuelles difficultés qu'ils rencontrent et de faciliter leur réussite dans leur double carrière.

MOTS-CLÉS : Étudiant sportif, Enseignement supérieur, Sport de haut niveau, Attentes, Éducation, TICE, Dispositif pédagogique, Dispositif hybride.

1. Introduction

La réussite d'une carrière sportive est incertaine. Qu'il s'agisse des risques de blessures ou du simple fait de ne pas obtenir les résultats escomptés, une carrière sportive peut en effet rapidement être écourtée. En partant de ce fait, la nécessité d'acquérir parallèlement un diplôme de l'enseignement supérieur est désormais largement admise (Capranica & Guidotti, 2016 ; Cloes, Lenzen, & Polis, 2007).

La conciliation de ces carrières scolaire et sportive pose néanmoins des difficultés (Capranica & Guidotti, 2016 ; Javerlhiac, Leyondre, & Bodin, 2011 ; Wylleman & Lavallée, 2003). En effet, les étudiants sportifs alliant sport de haut niveau et études supérieures sont, entre autres, amenés à manquer fréquemment les cours. L'enseignement dispensé à ces étudiants ne peut dès lors être similaire en tous points à celui de leurs pairs. En misant sur l'exploitation des Technologies de l'Information et de la Communication à des fins d'Enseignement (TICE), des pistes d'amélioration sont imaginables au niveau des pratiques pédagogiques des enseignants. Elles permettent de construire des situations d'apprentissage recourant à des outils et à des modes d'étayage qui favorisent l'atteinte des objectifs. Ceci suppose la gestion d'un processus de changement impliquant l'institution, l'équipe encadrante et les étudiants sportifs.

Il importe néanmoins de se focaliser au préalable sur les **attentes spécifiques** de ces étudiants, liées à leur double carrière, afin de proposer des pistes d'actions adéquates susceptibles de faciliter leur réussite dans les deux domaines. Cette analyse fait l'objet de la recherche présentée dans cet article. Elle concerne très spécifiquement les attentes d'*étudiants sportifs* de l'Université de Liège (Fédération Wallonie-Bruxelles, FWB – Belgique).

2. Revue de la littérature

Le modèle de développement de l'athlète à plusieurs niveaux (Wylleman & Lavallée, 2003) montre que, dès son arrivée dans l'enseignement supérieur, l'étudiant sportif entre dans une période de transition (formation / perfectionnement), correspondant à une intensification de l'entraînement et de la compétition. Par le chevauchement des formations académique et sportive, les étudiants sportifs sont dès lors confrontés à des choix : se consacrer entièrement à leurs études ou, au contraire, les mettre de côté pour maximiser leurs chances de réussite dans le sport ou encore, mener de front études et sport (Capranica & Guidotti, 2016).

Si le bien-fondé du double projet entre études supérieures et sport de haut niveau est incontestable, la question de sa concrétisation reste néanmoins problématique, notamment sur les plans temporel, organisationnel et pédagogique (Breithecker, 2018 ; Capranica & Guidotti, 2016 ; Gomez, Bradley & Conway, 2018 ; Javerlhiac *et al.*, 2011 ; Semiz, 2018).

D'un point de vue législatif, le décret du 8 décembre 2006 prévoit que les étudiants sportifs reconnus par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) puissent bénéficier de mesures visant à soutenir la conciliation de leurs études et la pratique sportive de haut niveau. Cependant, l'autonomie relative des établissements d'enseignement supérieur laisse entrevoir une grande diversité dans les aides apportées à ces athlètes.

À l'Université de Liège, un encadrement personnalisé (encadrement par un tuteur académique pour faciliter les démarches au sein de la faculté et accompagnement d'un coordinateur administratif), des avantages pédagogiques (allègement possible de l'année d'études et modalités spécifiques quant aux activités d'enseignement, évaluations et examens) et des avantages logistiques (utilisation gratuite des infrastructures sportives de l'Université de Liège, accès aux services de l'hôpital universitaire CHU et accès à un réseau d'étudiants sportifs) sont théoriquement proposés. Dans les faits, les étudiants sportifs ne recourent pas tous à ces aides et, lorsque c'est le cas, tous ne procèdent pas de la même manière (Namurois, 2016). De plus, même si le statut est accepté et reconnu institutionnellement, une sensibilité variable du corps professoral envers les étudiants sportifs est constatée. Cette situation encourage ou non les étudiants sportifs à solliciter et/ou mettre en place certains aménagements. Du côté des enseignants, les rôles sont distribués, mais les obligations étant peu définies, chacun agit à sa guise, en ne répondant pas forcément aux attentes spécifiques de ces étudiants.

Dans d'autres pays, des aménagements sont également mis en place. Le recours à des dispositifs de formation à distance tend à se développer dans le but de faciliter la conciliation des deux carrières (Boboc *et al.*, 2017 ; Semiz, 2018). Cependant, si ces expériences tendent à démontrer un certain succès, elles ne peuvent pas se généraliser telles quelles. Chaque contexte a en effet ses propres spécificités.

En outre, l'intégration des usages pédagogiques du numérique n'est pas chose aisée. L'accompagnement des enseignants du supérieur permettrait de combler ce manque de formation plusieurs fois constaté (Gremmo &

Massou, 2013). À l'Université de Liège, l'Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES), et plus particulièrement la cellule eCampus, sont investis de cette mission. Au niveau des Hautes Écoles de la FWB, celle-ci est notamment assignée au Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA).

Par ailleurs, la conception de dispositifs de formation hybrides (alternant activités à distance et en présentiel) ou totalement à distance, tient compte d'une multitude de facettes (Burton *et al.*, 2011 ; Denis, 2007 ; Lebrun, Smidts, & Bricoult, 2011). Lors de leur mise en œuvre, plusieurs éléments permettent d'éviter le décrochage de l'apprenant et de maintenir son engagement (Peraya, 2014) : la centration sur ses variables motivationnelles qui influencent la performance scolaire (Bourgeois, 2011 ; Chédru, 2012 ; Eccles, 2011 ; François, 2009 ; Galand & Vanlede, 2004 ; Neuville, 2006 ; Viau, 2009) et la prise en compte régulière des représentations quant à la réponse du dispositif de formation à ses attentes (Peraya, Charlier, & Deschryver, 2014), notamment via le développement de compétences réflexives et des interactions avec un tuteur.

La conception et l'implémentation de tels dispositifs de formation techno-pédagogiques vont souvent de pair avec un processus d'innovation, dans lesquels les TIC peuvent être exploitées pour rencontrer des objectifs éducatifs. Les TIC sont en effet des outils d'enseignement, de production, de recherche d'information, de communication, de collaboration et de gestion de l'enseignement. Le choix de les intégrer dans un dispositif de formation dépendra à la fois de leurs plus-values et de la maîtrise qu'en ont les enseignants (Fontaine & Denis, 2008).

Pour un enseignant, intégrer les TICE ne signifie cependant pas renoncer à son rôle de formateur : le tutorat et l'étayage par le professeur ou les pairs restent, bien entendu, de mise (Depover, De Lièvre, Peraya, Quintin, & Jaillet, 2011 ; Peraya *et al.*, 2014). Ceci peut entraîner un changement de paradigme d'enseignement-apprentissage, comme le passage à une approche basée sur les problèmes, des activités collaboratives à distance (Charlier & Peraya, 2003) ou la « classe inversée » (Lebrun, Gilson, & Goffinet, 2016).

Une gestion de l'innovation basée sur l'analyse du contexte, la cartographie des acteurs intervenant à différents niveaux, l'identification d'obstacles, la définition de « points de passage obligés » (Hussenot, 2007) et l'implication de différents acteurs dans un processus de design participatif sont des facteurs de succès dans la conception et la mise en œuvre d'innovations techno-pédagogiques (Charlier & Henri, 2007 ; Denis *et al.*, 2006 ; Depover, Strebelle, & De Lièvre, 2007 ; Charlier *et al.*, 2009 ; Könings, Seidel, & van Merriënboer, 2014 ; Lison, Bédard, Beaucher, & Trudelle, 2014). La prise en compte des enjeux et l'alignement des intérêts des acteurs concernés y est primordiale.

Sur base de ce qui précède, nous avons posé deux questions de recherche auxquelles il est nécessaire de répondre avant de planifier toute action : **Quelles sont les attentes spécifiques des étudiants sportifs de l'Université de Liège en regard des difficultés qu'ils rencontrent pour concilier leur pratique sportive de haut niveau et leurs études universitaires ? Les TICE répondent-elles réellement aux attentes spécifiques de ces étudiants ?**

3. Objectifs

Les objectifs de cette étude sont donc bien d'**identifier les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants sportifs de l'Université de Liège**, ayant la particularité de combiner une pratique sportive de haut niveau avec des études universitaires, d'**affiner l'analyse de leurs attentes en matière d'apprentissage-enseignement** et de **valider (ou non) la pertinence de recourir aux TICE et à des dispositifs de formation à distance (totalement ou en partie) pour y répondre**. Les résultats obtenus permettront de proposer des pistes d'actions potentielles de soutien à l'apprentissage, répondant adéquatement aux attentes spécifiques de ce groupe d'étudiants, qu'il serait opportun de mettre à l'épreuve ultérieurement.

4. Méthodologie

4.1. Public cible

Le public ciblé dans cette étude est représenté par les étudiants de l'Université de Liège bénéficiant du statut institutionnel officiel d'*étudiant sportif ULiège*. Ce dernier est accordé par une commission des *étudiants sportifs ULiège* selon une série de critères relatifs à une pratique sportive jugée de haut niveau. Pour l'année académique

2017-2018, 59 étudiants ont obtenu ce statut particulier. Ils sont répartis dans dix facultés¹ (sur les onze que comporte l'ULiège) et différentes années d'études (bachelier, master, doctorat).

Dans le cadre de cette étude, douze *étudiants sportifs ULiège* ont été sélectionnés et contactés, suite à échantillonnage ciblé aléatoire (Patton, 2002). Neuf d'entre eux ont finalement accepté de participer à cette recherche. Le nombre relativement restreint de sujets est expliqué par l'approche qualitative choisie.

Les caractéristiques principales de ces étudiants sont recensées dans le *tableau 1*. Cinq variables ont été prises en compte : le sexe, le type de sport pratiqué (individuel ou collectif), le niveau sportif (*sportif de haut niveau* de la FWB, *espoir sportif* de la FWB ou non²), le cursus scolaire suivi et le niveau d'avancement dans celui-ci.

| Étudiants | Sexe | Sport pratiqué | Statut sportif FWB | Cursus scolaire (et faculté) | Niveau d'avancement |
|-----------|------|--|------------------------|---|---------------------------|
| 1 | F | Collectif (volley-ball) | Non | Sciences de l'ingénieur, orientation ingénieur civil architecte (Sciences appliquées) | Bachelier |
| 2 | M | Individuel (biathlon – ski de fond) | Espoir sportif | Sciences chimiques (Sciences) | Bachelier |
| 3 | M | Collectif (basketball) | Espoir sportif | Langues et lettres françaises et romanes, orientation générale (Philosophie et lettres) | Bachelier |
| 4 | M | Collectif (handball) | Espoir sportif | Sciences politiques (Droit, Science politique et Criminologie) | Doctorat (septembre 2017) |
| 5 | M | Individuel (haltérophilie) | Non | Médecin vétérinaire (Médecine vétérinaire) | Master |
| 6 | F | Individuel (natation) | Espoir sportif | Sciences psychologiques et de l'éducation (Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation) | Bachelier |
| 7 | M | Collectif (rugby) | Espoir sportif | Sciences de l'ingénieur, orientation bio-ingénieur (Agro-Bio Tech) | Bachelier |
| 8 | F | Individuel (athlétisme – heptathlon) | Sportif de haut niveau | Sciences géographiques (Sciences) | Bachelier |
| 9 | M | Individuel (athlétisme – 60 m, 100 m, 200 m, 400 m, 4 x 400 m) | Sportif de haut niveau | Sciences de la motricité (Médecine) | Bachelier |

Tableau 1 : Caractéristiques des étudiants sportifs de l'ULiège ayant été interrogés lors d'un entretien semi-directif.

L'échantillon comporte trois filles et six garçons. Au niveau sportif, quatre étudiants pratiquent un sport collectif et cinq un sport individuel. Tous pratiquent par contre un sport différent. Leur statut sportif officiel en FWB diffère également puisque cinq étudiants détiennent, en supplément à leur statut à l'université, un statut particulier délivré par la FWB. Trois d'entre eux possèdent en effet le statut d'*espoir sportif* de la FWB tandis que les deux autres ont le statut de *sportif de haut niveau* de la FWB (statut le plus élevé). Au niveau scolaire, tous les étudiants poursuivent un cursus différent et dépendent de huit facultés distinctes. Leur niveau d'avancement dans leurs études varie également. Sept d'entre eux sont actuellement dans leurs trois premières années d'études (bachelier), un étudiant est en master et un autre, dans sa première année de doctorat.

¹ La faculté de médecine est la plus représentée puisque vingt-sept étudiants sportifs y sont inscrits. Les autres facultés comportent quant à elles d'un à six étudiants sportifs. Aucun de ces étudiants ne poursuit par ailleurs ses études dans la faculté des sciences sociales.

² Statuts délivrés par le Ministre des Sports de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique).

4.2. Outil de récolte des données

Le recueil des données relève d'une approche qualitative. Des entretiens semi-directifs en face-à-face ont été conduits en respectant scrupuleusement les disponibilités des sujets. Ces derniers avaient été contactés par email puis téléphone et donné leur consentement. Le premier auteur a mené ces interviews en suivant un guide d'entretien, divisé en neuf parties³. Les échanges ont été enregistrés au moyen d'un dictaphone numérique.

4.3. Traitement des données

Les neuf entretiens semi-directifs ont été entièrement retranscrits. Les principes de l'analyse de contenu ont ensuite été appliqués, en se concentrant sur les unités de sens jugées pertinentes pour répondre aux objectifs de cette recherche. Ces unités de sens ont été transformées en différents codes, puis regroupés sous forme de méta-codes (Miles & Huberman, 2003). Les données ont enfin été classées de manière inductive, en fonction des codes et méta-codes.

5. Présentation des résultats et discussion

L'analyse des attentes de ces étudiants réalisée dans le cadre de cette étude s'est focalisée sur plusieurs aspects de la conciliation d'un sport de haut niveau avec des études universitaires. Nous avons ainsi recueilli les difficultés que les *étudiants sportifs ULiège* pouvaient rencontrer, à plusieurs niveaux, tout en identifiant au fur et à mesure de l'entretien leurs attentes spécifiques en matière d'apprentissage/enseignement.

Ces aspects ont été regroupés en cinq catégories sur lesquelles nous nous basons pour analyser puis interpréter les résultats obtenus suite aux neuf entretiens réalisés : (1) les difficultés, (2) les aides, (3) l'enseignement, (4) l'intégration des TICE dans la formation des *étudiants sportifs ULiège* et (5) les contacts entre ces derniers.

5.1. Difficultés

Au vu des entretiens réalisés, **trois principales difficultés** ressortent : (1) les **difficultés organisationnelles**, (2) les **absences aux cours** et (3) la **charge de travail**. Passons-les en revue.

5.1.1. Les difficultés organisationnelles

Elles concernent la gestion du temps et le souci de respecter deux plannings distincts. Les sujets doivent ainsi « gérer ces deux tableaux » (étudiant 2) et « il est nécessaire d'être bien organisé » (étudiant 4).

D'autres étudiants mentionnent par contre leur relative facilité à gérer ces deux plannings, qu'ils y sont habitués, mais que cela leur demande néanmoins certains sacrifices. Par exemple, l'étudiant 3 indique ne pas avoir la possibilité de participer à la vie estudiantine (sorties...) comme la majorité de ses condisciples. L'étudiante 6 précise par ailleurs que chez elle « tout est réglé à la minute », tout en ajoutant qu'elle a dû apprendre, par manque de temps, à s'adapter, à être organisée et à se concentrer davantage : « J'ai appris des techniques pour mieux mémoriser et j'arrive à étudier très rapidement et à mieux retenir mes cours. Par rapport aux autres, je travaille moins, mais c'est plus efficace. Je suis plus concentrée. Le sport m'a appris la concentration et l'organisation ».

Conjointement à ces difficultés organisationnelles pouvant être qualifiées de « fixes », s'ajoutent des difficultés « variables ». Ces difficultés dépendent notamment de la section dans laquelle les étudiants sportifs sont inscrits, mais également du programme d'étalement d'études dont certains bénéficient. L'étudiante 8 précise en effet qu'étant entre deux années, certains cours se chevauchent parfois, l'obligeant à « sécher » certaines activités : « Ma participation obligatoire aux cours pratiques m'empêche d'assister aux cours théoriques de [l'année supérieure] ».

³ « 1. Présentation générale de l'interviewé(e) », « 2. Généralités au niveau scolaire », « 3. Généralités au niveau sportif », « 4. Conciliation du sport de haut niveau avec des études universitaires », « 5. Soutien parental et d'autres personnes », « 6. Connaissance des avantages proposés actuellement aux étudiants sportifs ULiège », « 7. Contacts avec les autres étudiants : étudiants sportifs ou non », « 8. Avis sur l'enseignement dispensé actuellement par les enseignants de l'ULiège » et « 9. Besoins spécifiques en matière d'enseignement/apprentissage ».

5.1.2. Les absences aux cours

Expliquées par la participation aux entraînements, à des compétitions et à des stages en Belgique ou à l'étranger, les absences aux cours, représentent une autre difficulté énoncée par les étudiants sportifs. Elle concerne principalement ceux évoluant à un niveau international.

L'étudiant 2 explique : « *Ce qui est vraiment difficile, c'est lorsque je dois partir plusieurs fois à des stages d'une semaine ou plus et où je rate donc au moins toute une semaine de cours* ». Il ajoute qu'il est dès lors contraint de manquer des cours théoriques et/ou pratiques importants, le poussant à devoir essayer de comprendre par lui-même la matière manquée dès son retour. Lors d'un précédent stage de deux semaines, l'ayant forcé à manquer deux répétitions dans un cours, il avait d'ailleurs été contraint de repasser l'examen pour ce cours en seconde session car il l'avait raté. « *Si je devais mettre un critère, peut-être le critère qui est le plus difficile, c'est quand je pars en stage. Quand je pars en stage, c'est déconnexion totale. C'est très compliqué d'accrocher* » souligne également l'étudiant 9 ; tout comme l'étudiant 4 qui indique être également obligé, lorsqu'il part avec l'équipe nationale d'handball, de manquer des cours et de devoir ensuite s'organiser pour se remettre en ordre.

5.1.3. La charge de travail

Contrairement à un étudiant pouvant être qualifié de « lambda », la charge de travail d'un étudiant sportif n'est pas uniquement concentrée sur les activités scolaires. Au-delà du temps à consacrer au sport, il faut également compter sur la fatigue physique qui rend l'étude plus ardue.

Cette charge de travail serait particulièrement conséquente en périodes d'examens et de stages, comme le souligne l'étudiante 8 : « *Les périodes d'examens, les périodes de stages, ce sont les plus dures. Il ne suffit pas de juste réussir à aller aux entraînements et à aller en cours, il faut aussi étudier entre et, en plus, il y a aussi d'autres obligations liées au sport qui prennent aussi beaucoup de temps* ». L'étudiant 4 mentionne d'ailleurs que le dernier stage auquel il a participé a été assez compliqué pour lui : « *J'ai dû me lever tous les jours à 6h, travailler de 6h à 8h, déjeuner, entraînement, etc. J'avais des journées très très très prenantes* ».

En dehors de ces périodes, la charge de travail reste considérable. L'étudiante 6 précise en effet ne pas avoir forcément le temps d'étudier ou d'effectuer les éventuels devoirs demandés durant la semaine. Cette situation la contraint à devoir trouver d'autres solutions et à s'adapter : « *Je peux le faire dans la voiture, comme c'est ma mère qui me conduit. En compétition, je prends mes feuilles. Je peux trouver des solutions, mais ce n'est pas pareil* ». Quant à l'étudiant 9, effectuant des études en sciences de la motricité, il insiste sur l'importante charge de travail posée sur ses épaules ainsi que sur la difficulté qu'il rencontre pour étudier quotidiennement : « *Un gros problème, c'est quand même au niveau de l'étude. Voilà, maintenant j'ai un cours de sport [inscrit dans son cursus académique] et pendant que les autres ont repos, moi je fais mon sport, puis je reviens. Même si j'ai un programme adapté, on se rend compte que j'ai un programme, si l'on prend les trajets en compte, équivalant à 30h de sport par semaine. À cela s'ajoute la demi-année à l'université. Donc c'est très compliqué de trouver encore le temps pour étudier. C'est très dur* ».

5.2. Aides

Cette catégorie d'informations aborde : (1) le recours des étudiants sportifs de notre échantillon aux aides proposées actuellement par l'Université de Liège ; (2) leur avis sur la pertinence de ces aides vis-à-vis de leur double projet et (3) leurs propositions d'aides supplémentaires visant à faciliter leur double carrière.

5.2.1. Recours aux aides proposées à l'Université de Liège

Il est variable selon les étudiants sportifs de notre échantillon. Ceci confirme les constatations de Namurois (2016) qui avait déjà souligné que les aides disponibles étaient loin d'être utilisées de manière uniforme.

Une catégorie d'aides est pourtant mentionnée par la plupart de nos sujets : les **avantages pédagogiques**. Plus spécifiquement, ce sont l'**allègement possible de l'année d'études** et le **report d'évaluations et d'examens**. Par exemple, l'étudiante 8 précise : « *L'étalement depuis le début. Et surtout, le fait de pouvoir déplacer mes examens. Ce sont vraiment les deux trucs qui me permettent de faire les deux en même temps. Oui, essentiellement, c'est vraiment cela* ». Au niveau de l'allègement des années d'études, les étudiants sportifs ont soit la possibilité de fractionner une année d'études en deux ans (étudiants 3, 8 et 9) ou deux années d'études en trois ans (étudiant 2) ou encore trois années d'études en quatre ans (étudiante 6). Ceci permet évidemment de répartir leur charge de travail scolaire par rapport aux étudiants lambda. Les étudiants 1, 4, 5 et 7 n'étaient quant à eux pas leurs années d'études. Parmi eux, l'étudiant 4, venant de terminer son master en sciences politiques et ayant débuté un doctorat en septembre 2017, a d'ailleurs fini ses cinq années d'études en cinq ans. En ce qui concerne le report d'évaluations et d'examens, tous les étudiants de notre échantillon y ont recours lorsque les

compétitions et/ou stages sont prévus aux mêmes périodes que les évaluations. En accord avec leurs enseignants, une date avancée est ainsi planifiée afin de leur permettre de les passer à leur meilleure convenance.

Des **avantages logistiques**, tels que l'**accès aux infrastructures sportives ou aux services du CHU** (hôpital universitaire de Liège)⁴, sont également utilisés par certains étudiants.

« *L'accès à la salle de musculation, c'est assez utile* » indique l'étudiant 2. Néanmoins, deux types de critiques ont été formulées à propos des salles de sport :

- Les horaires proposés : S'ils désirent pratiquer seuls, les salles sont en effet uniquement accessibles aux étudiants sportifs durant les horaires publics (pour des raisons de sécurité). En dehors de ces périodes, ils doivent impérativement être accompagnés, ce qui complique l'organisation des activités. Ceci est illustré par l'étudiant 2 : « *C'est vrai que je trouve que l'horaire public est assez restrictif et on peut participer seul qu'aux horaires publics* ».
- La localisation : La salle de musculation ainsi que la piscine sont situées sur le campus universitaire du Sart Tilman et non dans le centre de Liège. « *Il y a des possibilités d'accès à des infrastructures sportives au Sart Tilman, mais cela ne m'arrange pas. Moi, j'aimerais bien qu'il y en ait en ville. S'il y avait la salle de musculation ou la piscine, ce serait bien* » précise l'étudiant 3. L'étudiante 6 confirme cette situation : « *J'ai droit à aller à la salle de musculation. Je l'ai utilisée la première année, mais vu que cela ne se mettait pas avec l'endroit, je préfère aller [dans une autre salle ; payante]. Quand je prends le bus, c'est direct* ».

L'accès gratuit aux infrastructures sportives proposé aux *étudiants sportifs ULiège* n'est ainsi pas exploité par tous, soit à cause des horaires proposés ou de la localisation de ces infrastructures, soit par leur possibilité de s'entraîner dans un autre cadre sportif. L'étudiant 4 souligne néanmoins la pertinence de ces aides logistiques pour les étudiants qui n'ont pas l'occasion de bénéficier d'un tel cadre : « *Je n'ai pas beaucoup utilisé les facilités du style salle de musculation, etc. Pourquoi ? Parce que j'en ai à Tongres. J'ai des entraînements aussi le soir, donc, pas la possibilité forcément. Mais je trouve que c'est une très bonne chose aussi. Donc, au final, cela ne m'a pas servi mais, en soit, je trouve que c'est quelque chose d'intéressant, d'important* ».

Au niveau de l'accès gratuit aux soins du CHU, le même étudiant précise par ailleurs qu'il s'agit de l'aide qu'il a le plus utilisée : « *Ce que j'ai le plus utilisé, c'est l'accès aux soins de santé au CHU* ». Les propos tenus par l'étudiante 6 soulignent également la pertinence de cette aide : « *Au CHU, j'ai des services gratuits, en traumatologie ou des choses comme cela. J'ai déjà utilisé. J'ai eu une commotion en février et j'ai dû passer des tests et voir un neurologue. Donc, j'ai un peu utilisé cela [...] Les tests ne sont pas gratuits, mais les consultations, oui. J'avais eu un rendez-vous en une semaine, même pas* ».

De façon similaire à l'accès gratuit à des infrastructures sportives, certains étudiants sportifs n'ont jamais fait appel aux soins du CHU. Non pas parce qu'ils n'ont pas été blessés, mais plutôt, par la présence d'un encadrement médical et sportif autour d'eux. Par rapport à la possibilité d'accéder à ceux-ci, l'étudiante 8 précise : « *Je sais qu'on a accès à des salles, à des endroits pour s'entraîner, qu'on peut aller au CHU. Après, moi, je m'entraîne tout le temps au même endroit. Enfin, j'ai mes lieux d'entraînements et j'ai aussi mon équipe médicale. Donc, ce n'est pas spécialement utile pour moi* ». L'étudiant 9 s'exprime dans le même sens : « *J'ai accès aux services du CHU mais, en fait, avec la ligue d'athlétisme, j'ai déjà ces trucs-là, donc je ne sais pas tout ce à quoi on a droit, en musculation et tout cela, parce que j'y ai déjà accès* ». Ces deux étudiants sont par ailleurs les deux seuls étudiants sportifs de notre échantillon possédant le statut de *sportif de haut niveau* de la FWB. Ceci explique évidemment la présence d'un tel encadrement professionnel. Ces deux avantages logistiques, proposés à l'ULiège, n'en demeurent pas moins pertinents pour les autres étudiants sportifs.

Un encadrement personnalisé par des **tuteurs académiques**, théoriquement présents pour faciliter les démarches au sein de chaque faculté, constitue également une aide utilisée par certains étudiants sportifs de notre échantillon.

Le contact avec le tuteur académique servirait principalement à **établir le programme d'étalement d'études**, lorsqu'il est nécessaire pour les étudiants sportifs. L'étudiant 3 explique : « *On a été en contact pour établir mon programme d'étalement* ». L'étudiante 6 indique à son tour : « *Au niveau de mes horaires, on essaye de prendre des heures qui n'empiètent pas sur mes heures de sport. Je fais cela avec mon tuteur. C'est lui qui choisit, au niveau du choix des cours. Enfin, je regarde aussi avec lui les cours qui seraient les mieux pour l'année et les cours que je prendrais l'année suivante* ». Les tuteurs peuvent également être considérés comme des **personnes-relais entre les étudiants sportifs et leurs enseignants**. Ceci est expliqué par l'étudiant 4 : « *Il m'avait accueilli*

⁴ L'avantage logistique « accès à un réseau des étudiants sportifs » sera quant à lui traité dans la catégorie des informations relatives aux « contacts entre les *étudiants sportifs ULiège* » au point 5.5.

gentiment en me disant : «Oui, s'il y a un souci, je viendrai te soutenir, il n'y a aucun souci». Et puis, finalement, j'avais été trouvé le professeur, il m'avait conseillé d'aller trouver le professeur avec qui je devais déplacer mon examen et il était compréhensif. Donc, in fine, je n'ai pas eu besoin de mon tuteur, mais j'aurais très bien pu en avoir besoin. C'est un soutien qui est nécessaire. En tout cas, au moins pour la 1^{re} voire la 2^e année ». Tous les étudiants interrogés précisent néanmoins que **la demande de contact avec le tuteur doit être prise par eux-mêmes. Au fil de l'avancement dans le cursus universitaire, les contacts avec le tuteur tendraient à diminuer.** Comme le relate l'étudiant 4, ceux-ci seraient plus fréquents dans les premières années d'études : « Non, ça non, ça c'est sûr. C'est clair, moi j'avais été trouver mon tuteur la première année. Après, je savais comment cela fonctionnait, donc je n'ai plus trop été le trouver ». Par la suite, les contacts seraient inexistantes ou plus ponctuels, lorsqu'une attente spécifique se fait ressentir. Entretenant encore ponctuellement un contact avec la coordinatrice du statut étudiant sportif ULiège, l'étudiante 8 tient d'ailleurs à le préciser : « C'est vrai que cela fait déjà 6 ans. Je sais comment cela fonctionne et j'ai quand même pris un peu plus d'autonomie et quand j'ai un truc à demander, je vais directement voir le professeur et je m'arrange comme cela. Après, quand j'ai plus de difficultés, par exemple l'année passée avec un professeur, on a eu un petit problème pour reporter un examen, c'est avec [la coordinatrice du statut] que j'ai eu contact et avec [mon professeur] aussi ».

Le recours au tuteur académique n'est cependant pas utilisé par tous les étudiants sportifs interrogés. Certains d'entre eux ne le contactent pas. L'étudiante 6 précise ainsi : « Mon tuteur m'avait dit qu'il y avait d'autres étudiants sportifs dont il était le titulaire, mais ils ne sont jamais venus le trouver ». **Dans d'autres cas,** par contre, il s'agit de **l'accompagnement du tuteur qui n'est pas rempli.** L'étudiant 9, par exemple, ayant suivi deux années d'études dans une autre faculté avant de reprendre des études en sciences de la motricité en septembre 2017, précise en effet ne pas avoir été accompagné par son tuteur académique : « Mon tuteur n'était jamais disponible. Les papiers, quand je lui ai envoyés pour lui faire signer pour l'étalement d'études, il les a rendus un mois après. Gentil, c'était mon professeur, mais ce n'était pas du tout un tuteur. Pour avoir mes papiers signés à l'heure, je devais les donner à une autre enseignante qui n'était pas du tout ma tutrice. Il ne me suivait pas du tout. Elle, c'était la tutrice d'une autre année et je l'ai prise comme tutrice parce que je ne savais pas quoi faire ». **Un manque de communication au niveau des tuteurs** semble également présent, comme les propos tenus par ce même étudiant tendent à le montrer : « Ici, dans mes études actuelles, par exemple, en première, j'ai entendu dire que c'était Monsieur [...] le tuteur, mais je ne sais pas vraiment ». Il est cependant à noter que, dans le cas précis de l'étudiant 9, le suivi par un tuteur académique ne semble pas forcément nécessaire puisqu'il a la chance de pouvoir bénéficier d'un accompagnement personnalisé ainsi que du soutien de la coordinatrice pédagogique et du Président du Conseil des Études et professeur ordinaire au Département des sciences de la motricité : « Mais je n'en ai pas besoin, moi je passe via Monsieur [...] et Madame [...] et cela se passe très bien. Par exemple, dans les cours de sport, en fonction de mes périodes d'entraînements, mon coach envoie à la coordinatrice pédagogique ce que je vais faire cette semaine à l'athlétisme et ce qui faudrait que j'évite de faire dans les différents sports. C'est à dire qu'ils acceptent que je vienne en présence passive. Je n'ai pas spécialement besoin de rentrer un certificat médical. Ils savent que je ne suis pas juste fainéant, ils comprennent que c'est pour le bien du sport, mais je viens quand même, j'essaye de comprendre et les tests, je les fais. Donc, voilà, je peux venir en présence passive et quand je suis en stage, cela compte aussi pour présence passive. Il y a eu une interrogation en biologie où j'étais à Lanzarote justement [stage de l'équipe nationale] et il a dit : "OK, tu es excusé. C'est une vraie excuse" ». Un tel accompagnement peut par ailleurs s'expliquer, d'une part, par son statut de *sportif de haut niveau* de la FWB, et d'autre part, par le département dans lequel il est inscrit, où une pratique sportive de haut niveau semblerait davantage comprise, voire valorisée. Pour des étudiants sportifs qui n'ont pas la chance de bénéficier d'une telle reconnaissance au sein de leur faculté, il s'avèrerait néanmoins primordial de leur **communiquer clairement le nom de leur tuteur académique, tout en vérifiant la bonne réception des informations.**

En résumé, **le recours aux aides proposées par l'Université de Liège varie selon les étudiants sportifs** interrogés.

Les **avantages pédagogiques** – en l'occurrence l'allègement possible de l'année d'études et le report d'évaluations et d'examens – sont les **aides les plus utilisées.**

Le recours à des **avantages logistiques** (accès aux infrastructures sportives et aux services de l'hôpital universitaire de Liège) ne concerne que certains étudiants. Même si la **pertinence de proposer de telles aides logistiques** est soulignée, celles-ci sont néanmoins soumises à **deux critiques** et concernent les **horaires proposés** ainsi que la **localisation** des infrastructures. Les étudiants sportifs qui n'utilisent pas ces aides bénéficient d'un **encadrement professionnel.**

L'encadrement personnalisé par un **tuteur académique** sert quant à lui principalement à **établir le programme d'étalement d'études** des étudiants sportifs concernés. Un rôle de **personne-relais** entre ces étudiants et leurs enseignants est également identifié. **Au fil de l'avancement dans le cursus universitaire, les**

contacts avec le tuteur tendent néanmoins à diminuer pour finalement devenir ponctuels ou disparaître. Le recours au tuteur académique n'est cependant pas utilisé par tous les étudiants sportifs. Dans certains cas, les étudiants sportifs ne les contactent pas. Dans d'autres, ce sont les tuteurs académiques qui ne remplissent par leur rôle. Un **manque de communication au niveau des tuteurs** semble par ailleurs présent. Il s'avèrerait dès lors **nécessaire de communiquer clairement aux étudiants sportifs les informations relatives à leur tuteur académique et de vérifier la bonne réception des informations transmises.**

5.2.2. Avis sur la pertinence des aides proposées vis-à-vis de leur double carrière

Les étudiants sportifs portent un **avis mitigé sur la pertinence des aides** qui leur sont actuellement proposées.

D'une part, **certains étudiants semblent globalement satisfaits** de ces aides, si l'on se réfère aux propos recueillis⁵, et n'ont pas forcément de propositions à soumettre pour améliorer celles-ci (cf. point 5.2.3.). L'étudiant 3 indique d'ailleurs : « *Oui, si l'on veut vraiment s'investir dans son sport et ses études, c'est sûr que cela peut aider* ». L'étudiant 6 complète : « *Oui, je suis satisfaite. Je trouve que cela m'aide beaucoup quand même. Je n'ai pas vraiment d'autres idées* ».

D'autre part, certains étudiants reprochent au statut d'*étudiant sportif ULiège* de **ne pas proposer des aides permettant d'aider fondamentalement les étudiants qui sont déjà en difficulté**. Venant de finir son master en sciences politiques et ayant débuté un doctorat en septembre 2017, l'étudiant 4 précise d'ailleurs sur le ton du reproche : « *Ce sont des petites aides mais si jamais, tu as déjà un peu des difficultés, cela ne va pas t'aider fondamentalement [...] Ce que je reproche au statut de l'ULiège, c'est qu'il te permette de faire quelques petites choses sur le côté qui sont intéressantes, en général, mais que tu n'es quand même pas incité à faire du sport* ».

5.2.3. Aides supplémentaires

Concernant les aides supplémentaires dont ils souhaiteraient bénéficier, des **modifications au niveau systémique** sont mentionnées spécifiquement par l'étudiant 4. Suite à la réussite de ses cinq années d'études à l'université, cet étudiant précise que l'Université de Liège octroie certaines facilités mais qu'elles ne sont pas systémiques : « *Ce sont des facilités qui restent vraiment sur le côté, entre guillemets. Ce ne sont pas des facilités systémiques. Le système reste comme cela : tu dois réussir tes examens, tu dois aller au cours, etc.* ». Selon lui, ces modifications devraient donc porter sur l'institution scolaire, représentant le macro-système (dans ce cas précis, les différentes instances de l'Université de Liège), mais également sur les enseignants et les étudiants sportifs eux-mêmes, représentant respectivement le méso et le micro-système.

Par rapport aux aides proposées actuellement à l'ULiège, l'étudiant 4 ajoute également : « *C'est un peu triste, ce sont de superbes initiatives, mais j'ai l'impression que ce n'est pas ancré dans le système. On nous propose d'aller un jour à un drink, mais j'ai l'impression que si jamais c'était plus officiel et professionnel, entre guillemets, avec des enseignants qui seraient présents, des journées organisées, etc. cela attirerait beaucoup plus de monde et cela permettrait certainement d'aider. En tout cas, pour certains étudiants sportifs* ».

Trois volets, sur lesquels devraient porter ces modifications systémiques, émergent de ses propos : (1) la conscientisation, (2) la valorisation et (3) les représentations.

Il serait ainsi nécessaire de **conscientiser** l'ensemble d'une communauté éducative aux bienfaits que procure l'activité physique sur l'activité intellectuelle, tout en les conscientisant également aux contraintes auxquelles les étudiants sportifs sont confrontés. Dans le même ordre d'idées, l'étudiant 4 mentionne que « *la mentalité de l'université est beaucoup trop axée sur l'intellect. Elle ne met pas du tout en avant l'équilibre de vie. Je pense que c'est un problème sociétal plus large. Je pense que là, clairement, il y a un travail énorme à faire, rien que déjà avec les enseignants, de conscientisation, que la vie ne se résume pas à s'asseoir derrière son bureau et d'étudier son cours* ». Selon lui, les enseignants devraient être « *conscientisés au fait que faire du sport et allier les deux, c'est un plus, même pour la vie en général [...] Moi, c'est quelque chose que je mets toujours dans mon CV, que je fais du sport et que j'allie les deux. Pour moi c'est clairement un plus au niveau de l'éducation et si jamais, je n'avais pas fait cela, je ne serais certainement pas arrivé à l'endroit où je suis maintenant. Donc voilà, c'est simplement au niveau de la conscientisation, déjà au niveau des enseignants. Je pense que c'est vraiment important* ». Pour le deuxième point, à savoir la conscientisation des membres d'une communauté éducative aux difficultés auxquelles les étudiants sportifs peuvent être confrontés en raison de leur double carrière, l'étudiant 9 insiste aussi sur ce point : « *Les professeurs ne sont peut-être pas assez au courant des contraintes que cela nous impose. Je pense qu'il y en a qui pensent que cela reste juste un bonus. C'est déjà*

⁵ Proposer aux étudiants sportifs de se positionner sur une échelle de satisfaction permettrait par ailleurs d'identifier plus précisément leur niveau de satisfaction à ce sujet.

assez compliqué pour nous en fait. C'est peut-être au niveau de la compréhension. Ils ne se rendent pas compte à quel point c'est difficile pour nous ».

Dans un autre temps, il serait également primordial de **valoriser** le sport en général, mais également la poursuite d'études universitaires en parallèle à une pratique sportive de haut niveau. À nouveau, selon l'étudiant 4 : « *L'université met sur un piédestal l'activité intellectuelle, contrairement à l'activité sportive. En général, le sport n'est pas soutenu par l'université* ». Pour lui, il serait nécessaire de « *mettre l'aspect sportif comme étant complémentaire à l'aspect lié au travail intellectuel. C'est quelque chose qui manque à l'université et qui devrait beaucoup plus être promu* ».

Ce travail de conscientisation et de valorisation ne pourra cependant pas atteindre les objectifs escomptés sans une **modification des représentations** des acteurs du monde éducatif et sportif.

Outre ces modifications systémiques, les **critères relatifs à l'obtention du statut d'étudiant sportif ULiège** font également débat. Selon l'étudiant 9, détenant quant à lui le statut de *sportif de haut niveau* de la FWB, ces critères ne seraient en effet pas assez élevés ni distinctifs. « *Au tout début où j'étais ici, j'avais l'impression que c'était très facile d'avoir le statut. Je pense qu'un peu près n'importe quel étudiant qui le demandait avait le statut universitaire. J'ai eu des amis dans l'athlétisme qui étaient étudiants sportifs et qui s'entraînaient deux fois par semaine. Ils avaient dit qu'ils s'entraînaient quatre fois semaine et en fait, cela passe. Du coup, je pense que si tout le monde est accepté, que tout le monde est mis dans le même sac, il n'y a pas différentes catégories. Peut-être que lorsqu'on dit "espoirs sportifs", les professeurs s'en foutent parce qu'ils peuvent penser : "Mais attend ; moi mon fils était "espoir sportif" parce qu'il s'entraînait une fois au handball" » précise-t-il d'ailleurs. Selon lui, il serait nécessaire, d'une part, de **vérifier plus minutieusement les informations communiquées par les étudiants qui souhaitent obtenir le statut** et d'autre part, d'**établir différents niveaux au sein même du statut d'étudiant sportif ULiège**. « *Peut-être vérifier les informations ou alors mettre différents niveaux, différents stades. Par exemple, [une étudiante sportive médaillée aux jeux olympiques], elle s'entraîne sans doute beaucoup plus que d'autres et donc, du coup, elle va avoir des contraintes totalement différentes et il faut que les professeurs soient au courant de cela. Si quelqu'un fait du sport deux fois par semaine, même s'il est bon, il risque d'avoir moins de contraintes que quelqu'un qui part en stage souvent* » mentionne-t-il en effet, tout en étant conscient de la difficulté de comparer différents sports : « *C'est compliqué à évaluer, je sais, comme il y a tous les sports, c'est très compliqué de mettre des critères. Si on met le top 10 dans un sport, cela ne vaut pas spécialement le top 10 dans un autre. Je me rends donc bien compte que les solutions sont compliquées* ».*

Suite à la discussion sur les aides supplémentaires dont ils souhaiteraient bénéficier, plusieurs étudiants sportifs ont naturellement abordé l'enseignement dispensé dans leur institution scolaire ainsi que le recours aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE). Leurs propos à ce sujet seront abordés dans les catégories d'informations suivantes (*cf. Enseignement et Intégration des TICE dans leur formation*).

En résumé, les aides supplémentaires dont les étudiants sportifs souhaiteraient bénéficier (hors pratiques pédagogiques et intégration des TICE dans leur formation ; abordées aux points suivants) concernent principalement les **modifications systémiques** à entreprendre, tant au niveau de l'institution scolaire, des enseignants et des étudiants sportifs eux-mêmes. Dans ce cadre, une conscientisation de l'ensemble des acteurs d'une communauté éducative aux bienfaits que procure l'activité physique sur l'activité intellectuelle, mais également aux contraintes auxquelles les étudiants sportifs sont confrontés seraient nécessaires, tout en valorisant la pratique sportive générale mais également la poursuite d'études universitaires en parallèle à une pratique sportive de haut niveau. Ce travail de **conscientisation** et de **valorisation** ne pourra cependant pas atteindre les visées escomptées sans une modification des **représentations** des acteurs du monde éducatif.

Outre ces modifications systémiques, les **critères relatifs à l'obtention du statut d'étudiant sportif ULiège** ne seraient pas assez élevés ni distinctifs. Il pourrait ainsi s'avérer nécessaire et pertinent, d'une part, de **vérifier plus minutieusement les informations communiquées par les étudiants qui souhaitent obtenir le statut** (même si nous pouvons supposer qu'elles le sont déjà actuellement, mais dans une moindre mesure) et, d'autre part, d'**établir différents niveaux au sein même du statut d'étudiant sportif ULiège**.

5.3. Enseignement

Cette catégorie reprend des informations à deux niveaux : (1) l'avis des étudiants sportifs sur les pratiques pédagogiques de leurs enseignants, en regard de leur double carrière ; (2) les éventuelles adaptations actuellement proposées par leurs enseignants pour répondre à leurs attentes spécifiques.

5.3.1. Avis sur les pratiques pédagogiques

L'avis des étudiants sportifs interrogés à ce sujet s'avère mitigé. Certains d'entre eux semblent en effet relativement satisfaits et n'ont pas spécialement de remarques à adresser à ce niveau, à première vue. Par exemple, l'étudiante 6 répond « *Cela se passe bien* ». D'autres étudiants, par contre, portent un regard plus critique sur les pratiques pédagogiques de leurs enseignants. « *Pour moi, au niveau de l'enseignement en tant que tel, c'est clair que j'ai un peu du mal avec les cours par cœur. J'ai l'impression que cela n'a plus trop d'intérêt dans la société dans laquelle on est, de nous bourrer le crâne qu'avec de l'étude par cœur, qu'on oublie 80% l'année d'après. Cela, pour moi, c'est un souci* » précise d'ailleurs l'étudiant 4.

Suite à la discussion sur les pratiques pédagogiques, plusieurs étudiants sportifs ont spontanément abordé la formation à distance ainsi que le recours aux TICE. Leurs propos à ce sujet seront dès lors abordés dans la catégorie suivante (cf. *Intégration des TICE dans leur formation*).

5.3.2. Adaptations de l'enseignement aux attentes spécifiques des étudiants sportifs

L'analyse des neuf entretiens n'a pas permis d'identifier une adaptation proposée par les enseignants en vue de répondre aux attentes spécifiques des étudiants sportifs inscrits à leurs cours. Selon les sujets, les enseignants n'adaptent pas leur façon d'enseigner pour répondre aux attentes spécifiques des étudiants sportifs, et contrecarrer ainsi les difficultés dues à leur double carrière. Selon les propos récoltés, les seules adaptations dont les enseignants font usage concernent les activités d'évaluations et d'examens – pour lesquelles ils acceptent de reporter les dates lorsque l'étudiant est officiellement excusé par la participation à une compétition ou à un stage prévus à la même période, comme le précise l'étudiante 8 : « *J'ai toujours eu la possibilité de pouvoir passer les examens après* ». Dans certains cas, les enseignants proposent de réexpliquer s'ils estiment que c'est possible pour eux : « *Oui, c'est clair. En fait, c'est pareil pour tout le monde. Cela tombe bien que cela fonctionne bien comme cela pour moi mais ce n'est pas le système qui a été mis en place parce que je suis étudiante sportive et que je suis dans la classe. Cela a toujours été comme cela et voilà. Je pense forcément que cela dépend des professeurs mais voilà, plusieurs fois on m'a dit : "Si tu as besoin que je réexplique, etc." [...] Il y a toujours moyen que j'aille voir le professeur pour lui demander si je n'ai pas compris un truc. C'est vrai qu'en géographie, on est huit en troisième, je pense. C'est vrai que cela aide aussi d'être dans des petites classes comme cela* » (étudiante 8). À l'instar de celle-ci, les étudiants 3 et 6 expliquent également devoir contacter eux-mêmes les enseignants s'ils désirent des réexplications lorsqu'ils ont été absents. « *C'est à nous de nous manifester d'abord pour expliquer notre situation* » indique d'ailleurs l'étudiant 3, tout en ajoutant que cela dépend de la bonne volonté des enseignants. Il ne s'agit cependant pas d'adaptations des pratiques pédagogiques des enseignants. Par exemple, au sujet de ces éventuelles adaptations, l'étudiant 2 mentionne : « *Non, je n'en ai jamais eues, ils continuent le cours. C'est plutôt à moi de m'adapter* ».

En résumé, même si la plupart des enseignants semblent de bonne volonté et acceptent de reporter les dates d'évaluations et d'examens, tout en répondant aux éventuelles questions des étudiants sportifs lorsqu'ils viennent les solliciter (suite à une absence expliquée par leur pratique sportive), **ils n'adaptent pas leurs pratiques pédagogiques pour répondre à leurs attentes spécifiques malgré les difficultés supplémentaires auxquelles ils sont confrontés. Par exemple, ils n'individualiseraient pas suffisamment leur enseignement.**

5.4. Intégration des TICE dans la formation des étudiants sportifs ULiège

Pour cette catégorie d'informations, deux thématiques ont été abordées lors des entretiens : (1) le recours actuel aux TICE par les enseignants et (2) l'intérêt personnel des étudiants sportifs pour les TICE en regard de leur double carrière et de la conciliation de celles-ci.

5.4.1. Recours actuel aux TIC dans l'enseignement

Selon les propos tenus par les étudiants sportifs interrogés, la majorité de leurs enseignants recourent principalement aux TICE pour partager des ressources en ligne, que ce soit un syllabus, des diapositives ou d'autres notes de cours. Par exemple, l'étudiant 2 mentionne : « *Ils mettent des notes sur eCampus, le syllabus en ligne. On sait déjà le lire un peu à l'avance mais après, il faut quand même aller retrouver le professeur pour parler d'un point du cours dernier que je n'avais pas compris. Ce n'est pas toujours facile* ». L'étudiante 6 abonde en ce sens : « *Ils mettent tous leurs diapositives sur myULiège ou e-campus⁶* ». Les réponses de l'étudiante 8 ne diffèrent pas : « *Les supports de cours sont quand même généralement déposés sur e-campus. Ils ont au moins tous des diapositives qu'ils mettent en ligne* ». De son côté, l'étudiant 4 nuance l'utilisation actuelle des TICE par ses enseignants. Il a en effet l'impression que ces derniers recourent de plus en plus aux TICE,

⁶ eCampus est le Learning Management System (LMS) utilisé majoritairement à l'Université de Liège.

mais **sans y rechercher de réelles plus-values pédagogiques** : « *J'ai l'impression que la technologie n'est pas mise en avant. C'est le strict minimum, déposer les syllabus sur e-campus et puis c'est bon* ».

Si l'on se réfère par exemple aux propos tenus par l'étudiante 6, certains enseignants semblent tout de même utiliser les TIC comme **outils de communication** (POLLES⁷, 2006) : « *Il y a des forums pour certains cours* ». L'étudiant 3 complète : « *Avec cet enseignant, on peut échanger avec les autres élèves sur eCampus. On sait discuter, on sait échanger, lui poser des questions à lui aussi. Il y va une fois par semaine. Donc, si on dépose une question sur le site, il y répond* ».

Des enseignants de l'étudiante 6 semblent également utiliser les TIC comme **outils de diffusion** (POLLES, 2006) : « *Cela dépend des professeurs. Il y en a qui podcastent mais ils ne le font pas tous* ». Cet avis est partagé par l'étudiant 9 : « *Cela dépend quand même des cours mais il y a quand même pas mal de cours qui sont podcastés : pour biologie, anatomie et anatomie de l'appareil locomoteur, ils peuvent choisir de podcaster* ». Néanmoins, cela ne semble pas être le cas pour tous les étudiants sportifs de notre échantillon. L'étudiante 8 précise ainsi que ses professeurs n'ont pas recours à de tels outils de diffusion. Elle précise cependant que, selon elle, l'utilisation de tels outils de diffusion n'est pas forcément nécessaire dans des sections plus petites, comme c'est le cas en sciences géographiques : « *Pour une section aussi petite, cela ne vaut pas forcément la peine de se donner du mal pour faire tout cela, parce qu'au final, les professeurs sont quand même forts accessibles* ».

Selon les propos des étudiants sportifs interrogés, **une minorité de leurs enseignants semblent enfin créer leur cours totalement ou en partie à distance**. L'étudiant 9 a en effet eu l'occasion de suivre un cours dans ses études précédentes qui semble avoir été conçu totalement à distance : « *J'avais cela en informatique. En informatique, on n'avait pas de cours. On avait que des travaux à rendre en ligne durant l'année* ». Il complète en parlant de son expérience actuelle : « *En anatomie humaine, on a eu un travail pratique à rendre sur l'ordinateur. On avait des vidéos à voir, puis on avait un QCM qu'on devait remplir sur l'ordinateur* ». L'étudiante 6 aura quant à elle la possibilité de suivre deux cours créés partiellement à distance durant cette année académique : « *Cette année, je vais avoir cela en psychologie de la santé. Donc, on a quatre cours au premier quadrimestre et après ce sont des cours en ligne, des exercices à faire. On a cela aussi en "Pratique des techniques d'entretien". Là, on a des cours au premier quadrimestre, puis on a des travaux pratiques et on a plein de séances en ligne. Au deuxième quadrimestre, on n'a presque pas de cours, on a presque tout en ligne. Je pense que ce sont les deux seuls cours comme cela* ». L'étudiant 4, par contre, n'a pas eu l'occasion de suivre un cours créé de cette façon à l'Université de Liège : « *En sciences politiques, je n'en connais pas* ».

Suite aux neuf entretiens réalisés et sur base des propos tenus par les étudiants de notre échantillon, il semble que très peu de leurs enseignants mettent actuellement en place des **scénarios pédagogiques intégrant les TIC de façon pertinente, en recherchant de réelles plus-values pédagogiques**.

5.4.2. Intérêt pour les TICE dans leur formation

Les étudiants sportifs identifient trois principaux intérêts à l'utilisation des TICE dans leur formation, en regard de leur double carrière et de la conciliation de celles-ci. Leur intérêt se situe ainsi aux niveaux de : (1) l'organisation, (2) les absences aux cours et (3) la charge de travail.

Ces trois niveaux correspondent aux trois principales difficultés dont les étudiants sportifs ont fait état et qui semblent répondre, dans une certaine mesure et selon certaines conditions, aux attentes spécifiques qu'ils ont énoncées.

Au niveau **organisationnel**, l'étudiant 4 répond : « *Oui, pour moi, cela aiderait déjà au niveau organisationnel* ».

Au niveau des **absences aux cours**, les étudiants 2, 3 et 6 indiquent que le fait de recourir davantage aux TICE et à une formation proposée partiellement à distance leur permettrait de contrecarrer cette difficulté : « *Si par exemple, on a un stage de deux semaines préparatoires, c'est toujours bien d'avoir les podcasts des cours. On peut tous les réécouter et prendre des notes nous-mêmes, c'est un avantage* » (étudiante 6) ; « *Je trouve que ce serait très intéressant pour les étudiants sportifs, en tout cas, quand on part une semaine, d'avoir au moins une écoute orale du cours via l'enregistrement d'un podcast* » (étudiant 2). Dans le même ordre d'idées, l'étudiant 9 mentionne que le recours à des outils de diffusion, tels que des podcasts, lui permettrait de suivre les cours lorsqu'il est à l'étranger. Il tient cependant à préciser que la simple mise à disposition d'un syllabus en ligne lui suffit si la matière de l'examen se limite strictement à celui-ci. Dans le cas d'activités interactives, il souhaiterait pouvoir disposer préférentiellement d'un podcast du cours. En nous référant à ses propos, cet étudiant serait davantage enclin à un certain type d'**auto-formation recourant à un dispositif où les ressources sont disponibles en tout temps et en tout lieu**. Il mentionne en effet, au sujet de la formation à distance : « *Moi*

⁷ Plateforme d'Outils en Logiciel Libre pour l'Enseignement Supérieur (POLLES).

*j'aime bien tout ce qui est "apprendre par nous-mêmes". Donc, on nous met une vidéo où on nous explique quand même ce que l'on doit faire et puis, on le fait par nous-mêmes. C'est un truc où d'office, on est impliqué. Quand des fois, on suit le cours et qu'on décroche. C'est vrai qu'on décroche et on n'apprend plus rien. Alors que là, on peut prendre le temps qu'on veut. Voilà, celui qui veut prendre dix heures ou une heure, il fait ce qu'il veut. Mais, au moins, on réfléchit un petit peu à chaque réponse. Oui, c'est un moyen d'apprendre par soi-même. Et c'est clair que **comme je ne suis pas tout le temps-là, moi c'est ce qui m'arrange le mieux**. Après, je ne suis pas sûr qu'on apprenne mieux qu'en cours en faisant cela mais, pour moi, cela m'arrange bien parce que c'est clair que je ne suis pas là tout le temps, si je pars en stage deux semaines ».*

La **charge de travail** ne peut bien évidemment pas être réduite, comme le mentionne l'étudiante 8 : « *Il faut quand même passer ses examens et réussir tous ses cours, comme tout le monde* ». Même si un étalement d'études le permet d'une autre façon, le recours à des dispositifs de formation à distance (totalement ou en partie) permettrait cependant aux étudiants de répartir eux-mêmes cette charge de travail en fonction de leur agenda sportif et de leurs impératifs à ce niveau : « *Ça [la formation à distance] peut être bénéfique, parce que cela permet de ne pas tout faire d'un coup mais, peut-être, d'étaler un peu le travail et de faire autre chose en même temps. Comme cela le soir, je suis libre si je l'ai fait la journée. Je peux m'organiser comme je veux* » (étudiante 6).

Malgré leur intérêt pour les TIC dans leur formation, la plupart des étudiants sportifs préfèrent assister aux cours en présentiel, tout en soulignant la pertinence de recourir davantage aux TIC dans le cadre d'une formation dispensée en partie à distance. Ils insistent en effet sur le fait qu'une formation dispensée totalement à distance ne leur conviendrait pas tout à fait et qu'ils souhaiteraient davantage être formés en partie à distance afin d'en retirer les bénéfices des deux côtés. Selon eux, les enseignants devraient dès lors recourir à des **dispositifs de formation hybrides**, alternant des activités (1) en présentiel, auxquelles ils pourront assister lorsqu'ils n'effectuent pas de déplacements dans le cadre de leur pratique sportive, et (2) à distance lorsqu'ils seront amenés à s'absenter pour participer à des stages ou des compétitions. L'étudiante 8 confie d'ailleurs : « *Moi, j'aime bien aller aux cours parce que je pense que c'est toujours mieux. On peut directement aller poser des questions. Mais oui, c'est quand même fort pratique [la formation à distance]* ». Elle nuance cependant ses propos en précisant qu'un dispositif de formation à distance serait nécessaire si elle était amenée à effectuer des stages de plus longues durées : « *C'est vrai que si je partais 2-3 mois à l'étranger, comme certains athlètes, c'est sûr que ce serait intéressant, vraiment intéressant d'avoir tous les cours en podcasts, par exemple* ». Selon les étudiants 4 et 6, le fait que tous les enseignants mettent en place des dispositifs de formation hybrides serait bénéfique pour tous les étudiants sportifs. Ayant eu l'occasion d'expérimenter un dispositif de formation hybride à l'Université de Maastricht (Pays-Bas), dans le cadre d'une collaboration avec l'Université de Liège durant sa deuxième année du master en sciences politiques, l'étudiant 4 estime que les formations hybrides doivent « *se développer beaucoup plus que d'assister simplement au cours de manière passive, sans aucune interaction avec le professeur et à un moment donné, se retrouver devant un questionnaire et cocher une ligne [...]* Il faut faire attention aussi à ne pas tout déléguer à la technologie. Donc, pour moi, il doit clairement encore avoir un mixte des deux [...] Je ne suis pas non plus pour un cours qui soit donné simplement en format vidéo, ex cathedra, et qu'on reste là-dessus. Je pense que si on fait quelque chose qui donne plus d'autonomie aux élèves et qui demande moins d'être présent aux cours, il faut **revoir la manière d'enseigner** [...] Il faut une interaction, il faut aussi acquérir, il faut pouvoir dialoguer, je pense que c'est dans le dialogue qu'on apprend aussi énormément [...] On n'a plus besoin d'acquérir des connaissances en tant que telles parce qu'elles sont partout. On a besoin simplement d'acquérir des compétences ». Plus tard, il précise l'intérêt de recourir aux TICE pour aider les étudiants sportifs à concilier leur double carrière : « *Avec les **nouvelles technologies**, il y a moyen très clairement d'avoir beaucoup **plus de travail à domicile**, beaucoup **plus de flexibilité**, ce qui permettrait, en général, de **s'adapter au temps** et d'être aussi **efficace pour les cours**. Maintenant, la formation est disponible partout, on n'a plus besoin forcément d'apprendre ce qu'est la réalité, la vérité, ou ce qu'ils pensent être la vérité, mais on peut le trouver par nous-mêmes. Donc, il y a une **autonomisation beaucoup plus forte** à donner aux élèves [...] une beaucoup **plus grande flexibilité pour pouvoir faire mon sport aussi**. Parce que je me rappelle, ma première année, j'avais parfois des 8h30-19h30 ou 8h30-20h. Donc à partir de ce moment-là, je ne sais plus si c'est tellement d'actualité de nous filer des syllabus et d'étudier, de se bourrer le crâne, d'étudier par cœur, et d'aller au cours entendre un prof qui lit son syllabus* ».

En résumé, selon les étudiants sportifs interrogés, une **intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques** des enseignants leur permettrait de **travailler davantage à distance**, en leur laissant ainsi plus de **flexibilité**, tant au niveau **scolaire** que de leur pratique **sportive**. Cette flexibilité pourrait conduire à une **autonomisation plus importante** chez les élèves, voire augmenter leur **efficace scolaire et sportive**.

5.5. Contacts entre les étudiants sportifs ULiège

Deux thématiques sont traitées dans cette catégorie d'informations : (1) les contacts qu'entretiennent actuellement les étudiants sportifs de l'Université de Liège entre eux et (2) leur intérêt et leurs propositions pour améliorer la qualité et la quantité de ces échanges.

5.5.1. Les contacts actuels entre les étudiants sportifs ULiège

Si l'on se réfère aux propos tenus par l'ensemble des étudiants sportifs faisant partie de notre échantillon, ils sont rares, voire inexistantes.

En début d'année, une ou plusieurs **rencontres** sont néanmoins organisées par la coordinatrice du statut *étudiant sportif ULiège*. Ces rencontres ont pour but de réunir les étudiants sportifs afin qu'ils puissent faire plus ample connaissance. Le nombre de participants sembleraient néanmoins diminuer au fil des années. L'étudiant 2 indique que « *le souper de rencontre ne fonctionne plus trop bien maintenant. Il y a de moins en moins de monde* ». « *Aux rencontres organisées, on se voit une fois l'année entre étudiants sportifs, mais en fait, personne ne se connaît. On fait un petit peu connaissance et puis voilà* » indique l'étudiant 9. Ce dernier ajoute : « *Quand on se voit, c'est plutôt : "Ah, c'est quoi ton sport ?". On s'intéresse plus au sport de l'autre que des façons de fonctionner pour concilier sport et études* ».

Au cours de l'année, les contacts entre les étudiants sportifs sont également rares. Les seuls contacts identifiés étant ceux existant entre deux étudiants sportifs qui pratiquent le même sport et qui se connaissent déjà en dehors du cadre scolaire. C'est d'ailleurs le cas de l'étudiant 2 qui a parfois l'occasion de s'entraîner avec une autre *étudiante sportive ULiège*, pratiquant également le ski. En revanche, l'étudiant 3 n'entretient aucun contact avec d'autres étudiants sportifs. Il en va de même pour l'étudiant 4 qui vient de terminer son master. Ce dernier précise d'ailleurs qu'il n'a jamais eu la possibilité d'échanger réellement avec d'autres *étudiants sportifs ULiège*. « *Je ne me suis jamais vraiment senti investi dans le statut* » tient-il d'ailleurs à préciser. De réels contacts entre des étudiants sportifs qui ne se connaissaient pas déjà dans le passé, hors cadre scolaire, seraient ainsi inexistantes.

Une autre possibilité d'échanges entre eux est cependant proposée par la coordinatrice du statut *étudiant sportif ULiège* par la mise à disposition d'un **groupe privé** sur **Facebook**. Ce groupe n'est pas très utilisé comme moyen de communication. « *Ce n'est pas un groupe qui fonctionne spécialement fort* » explique l'étudiant 2. De plus, le sujet de la conciliation entre une pratique sportive à haut niveau et la poursuite d'études universitaires ne semble pas y être abordé, comme le mentionnent les étudiants 2, 3, 6 et 9. L'utilisation d'un réseau social, en l'occurrence *Facebook*, inhiberait également la participation de certains. « *Je suis quelqu'un qui ne fonctionne pas beaucoup par réseaux sociaux et je n'aime pas trop Facebook* » souligne l'étudiant 4. L'étudiante 8 indique ne pas réellement utiliser son compte *Facebook*, sauf pour accéder à un groupe de discussion destiné aux étudiants de sa classe où des documents relatifs aux cours de la section sont échangés.

5.5.2. L'intérêt et les propositions pour améliorer la qualité et la quantité des échanges

Un intérêt marqué pour une amélioration de la qualité et de la quantité des échanges est bel et bien présent chez les neuf étudiants sportifs interrogés. Deux propositions pour améliorer les échanges entre eux ressortent d'ailleurs des entretiens.

Premièrement, un intérêt particulier pour la mise en place d'un **tutorat entre pairs**, c'est-à-dire entre *étudiants sportifs ULiège*. Cette approche présenterait un intérêt à divers égards. « *Pour ceux qui commencent à l'université, ce serait bien d'avoir un peu des techniques, des conseils, comment faire* » mentionne l'étudiante 6. Un éventuel rôle de tuteur permettrait, selon elle, de « *partager un peu nos expériences, leur expliquer ce qu'ils peuvent faire, leurs avantages, parce qu'il y en a beaucoup qui ne connaissent pas trop en fait les avantages du statut et ils ne s'en servent pas du tout* ».

Engagé dans un *Bachelier en langues et lettres françaises et romanes* (Faculté de Philosophie et lettres), l'étudiant 3 insiste sur le fait que ce tutorat devrait se dérouler **entre étudiants sportifs d'une même faculté** : « *Je pense que cela peut être intéressant, mais surtout entre étudiants, peut-être pas de la même option, mais au moins de la même faculté. Moi, cela ne m'intéresserait pas de savoir comment un étudiant de Sciences politiques ou d'HEC a fait, mais plutôt un étudiant d'ici qui serait en Philosophie. Il pourrait me dire comment il a fait pour tel cours et comme cela, il peut en même temps m'orienter sur les cours* ».

Au niveau des bénéfices que les étudiants pourraient retirer, l'étudiant 9 les lie principalement aux nouveaux *étudiants sportifs ULiège*, les étudiants en master ayant déjà trouvé certaines solutions pour allier plus efficacement leurs études et leur sport. Cela permettrait ainsi aux étudiants plus expérimentés de « *leur apprendre un peu à se structurer, pour les conseiller d'étudier à tels moments, lorsqu'ils doivent partir en stage ou tout simplement pour les rassurer* » précise-t-il. Les bénéfices d'un tutorat entre pairs se situeraient dès lors

spécifiquement au niveau du tutoré. Les travaux de Bruner (2015) et de Baudrit (2007), portant sur l'étayage et le tutorat, ont néanmoins démontré des effets positifs du tutorat tant pour les tutorés que pour leur tuteur. En partant de leurs travaux, la mise en œuvre d'un tutorat entre pairs devrait dès lors entraîner des répercussions positives chez tous les étudiants sportifs.

La faisabilité temporelle d'un tutorat entre pairs semble néanmoins poser question à certains étudiants. En sachant que l'agenda des étudiants sportifs est doublement chargé, l'étudiante 8 s'interroge à ce sujet, tout en soulignant néanmoins l'intérêt de la mise en place éventuelle d'un tutorat : « *S'il y a des étudiants sportifs qui veulent aussi devenir tuteur de certains [...] Après, c'est vrai que l'on fait tous des études donc ce n'est pas évident, surtout si tout le monde fait du sport et des études en même temps. Mais oui, que la personne puisse directement poser ses questions à un autre étudiant sportif. Après, comme je le dis, cela serait sympa mais je ne sais pas si c'est vraiment réalisable. Personnellement, je n'aurais pas le temps donc je ne sais pas si les autres en auraient. C'est vrai que c'est compliqué* ». La mise en place d'un **tutorat** entre un **étudiant sportif** et un **étudiant lambda** pourrait ainsi être envisagée afin de contrecarrer, dans certains cas, cette difficulté.

Deuxièmement, un intérêt pour la mise en place d'un espace dédié spécifiquement aux étudiants sportifs. Au cours des entretiens réalisés avec les étudiants sportifs, une proposition d'amélioration est en effet ressortie : la mise à disposition d'un **espace dédié aux étudiants sportifs** sur une **plateforme de formation à distance**.

Comme le mentionne l'étudiant 4 : « *Ou alors, utiliser les plateformes existantes, comme eCampus, pour par exemple ajouter un onglet "Statut étudiant sportif ULiège", où on a des mails spécifiques qu'on reçoit, ou des événements. Peut-être afficher les événements qui se passent, parce que tout le monde utilise myULiège. Si c'était un peu plus dynamique, un peu plus officiel, un peu mieux construit, cela aiderait certainement, c'est clair. Il y a une communauté qui pourrait se créer. Je ne sais pas, si on pense à la possibilité d'avoir directement la possibilité d'avoir un contact par myULiège, un appui, poser des questions, à des enseignants, concernant le sport, et allier le sport aux études ; peut-être que ce serait plus utilisé, peut-être que ce serait plus reconnu, peut-être que les professeurs eux-mêmes verraient : "Ah tiens, je reçois une sorte de mail qui me provient d'un groupe d'étudiant sportifs", peut-être qu'ils verraient plus l'importance de la chose* ». À l'instar de cet étudiant, l'étudiant 2 marque également son intérêt pour la création d'un tel espace sur une plateforme de formation à distance : « *Pourquoi ne pas essayer un groupe sur eCampus. Je crois que cela ne marchera pas par Facebook en tout cas. C'est trop personnel, mais eCampus pourquoi pas ? En tout cas, il y a plus de chance que cela marche sur eCampus que sur Facebook, je trouve* ». Quant à l'étudiante 8, elle énonce l'idée de proposer, dans cet espace, un document qui reprendrait des questions-réponses ainsi que d'autres ressources utiles pour concilier sport de haut niveau et études universitaires : « *Échanger l'expérience, oui. Essayer de faire genre des questions, un petit document avec des questions et des ressources* ».

Selon l'étudiant 2, la mise en place d'un tel espace serait principalement utile aux nouveaux étudiants sportifs de l'Université de Liège. Cela leur permettrait, d'une part, de recevoir des conseils de la part des étudiants sportifs plus expérimentés. L'idée d'un tutorat entre pairs, énoncée au point précédent, est dès lors à nouveau présente. D'autre part, cela permettrait aussi aux étudiants sportifs d'agir plus directement sur certains aspects logistiques, comme l'accès aux infrastructures sportives, en leur donnant la possibilité de planifier plus aisément certains entraînements en commun en fonction de leurs horaires respectifs.

L'ajout d'un tel espace sur une plateforme de formation à distance permettrait ainsi de :

- **Favoriser les échanges** entre les étudiants sportifs et de **faciliter la mise en place d'un tutorat entre pairs**. L'accès d'étudiants-tuteurs lambda pouvant également être envisagé afin de contrecarrer la possible difficulté de faisabilité temporelle entre deux étudiants sportifs.
- **Faciliter la communication** et la **transmission d'informations** aux enseignants et aux tuteurs académiques (absences dues à des stages ou à des compétitions, blessures (utiles à savoir dans le cadre de cours pratiques en sciences de la motricité, par exemple)...) par un **calendrier partagé**.
- **Transmettre des informations et des ressources utiles** à la conciliation d'un sport de haut niveau avec des études universitaires.

Un tel espace pourrait ainsi devenir un lieu propice d'échanges, de communication et de transmission d'informations entre l'étudiant sportif et des acteurs externes (autres étudiants sportifs, étudiant-tuteur sportif, étudiant-tuteur lambda, tuteur académique et enseignants) mais également, des acteurs externes vers les étudiants sportifs.

5.6. Limites de l'étude

Les données rapportées par les étudiants sportifs sur les pratiques pédagogiques de leurs enseignants et sur leurs usages des TICE ne présentent qu'un des points de vue. Il convient donc d'en tenir compte dans l'interprétation des résultats. Il s'avérerait ainsi opportun, lors d'une prochaine étape, de soumettre ces derniers aux autres acteurs concernés : coordinateur, tuteurs facultaires et enseignants. Ce croisement des regards est d'ores et déjà planifié.

Par ailleurs, nous sommes conscients que le nombre restreint d'étudiants sportifs ayant participé à cette étude ne permet pas de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble de la population des étudiants sportifs. Le fait de coupler ces résultats avec une étude quantitative, selon une approche méthodologique mixte, menée auprès d'un échantillon statistiquement significatif de cette population nous le permettra.

6. Conclusion et perspectives

6.1. Principaux enseignements

Dans les limites actuelles de notre analyse des modalités mises à la disposition des *étudiants sportifs ULiège*, plusieurs réflexions semblent pouvoir être soumises aux responsables de la commission en charge de ce dossier. Elles pourront intéresser les autorités d'autres institutions d'enseignement supérieur.

Il semble utile d'interroger les étudiants sportifs. Nous faisons en effet l'hypothèse que leurs avis ne sont pas nécessairement récoltés. Dans la recherche d'une gestion de qualité, s'intéresser à leurs points de vue s'avérerait nécessaire pour mieux faire correspondre les ressources à leurs attentes.

La grande diversité des situations individuelles amène régulièrement des avis divergents. Tous les étudiants sportifs ne vivent pas les mêmes difficultés. Ceci souligne tout particulièrement la nécessité de maintenir, voire remplacer, le suivi spécifique de chacun d'eux.

Au-delà de la spécificité de leur situation, les étudiants que nous avons interrogés mettent clairement en évidence qu'ils attendent une évolution des approches pédagogiques universitaires.

6.2. Perspectives de recherche

Nous en ciblerons trois.

À partir des éléments qui se dégagent de cette étude qualitative menée avec un nombre relativement restreint de sujets, la mise en place d'une collecte de données quantitatives auprès de l'ensemble des *étudiants sportifs ULiège* semble s'imposer afin de compléter les données actuellement disponibles. Cette future recherche permettra de généraliser (ou non) les résultats obtenus précédemment et d'obtenir des précisions sur les éventuelles divergences pouvant exister entre les attentes des étudiants sportifs en matière d'intégration des TICE dans leur formation. Sur base des caractéristiques de ces étudiants et de leurs attentes, l'identification de différents profils d'étudiants sportifs pourrait s'avérer pertinente, en vue de leur proposer un suivi plus personnalisé.

S'il s'avère que le recours aux TICE et à des dispositifs de formation à distance (totalement ou en partie) tend à répondre aux attentes de ce public d'étudiants, il apparaîtra nécessaire d'analyser en retour les attentes des enseignants concernés, tout en questionnant leur motivation à adapter leurs pratiques pédagogiques pour répondre aux attentes de ces étudiants, en identifiant leurs usages actuels des TICE ainsi que leurs éventuels besoins de formation en matière d'intégration du numérique dans leur enseignement. Comme nous l'avions mentionné au début de cet article, la prise en compte des enjeux et l'alignement des intérêts des acteurs concernés est en effet indispensable.

Outre ces deux perspectives de recherche à plus long terme, nous envisageons également de proposer la mise en place de projets pilotes visant la concrétisation des pistes d'actions formulées dans cet article. Ces derniers pourront en effet concerner des cas particuliers et servir d'exemples de bonnes pratiques à disséminer ultérieurement.

6.3. Perspectives pratiques

Sans attendre les données complémentaires que nos futures recherches pourront apporter, nous considérons que communiquer les résultats actuels aux principaux acteurs chargés du suivi des étudiants sportifs constituerait

une démarche importante. Nous sommes en effet convaincus qu'ils n'ont pas conscience des avis de leurs protégés, même s'ils s'enquerraient régulièrement du niveau de satisfaction de ces derniers. Cette étude aurait dès lors un important impact concret, ce qui est une priorité pour la recherche.

7. Remerciements

Nous tenons très sincèrement à remercier les neuf *étudiants sportifs ULiège* ayant accepté de nous consacrer un peu de leur temps précieux pour la réalisation de cette recherche, ainsi que les membres de la commission « étudiants sportifs ULiège » pour leur soutien.

8. Références bibliographiques

- Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N., & Lescarret, O. (2012). Estime de soi et démobilité scolaire des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60, 435-440. doi: 10.1016/j.neurenf.2012.07.003
- Baudrit, A. (2007). *Le tutorat : Richesses d'une méthode pédagogique* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Boboc, D., Bardocz-Bencsik, M., Farkas, J., Kozsla, T., D'Angelo, C., Reverberi, E., & Corvino, C. (2017). *Handbook of Best Practices in Dual Career of Athletes in countries implicated in the DC4AC project*. European Commission.
- Bourgeois, E. (2011). La motivation à apprendre. In E. Bourgeois, & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 229-246). Paris : Presses Universitaires de France.
- Breithecker, J. (2018). Die NRW-Sportschule: Chronischer Stress und Selbstkonzeptentwicklung von Sportprofilklassenschülern. Aachen : Meyer & Meyer.
- Bruner, J. (2015). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F.,... Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et Savoirs*, 9(1), 69-96.
- Capranica L., & Guidotti, F. (2016). *Research for CULT committee - Qualifications/dual careers in sports*. European Union. Structural and Cohesion Policies.
- Charlier, B., Boukottaya, A., Daele, A., Henri, F., Roisin, C., & Rossier-Morel, A. (2009). Réifier et réutiliser les pratiques d'enseignement : développement participatif d'un scénario et de services pour les communautés de pratique. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*. (pp.223-230). Le Mans : INRP Lyon.
- Charlier, B., & Henri, F. (2007). Le design participatif pour des solutions adaptées à l'activité des communautés de pratique. *Actes du Congrès international Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Symposium « Processus de socialisation et apprentissages en ligne »*.
- Charlier, B., & Peraya, D. (Ed.) (2003). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Chédru, M. (2012). *Impact de la motivation et des caractéristiques individuelles sur la performance : Application dans le monde académique* (Thèse de doctorat, Télécom Ecole de Management). Retrieved from <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00789718/document>
- Christensen, M. K., & Sorensen, J. K. (2009). Sport or school? Dreams and dilemmas for talented young Danish football players. *European Physical Education Review*, 15(1), 115-133. doi: 10.1177/1356336X09105214
- Cloes, M., Lenzen, B., & Polis, A. (2007). Analysis of the support provided to student-athletes in Wallonia. The case of higher education. In J.A. Diniz, F. Carreiro da Costa, & M. Onofre (Eds.), *Active lifestyles: The impact of education and sport* (pp. 85-92). Lisbonne : Faculdade de Motricidade Humana.
- Denis, B. (2007). Articuler théories et pratiques en technologie de l'éducation. In Charlier, B., & Peraya, D. (Eds.), *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*. (pp. 31-52). Bruxelles : De Boeck.

- Denis, B., Pironet, F., Charlier, B., Daele, A., Erpicum, M., Esnault, L.,... Peeters, R. (2006). *PALETTE: Grid of analysis supporting the participative design methodology* (Report N° D.PAR.01). Retrieved from <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190434>
- Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J., & Jaillet, A. (Dir). (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.
- Depover, C., Strebelle, A., & De Lièvre, B. (2007). Une modélisation du processus d'innovation s'articulant sur une dynamique de réseaux d'acteurs. In Baron, M., Guin, D., & Trouche, L., *Environnements informatisés et ressources numériques pour l'apprentissage. Conception et usages, regards croisés*, Hermès, Lavoisier, 137-160.
- Eccles, J. (2011). Gendered educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 195-201.
- Étude et comparatif des plateformes de formation en ligne (POLLES ; 2006). Centre de recherche informatique de Montréal, Laboratoire de recherche en informatique – Annaba, Université Hassan II – Mohammedia.
- Fontaine, P., & Denis, B. (2008). Usages de l'ordinateur et apports des médias et des TIC en enseignement : Construction d'un curriculum de cours destiné aux futurs enseignants de la CFB. In C. Charnet, C. Gherzi, & J.-L. Monino (Eds.), *Actes du XXVe Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU). Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme*. (pp. 102-115).
- François, P.-H. (2009). Sentiment d'efficacité personnelle et attente de résultat : Perspectives pour le conseil en orientation. *Orientation scolaire et professionnelle*, 38(4), 475-494. Retrieved from <http://osp.revues.org/2333>
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, Hors série*(5), 91-116. doi: <http://dx.doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Gomez, J., Bradley, J., & Conway P. F. (2018). The challenges of a high-performance student athlete. *Irish Educational Studies*, 37(3), 329-349, doi: 10.1080/03323315.2018.1484299
- Gremmo, M.-J., & Massou, L. (Dir). (2013). TIC et fonction enseignante à l'université : questions pour la recherche. *Distances et médiations des savoirs*, 1(4).
- Hussenot, A. (2007). Dynamiques d'appropriation organisationnelle des solutions TIC : une approche en termes de « démarches itératives d'appropriation ». *Systèmes d'Information et Management*, 12(1), 39-53.
- Javerlhac, S., Leyondre, F., & Bodin, D. (2011). Sportifs de haut niveau et double projet : Entre bonnes intentions et faisabilité. *International Journal of Violence and School*, 12, 26-58.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3^e éd.). Québec, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Könings, K. D., Seidel, T., & van Merriënboer, J. J. (2014). Participatory design of learning environments: Integrating perspectives of students, teachers, and designers. *Instructional Science*, 42(1), 1-9.
- Labbé, S., & Courtois, L. (2017). Nécessité, bénéfices et difficultés de la coopération chercheur (s) – acteurs (s) en Recherche-Action. *La Recherche en Éducation*, 17, 27-48.
- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 18.
- Lebrun, M., Gilson, C., & Goffinet, C. (2016). Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets. *Éducation et formation*, e-306, 125-145.
- Lebrun, M., Smidts, D., & Bricoult, G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C., & Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(30-1).
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris : De Boeck Supérieur.
- Namurois, P. (2016). *La conciliation entre les études universitaires et le sport de haut niveau : Le cas de l'Université de Liège*. Mémoire de master en gestion des ressources humaines. Liège : Université de Liège.
- Neuville, S. (2006). La valeur perçue des activités d'apprentissage : Quels en sont les sources et les effets ? In B. Galand, & E. Bourgeois (Eds), *(Se) Motiver à apprendre* (Chap. 7, pp. 85-96). Paris : Presses Universitaires de France.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences : Des concepts en déplacement. *Distances et médiations des Savoirs*, 2(8), 2-17.
- Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Éducation et formation, e-301*, 15-34.
- Semiz, K. (2018). Does Sports and School Run Together? A Needs Analysis of University Student-Athletes. *Journal of Physical Education and Sports Studies*, 10(2). doi: <https://doi.org/10.30655/besad.2018.10>
- Think Thank Sport et Cityonneté. (2015). *Sport, Education and Training in Europe : A dual career for a dual life*. Angers : Agence Comlne.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Wylleman, P., & Lavallée, D. (2003). A developmental perspective on transitions faced by athletes. In M. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 507-527). Morgantown, WV: FIT.

Analyse communicationnelle de vidéos de Moocs

Analyse communicationnelle de vidéos de Moocs : quelle magistralité les choix discursifs construisent-ils ?

Baptiste Champion*, Claire Peltier & Daniel Peraya****

* Institut des Hautes Études des Communications Sociales (IHECS)

58-60 Rue de l'Étuve

B-1000 Bruxelles, Belgique

baptiste.campion@galilee.be

** Université de Genève

40 Boulevard du Pont-d'Arve

CH-1211 Genève 4, Suisse

claire.peltier@unige.ch

daniel.peraya@unige.ch

RÉSUMÉ. Les MOOC occupent aujourd'hui une place importante dans les préoccupations des enseignants, des chercheurs et des institutions engagées dans la conception et la mise en œuvre de ces dispositifs de formation et de communication médiatisées entièrement à distance. Cette contribution propose d'aborder les MOOC et, plus particulièrement, leurs capsules vidéo, sous un angle peu exploité jusqu'alors : le point de vue linguistique et communicationnel. Si, parce qu'elles occupent une place centrale dans le dispositif pédagogique, les capsules vidéo font l'objet de nombreux travaux portant essentiellement sur leurs caractéristiques formelles (choix des plans, durée, etc.), leurs aspects communicationnels (symboliques, discursifs, relationnels) sont rarement abordés. Au départ de l'approche sémio-pragmatique, du modèle général de fonctionnement des discours (Bronckart, 1985, 1987) et des mondes de référence identifiés par Jacquinet (1977) dans le film pédagogique, l'article questionne sur les différentes formes de discours magistraux dans les MOOC en proposant un cadre conceptuel permettant de rendre compte des relations que les capsules vidéos créent avec le récepteur ainsi que des opérations cognitives suscitées. Ce cadre conceptuel est illustré et mis à l'épreuve dans l'analyse d'un MOOC interuniversitaire dont les capsules vidéo présentent des configurations différentes.

MOTS-CLÉS : MOOC, enseignement à distance, magistralité, énonciation, relation, discursivité, sémio-pragmatique

ABSTRACT. MOOCs now occupy an important place in the concerns of teachers, researchers and institutions involved in the design and implementation of fully distant media-based training. This contribution proposes to approach the MOOCs (and specifically their video capsules) from a little exploited perspective: the linguistic and communicational point of view. Due to their central place in higher education, there's a lot of literature on formal characteristics of the video capsules (scale of plans, duration, etc.), their communicative aspects (symbolic, discursive, relational) are rarely discussed. Starting from the semio-pragmatic approach, from the general model of discourse functioning (Bronckart, 1985, 1987) and from "reference worlds" identified by Jacquinet (1977) in educational movies, the current paper questions the various forms of speech in the MOOCs by proposing a conceptual framework to account for the relationships that video capsules create with the receiver as well as cognitive operations. This conceptual framework is illustrated and experimented with the analysis of an interuniversity MOOC whose video capsules have different configurations.

KEY WORDS : MOOC, distant learning, magisterial, enunciation, relation, discursivity, semiotics and pragmatics

1. Introduction

Les capsules vidéo se sont récemment imposées comme un archétype de ressource pédagogique pour la formation en ligne et comme média dominant à partir desquels se construisent les nouveaux dispositifs de formation et d'apprentissage médiatisés (Peraya, 2017). À titre d'exemple, citons les productions de la Khan Academy, les xMoocs, les cMoocs, les Spocs, les innombrables tutoriels et séquences de formation diffusés sur YouTube ou encore les classes inversées. L'utilisation actuelle de la vidéo en contexte éducatif rappelle d'anciennes pratiques d'apprentissage désignées par les termes de « *video lecture* », de « *video learning* » (utilisé pour les Moocs par Gajos, Jiho, Shang-Wen, Carrie et Miller, 2014 ; voir aussi Karsenti, 2013, p. 27) ou encore d'apprentissage assisté par la vidéo, *video-assisted learning* (Giannakos, 2015) reposant sur l'utilisation de cassettes vidéo VHS ou de CD-Rom éducatifs.

Il existe une importante littérature consacrée au retour de la vidéo à vocation éducative, comme le montrent les états de l'art notamment de Giannakos (2015) ou de Peltier (2016a). À cet égard, Charlier et Henri (2016) relèvent une certaine « dispersion » des recherches actuellement menées en soulignant que celles-ci sont peu convergentes, car elles portent sur des aspects très diversifiés des caractéristiques et des usages des vidéos à des fins d'apprentissage. L'étude de la littérature permet toutefois d'identifier chez certains chercheurs un regain d'intérêt pour une question déjà ancienne : celle du double statut, communicationnel et pédagogique de ces dispositifs médiatiques. Comme le mentionnent Guedes da Silva, Moura Santos, Albuquerque Costa et Viana (2016, cités par Peraya, 2017, § 4) : « *A deep analysis on the process of designing and producing these courses, in particular of Mooc videos, became fundamental to achieve cost-effective production contents that are simultaneously significant from both pedagogical and communicational point of views* ». Pour ces auteurs, porter plus d'attention aux caractéristiques communicationnelles des vidéos permettrait d'agir notamment sur la persistance et la motivation des apprenants.

Si les aspects psychopédagogiques de cette question commencent à être bien documentés, les analyses actuelles de la dimension communicationnelle manquent d'un cadre théorique solidement adossé aux sciences de l'information et de la communication ainsi qu'à une modélisation de son objet. Par conséquent, elles « ressemblent à un catalogue de quelques composantes de l'objet empirique dont le choix n'est guère argumenté et offrent de leur objet de recherche une vue extrêmement partielle et fragmentaire ». (Peraya, 2017 § 32). Aussi Peraya recommandait-il (Peraya, 2017, § 4) d'« examiner plus finement la question du statut médiatique des capsules vidéo à la lueur : a) du concept général de dispositif ; b) des spécificités d'un « dispositif d'énonciation médiatique » (Verón, 1983) ; c) des particularités sémio-pragmatiques d'un média [mettant en œuvre plusieurs registres de représentation (et leurs implications du point de vue de la réception)] ; d) des caractéristiques d'un genre particulier, le genre télévisuel didactique (Jacquinot 1977/2012 et Jacquinot et Leblanc, 1996) ».

2. Objectifs de la recherche

Nous pensons que la prise en compte de la dimension médiatique et communicationnelle de telles ressources, qui partagent avec les pratiques télévisuelles et cinématographiques des caractéristiques importantes, constitue une condition essentielle à l'amélioration de leur qualité qu'il s'agisse des processus de conception et de production par les équipes enseignantes (pôle émetteur) comme de celui d'appropriation et d'usage par les apprenants (pôle de réception). Nos travaux s'adosent premièrement au cadre de la sémio-pragmatique qui considère tout média comme un dispositif producteur de sens et de significations, mais aussi comme un des moyens de créer et de construire du lien social (Meunier et Peraya, 1993/2010). Ils s'appuient ensuite sur les travaux de la sémiotique cognitive qui considère les langages, les systèmes de représentations « externes », matérielles comme les supports d'opérations cognitives (notamment Langacker, 1987 ; Klinkenberg, 2001 ; Fastrez, 2003¹). Il s'agit d'utiliser au mieux les caractéristiques symboliques des différents langages mobilisés par ces dispositifs médiatiques (langage verbal, gestuelle, langage de l'image et du cinéma, musique et sons, etc.) afin de :

1. créer une relation socio-affective médiatisée entre l'enseignant et les apprenants distants, sachant que celle-ci peut avoir un impact sur la motivation de ces derniers et sur leur persistance dans le parcours de formation ;
2. construire un discours centré sur les destinataires, les apprenants, notamment par des processus d'interpellation, d'interaction intentionnelle (Barchechath et Pouts-Lajus, 1990 ; Château, 1990) dont on sait qu'ils favorisent l'émergence de la réflexivité (Meunier, 2014) et, par voie de conséquence, la mobilisation cognitive. Le dispositif d'énonciation pourrait donc rendre l'étudiant « cognitivement présent » bien qu'il soit absent de

¹ Dans un registre connexe, citons Salomon (1979/1994) dont les travaux autour du concept de supplantation ont permis d'éclairer les opérations cognitives rendues possibles par le dispositif médiatique, lequel se « substitue » au processus mental strictement interne.

l'espace-temps conventionnel du cours. Cette situation serait l'antipode de celle que nous rencontrons souvent dans nos amphithéâtres : avoir des étudiants physiquement présents, mais parfois « absents cognitivement ».

C'est dans cette perspective que Peltier et Campion ont réalisé une étude exploratoire (2017 et 2018) dans laquelle ils proposent à la fois un cadre conceptuel de référence et une analyse empirique de dix-neuf capsules à vocation pédagogique conçues et produites dans le cadre de Moocs élaborés par l'Université de Genève. Ils ouvrent enfin des pistes de réflexion à l'intention des concepteurs de ces ressources pédagogiques. La contribution que nous présentons dans ce numéro spécial poursuit et développe les travaux engagés. Nous y poursuivons plusieurs objectifs. Le premier vise à préciser et à développer les cadres de référence ébauchés dans les articles précédents. Ce travail d'approfondissement nous permet de définir les capsules vidéo comme un objet de recherche et d'en modéliser les discours verbal et visuel ainsi que leurs interactions. Deuxièmement, et cet objectif est central dans la présente contribution, nous avons cherché à opérationnaliser ces dimensions dans une grille d'analyse mise à l'épreuve par l'analyse d'un corpus de capsules vidéo issues d'un MOOC interuniversitaire. L'objectif de cette analyse est de pouvoir formuler des hypothèses sur leur potentiel d'effets relationnels autant que cognitifs sur les destinataires. Enfin, sur cette base, nous tenterons, à la suite d'Aïm et Depoux (2015), d'amener quelques éléments de réflexion relatifs à la nature de la magistralité² sous-jacente et, plus particulièrement, des postures de l'enseignant et de l'apprenant révélées par les choix discursifs opérés.

Le lecteur l'aura compris, le travail présenté ici constitue à ce stade une étude exploratoire, essentiellement descriptive, qui se conçoit comme étape intermédiaire vers une étude beaucoup plus vaste qui devra apporter, nous l'espérons, des résultats plus détaillés. En particulier, les résultats des analyses devront ultérieurement être confrontés aux effets perçus par les destinataires et ceux, réels, que l'on pourrait éventuellement observer dans une étude de réception systématique. Toutefois, ces constats peuvent déjà constituer un cadre de réflexion pour les équipes pédagogiques en charge de la création de tels dispositifs.

3. Cadre théorique et opérationnalisation des dimensions du modèle

Sur le plan de la construction sémiotique et langagière (au sens large), les capsules vidéo des Moocs peuvent être considérées comme une combinaison entre au moins deux discours se déroulant en parallèle et articulés l'un à l'autre, empruntant des substances sémiotiques différentes. D'une part, le discours verbal, plus ou moins assimilable à la bande-son (dans les Moocs, du moins) ; d'autre part, le discours visuel, c'est-à-dire l'ensemble des éléments montrés à l'écran (personnages, illustrations, images, etc.) et la manière de les montrer (cadrage, montage, etc.). Chacun de ces deux discours peut être caractérisé par ses régularités, ses éléments constitutifs et ses règles d'articulation. Le cadre que nous proposons se veut capable, d'une part, de décrire l'agencement spécifique de ces deux discours et, d'autre part, de montrer comment ils s'articulent.

3.1. Approche du discours verbal : les architypes discursifs

Pour aborder le discours verbal des capsules vidéo des Moocs, nous avons pris comme référence les architypes discursifs de Bronckart (1985, 1997). Dans une perspective psycholinguistique, celui-ci envisage les discours comme des productions langagières socio-historiquement indexées. Elles peuvent, d'une part, être caractérisées en tant que productions remplissant des fonctions sociales spécifiques dont elles sont le produit, et auxquelles correspondent des genres de textes (caractérisés par des normes, tout en étant dans une certaine mesure variables autour d'un principe d'identité commun à chaque genre). D'autre part, on peut les envisager en tant que constructions langagières particulières obéissant à ce que l'auteur appelle des formes spécifiques de sémiotisation (Bronckart, 1997, p. 137-139), garantes de l'organisation, de la cohérence thématique et de la cohérence pragmatique des textes. L'enjeu de l'analyse du discours verbal revient, dans cette perspective, à parvenir à caractériser ce qui détermine ces formes. Partant du constat que tout discours convoque nécessairement différents « mondes » — qu'il s'agisse de celui des producteurs du discours (monde ordinaire) ou de mondes qui sont propres à l'échange langagier et créés par lui (mondes discursifs) — Bronckart envisage les types de discours croisant deux dimensions correspondant à des opérations différentes de construction du texte :

- le rapport entre le monde des locuteurs et les mondes discursifs ; ces derniers pouvant se situer dans une situation de conjonction avec le monde ordinaire (opérations de l'ordre de l'exposer, dans le cas où le monde discursif est créé dans la continuité du monde ordinaire, et s'interprète à l'aune de celui-ci), ou dans

² Selon Billouet (2009, p. 11), « ce mot désignerait l'essence du maître (*magister*) ou l'essence de ce qui est magistral. Le latin *magister* désigne le maître au sens de celui qui dirige (exemple : le capitaine est un *magister navis*) et aussi de celui qui enseigne ».

une situation de disjonction (opérations de l'ordre du raconter, dans le cas où il est posé comme un « ailleurs », nécessitant des critères d'interprétation spécifiques) ;

- le rapport entre l'énoncé et la situation d'énonciation, qui peut être impliqué (l'énoncé renvoie à la situation d'énonciation et/ou à ses acteurs³), ou, au contraire, autonome (l'énoncé n'entretient pas de lien avec la situation d'énonciation et/ou ses acteurs⁴).

Le croisement de ces deux dimensions permet de définir quatre configurations langagières, que Bronckart nomme architypes discursifs, c'est-à-dire quatre manières spécifiques de sémiotiser (mettre en texte) les mondes discursifs créés par le discours et caractérisées par des marqueurs linguistiques particuliers, tels les temps et modes verbaux dominants, le type de pronoms et marques de personnes les plus importants, ainsi que le rôle qu'ils jouent dans l'énoncé (en particulier, s'ils font ou non fonction d'embrayeurs ou de déictiques⁵). Ces quatre architypes ainsi que leurs indicateurs linguistiques principaux peuvent être synthétisés dans le tableau I ci-dessous.

| | | Rapport au monde | |
|-----------------------------------|--|--|---|
| | | Conjonction (<i>Exposer</i>) | Disjonction (<i>Raconter</i>) |
| Rapport interactif à la situation | Implication (<i>Embrayage</i>) | Discours interactif <i>Organisation spatio-temporelle : présent de l'indicatif, passé composé, futur périphrastique, déictiques temporels</i> <i>Organisation actorielle : noms propres, pronoms, adjectifs de première, deuxième personne singulier/pluriel</i> Exemple : « Vous reprendrez bien un peu de dessert ? » | Récit (interactif) <i>Organisation spatio-temporelle : temps verbaux dominants : passé composé et imparfait. Présence du passé simple, plus-que-parfait, futur, conditionnel, organisateurs temporels</i> <i>Organisation actorielle : pronoms et adjectifs de premières, deuxième personne du singulier/pluriel</i> Exemple : « Tu le connais, lecteur, ce monstre délicat » (Baudelaire, « Au lecteur ») |
| | Autonomie (<i>Désebrayage</i>) | Discours théorique <i>Organisation spatio-temporelle : présent de l'indicatif, passé composé, conditionnel (pas de futur)</i> <i>Organisation actorielle : absence de déictiques renvoyant aux actants de la situation d'énonciation (pronoms personnels), possible présence du pronom « on »</i> Exemple : « La terre tourne autour du soleil en 365 jours $\frac{1}{4}$ » | Récit théorique (narration) <i>Organisation spatio-temporelle : passé simple, imparfait, passé antérieur, plus-que-parfait, conditionnel, organisateur temporels</i> <i>Organisation actorielle : absence d'unités renvoyant aux actants</i> Exemple : « Il était une fois, dans un pays lointain, un beau prince qui cherchait à se marier. » |

Tableau 1 : Architypes discursifs et leurs indicateurs essentiels, d'après Bronckart (1997) et Gonçalves et Leal (2012)

3.2. Approche du discours visuel : les mondes de référence

L'analyse du discours visuel est plus complexe, car elle est n'est pas réductible aux catégories d'analyse de la langue. En effet, comme l'a montré la sémiotique des années 1960-70, le discours visuel n'est pas construit comme la langue sur une double articulation (unités distinctives/unités signifiantes) et des règles de combinaison d'unités discrètes. Il y a nécessairement une interprétation de la part du lecteur, source d'incertitude quant à la correspondance entre message émis et message reçu, sur laquelle nous reviendrons. Pour donner un exemple simple, la signification d'une photo n'est pas réductible à la combinaison de la signification de chacun des éléments qui la constituent, à l'inverse du discours verbal dont le sens émerge du choix et de la combinaison des mots de la

³ Ce qui correspond à ce que Benveniste appelle un discours embrayé : l'énoncé comporte des références nécessaires à la situation d'énonciation dont la connaissance est nécessaire à l'interprétation complète.

⁴ Que Benveniste qualifierait de discours non-embrayé (ou désebrayé).

⁵ C'est-à-dire des termes qui contribuent à ancrer l'énoncé dans la situation d'énonciation, soit en désignant des interlocuteurs parties prenantes de l'échange (embrayeurs), soit en faisant référence à la situation spatio-temporelle (déictique).

langue : si elle comporte nécessairement des éléments qu'on peut distinguer analytiquement (éléments figuratifs, plans, couleurs, etc.), une image fonctionne nécessairement comme un tout dont la signification finale résulte de l'interprétation individuelle.

Sur le plan du rapport au monde, si l'image peut, comme le discours verbal, créer des mondes par des actions langagières (produire une image, c'est nécessairement donner à voir un monde), ceux-ci auront nécessairement des caractéristiques et limites spécifiques en fonction des possibilités et impossibilités du matériau sémiotique. En particulier, les opérations de l'ordre de l'exposer ou du raconter qui, chez Bronckart, permettent de caractériser le rapport au monde n'a pas d'équivalent visuel : toute image figurative expose (une situation qu'elle donne pour ressembler au réel, donc en continuité avec celui-ci et appréhendable dans les termes du monde ordinaire) autant qu'elle raconte (au sens où, en tant que représentation, elle ne sera jamais le monde ordinaire et implique des critères d'évaluation distincts). Il n'est dès lors pas possible de procéder par un simple décalque de l'approche linguistique appliquée à la bande image et permettant de rendre compte du type de rapport au monde construit par la bande-image des capsules vidéo. En revanche, une image véhicule en même temps deux niveaux de sens : d'une part son sens dénoté ou purement descriptif (ce qu'elle montre) et, d'autre part, les significations complémentaires convoquées dans un contexte d'énonciation et de réception donné (jouant par exemple sur les registres d'interprétation partagés par les récepteurs).

Pour essayer de rendre compte de cette dynamique particulière, nous avons pris appui sur l'approche développée par Jacquinot (1977) du film pédagogique, dans laquelle elle envisage le discours imagé en tant que mode d'écriture spécifique :

« (...) quand ils sont « repris » par l'image cinématographique et organisés en un récit filmique, les éléments du monde ne fonctionnent plus comme dans le monde : ils sont soumis à un processus de signification et fonctionnent selon d'autres codes. Ce qui est raconté dans un film constitue ce qu'on appelle la diégèse du film, c'est-à-dire tout ce qui appartient « au monde supposé ou proposé par la fiction ». La diégèse est l'opération par laquelle l'image structure la réalité à laquelle elle renvoie : elle est le résultat du travail du film et de la construction mentale élaborée par le spectateur à partir du travail du film. » (Jacquinot, 1977, p. 60)

Le film pédagogique envisagé par Jacquinot présente la particularité de mêler plusieurs univers différents, à l'inverse de la plupart des films de fiction : « ce monde supposé ou présupposé par le message filmique didactique diffère essentiellement à la fois de celui dans lequel nous vivons et de celui que présentent les films spectacles » (Jacquinot reprenant Egly, 1977, p. 61). Elle distingue trois grands univers de référence qui, de notre point de vue, renvoient à des modalités différentes du rapport au monde créé par l'image, entre lesquelles le film pédagogique effectue des ruptures diégétiques (« sauts » d'un univers référentiel à l'autre). C'est l'articulation entre ces univers référentiels différents, et non pas chaque univers individuellement qui construit le propos, et soutient la mise en œuvre de processus cognitifs spécifiques. Ces trois univers sont :

- le « monde de la classe » est pour elle l'univers de référence habituel du film pédagogique (Jacquinot parle également de « monde du spectateur », les films pédagogiques des années 1970 étant avant tout conçus pour une exploitation en classe), de par sa visée didactique. Il se manifeste à travers l'emploi de codes particuliers renvoyant à une situation didactique, comme le professeur, le tableau, la flèche ou la baguette, et le soulignement de ces éléments par les cadrages ou les mouvements de caméra, ou encore l'établissement d'un dialogue (ou simulacre de dialogue) entre le professeur et l'apprenant ;
- le « monde de tout le monde » (qu'elle appelle également « monde mondain ») est le monde extérieur (à la classe) dont un simulacre perceptif est introduit dans la classe par l'entremise du film (une représentation du monde, un « ersatz », tenu pour vrai) ;
- le « monde du spécialiste » est le monde particulier de la science, caractérisé par ses notions et méthodes. À l'image, celui-ci se marque à travers l'emploi de codes particuliers renvoyant à la science (comme une imagerie spécifique ou des marqueurs propres au monde du savant, comme le laboratoire et sa blouse blanche, le champ de fouilles pour les archéologues ou autres).

Cherchant à appliquer cette distinction au cadre particulier des capsules vidéos de Moocs, ainsi qu'à la richesse et à la complexité des configurations que nous avons relevées au cours des observations de capsules vidéo lors d'une étude précédente (Peltier et Campion, 2017, 2018), nous proposons de nous inspirer des univers référentiels de Jacquinot, et de leurs indicateurs spécifiques, pour étudier le discours visuel. Dans cette perspective, chaque discours imagé peut être considéré en conjonction ou en disjonction avec différents mondes de référence potentiellement convoqués dans une capsule vidéo de Mooc, et identifiables à travers différents indices présents dans le cadre ou de construction de l'image :

- le monde de tout le monde : le monde présenté à l'image a pour référent principal le monde commun, celui de la vie quotidienne et appelle à être évalué comme tel ;

- le monde de la classe/de l'amphithéâtre : le monde présenté à l'image a pour référent principal la situation d'enseignement (soit par sa mise en scène, soit par le recours à des métonymies visuelles d'éléments caractéristiques comme le tableau, le conférencier face à la classe, etc.) ;
- le monde du spécialiste : le monde présenté à l'image a pour référent principal le monde tel qu'envisagé par le spécialiste, le scientifique (soit par la mise en scène du laboratoire ou d'une instrumentation spécifique, soit par le recours à des métonymies visuelles d'éléments caractéristiques comme la blouse blanche, etc.), et doit être évalué dans des termes empruntés à la spécialité ;
- le monde de la production : le monde présenté à l'image a pour référent principal la situation de production de la capsule (par la monstration de sa production), donnant à ce propos une dimension méta (discours sur le discours que regarde l'apprenant).

À ces quatre mondes s'ajoute une configuration particulière que nous qualifierons de « hors-monde » : dans les cas où ce qui est représenté à l'écran ne comporte aucun élément identifiable susceptible d'être rattaché à un monde de référence précis (ce qui se traduit généralement par des conférenciers filmés devant des fonds de couleurs unis sans aucun élément caractéristique d'un quelconque référent), et dont on peut postuler qu'ils visent à rendre compte d'une forme d'universalité incarnant la science, le savoir vu d'une position surplombante. Il en est de même pour la voix off d'un document audio-visuel qui se pose comme extérieure à la situation montrée à l'écran et sur laquelle elle semble porter un méta-regard (Meunier et Peraya, 1993/2010). Ce hors-monde, par son caractère désincarné, renforcerait l'idée d'une voix supérieure n'appartenant pas aux mondes communs et, par conséquent, l'idée d'un discours magistral immanent.

Les rapports de conjonction au regard de chacun de ces mondes de référence sont relativement aisés à mettre en évidence, car les indicateurs renvoyant à tel ou tel monde de référence sont – ou non – présents dans la bande-image. Le cas de la disjonction, par contre, est plus complexe en raison des spécificités propres à l'image. Par nature, une image seule, nécessairement en conjonction avec un ou plusieurs univers référentiels (elle représente quelque chose qui renvoie à un des mondes de référence identifiés), ne peut être considérée comme étant automatiquement en disjonction par rapport à d'autres (l'absence d'indicateurs propre à un monde de référence ne suffit pas à établir un rapport de disjonction avec celui-ci). Le rapport de conjonction/disjonction est donc quelque chose qui est construit dans la bande-image, et qui appelle nécessairement une interprétation du récepteur : l'image met à sa disposition un certain nombre d'éléments qui seront interprétés dans une dynamique de co-production du sens. Par exemple, un plan pourra montrer un élément que le récepteur considérera comme indicateur, par connotation ou évocation, d'un univers donné.

Nous avons identifié dans la bande-image différentes opérations et éléments de nature à guider ce travail interprétatif du récepteur :

- les éléments propres à la construction de l'image : le choix du cadre et du décor, qui peut être (ou non) reconnaissable, signifiant, et renvoyer à des univers référentiels différents : devant un tableau noir il renverra au monde de la classe, dans un laboratoire au monde du spécialiste, dans un studio mis en scène comme telle (visibilité de caméras, projecteurs, etc.) au monde de la production ; les cadrages et l'échelle des plans ; la mise en scène (c'est-à-dire la disposition et les mouvements des protagonistes face à la caméra).
- En continuité directe avec l'opération précédente, les significations supplémentaires, culturellement construites et mobilisées par les récepteurs : les éléments visibles à l'image servent potentiellement de points d'ancrage pour la convocation de significations supplémentaires implicites dans le contexte spécifique de l'énonciation (par exemple, une couleur noire pourra renvoyer au deuil, une tenue vestimentaire à un statut social, le tableau noir à l'exposé scolaire, etc.).
- Les éléments propres à la mise en discours visuel, c'est-à-dire relatifs à la séquenciation du propos et au montage : la combinaison de plans et ce qu'ils permettent de montrer (ou non) de la situation représentée ; l'ajout d'éléments de titraille, de bruitages ou de musiques extra-diégétiques (non « produits » dans le cadre de l'image).
- Les éléments propres aux aspects stylistiques et rhétoriques suscitant un travail cognitif spécifique du récepteur : les figures de style de comparaison ou évocation, que ce soit par des métaphores visuelles (comparer un objet d'étude à un objet usuel), le recours à des connotations (la blouse blanche de laboratoire connotant par exemple une position d'expertise), etc.

L'autre opération centrale considérée par Bronckart concerne le rapport interactif à la situation d'énonciation, c'est-à-dire la manière dont le texte explicite (ou non) les rapports entre les agents du discours, et en particulier les interlocuteurs construits par celui-ci, et la situation d'énonciation. Transposer cette opération à la bande-image est plus aisé dans la mesure où la sémio-pragmatique a, de longue date, envisagé la question en identifiant et caractérisant des équivalents « imagés » de l'embranchement (au sens de Benveniste, 1966), notamment par l'entremise

de toute une série d'éléments propres au discours télévisuel permettant de créer un simulacre de relation entre des instances construites par le dispositif communicationnel et ses récepteurs (voir notamment Verón, 1983). La pragmatique visuelle permet ainsi de définir l'autonomie (le discours visuel ne renvoie pas à la situation d'énonciation) par un regard et une posture non dirigés vers le spectateur (par exemple postures de $\frac{3}{4}$, de profil voire de dos, des plans éloignés), une mise en scène de l'autonomie par rapport à la situation de la situation du récepteur par le recours au champ/contrechamp, des personnages multiples en interactions entre eux, la mise en scène de saynètes, etc. (l'action se déroule indépendamment du récepteur). Inversement, l'implication (le discours visuel renvoie à la situation d'énonciation) se caractérise par des postures dites « de contact » (face-caméra), des plans rapprochés (pour simuler une proximité) et un regard adressé au récepteur (regard « Y-Y », les yeux dans les yeux), les gestes accompagnant le discours d'un locuteur (qui peuvent souligner son discours, lui servir à désigner, exprimer son rapport à son environnement, etc.) des plans construisant une caméra signifiante (sous forme de caméra subjective, par exemple), ou encore des éléments remplissant une fonction déictique dans l'image (comme des gestes, des flèches, des références à la temporalité de l'énonciation).

4. Analyse

Nous avons mis cette grille d'analyse descriptive à l'épreuve de trois capsules vidéo extraites d'un Mooc intitulé « Neurosciences : audition, langage et musique », coproduit par trois universités⁶ et diffusé sur la plateforme France université numérique (FUN) depuis octobre 2017⁷. Chaque université partenaire a réalisé ses séquences vidéo de manière autonome et nous avons analysé une capsule produite par chacune d'entre elles. Il semblait intéressant, dans ce cadre commun défini par un même cours, de décrire et de comparer des choix médiatiques différents, et de voir en quoi ces choix sont susceptibles, d'une part, d'encourager des modalités relationnelles et cognitives différentes et, d'autre part, de témoigner d'un éventuel renouvellement du discours magistral.

4.1. Capsule 1 : une magistralité « conative⁸ »

La première capsule, d'une durée de 6'40'', est tournée en studio et met en scène une intervenante face à une caméra. La séquence se déroule en un unique plan fixe, entrecoupé de plusieurs pages-écrans soulignant, par des intertitres, la structure des différentes parties de l'exposé. Trois pages d'animations textuelles en plein écran (voir illustration 1), assorties d'une voix off masculine, viennent ponctuer le propos.

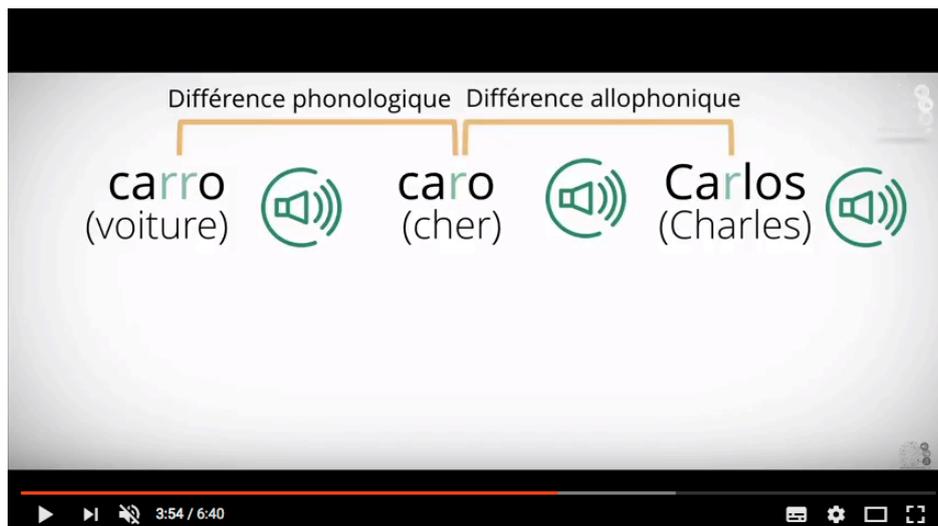


Illustration 1 : Exemple d'animation textuelle en plein écran

⁶ Il s'agit de l'Université de Genève, de l'Université Libre de Bruxelles, ainsi que de l'Université de Montréal. Nous remercions les enseignants auteurs et acteurs de ces capsules d'avoir accepté que nous utilisions ce Mooc pour élaborer et tester ce cadre d'analyse dans le but de mieux cerner les questions qu'il nous permet de poser sur ce type de dispositif pédagogique.

⁷ <https://www.fun-Mooc.fr/courses/course-v1:ulb+44010+session01/about>

⁸ Ce qualificatif renvoie à la fonction conative laquelle est, parmi les six fonctions langagières (référentielle, expressive, conative, phatique, métalinguistique, poétique) décrites par Jakobson (1963), celle qui vise à encourager un certain comportement chez le destinataire (visée performative).

Sur le plan verbal, le monde convoqué par le discours de l'intervenante est de l'ordre de l'« exposer », caractérisé notamment par l'usage du présent de l'indicatif. On observe une alternance (sept fois dans le déroulement de la capsule) entre le discours interactif – par exemple au début de la capsule lorsque l'intervenante interpelle l'apprenant⁹, mais aussi lorsqu'elle les encourage à produire des sons¹⁰ – et le discours théorique, caractérisé par l'absence d'indicateurs linguistiques renvoyant à la situation d'énonciation¹¹. Ce que l'on pourrait qualifier de rupture discursive se matérialise par le passage d'un rapport à la situation d'énonciation impliqué à un rapport autonome et inversement.

Cette première étape de l'analyse peut être synthétisée de la façon suivante :

| | | Rapport au monde | | |
|-----------------------------------|----------------------------|--------------------------|---------------------|---|
| | | Conjonction (Exposer) | | |
| Rapport interactif à la situation | Implication (Embrayage) | ↓ | Discours interactif | ↑ |
| | Autonomie (Désebrayage) | | Discours théorique | |

Tableau 2 : Types de discours verbaux en alternance dans la capsule n°1

Sur le plan visuel, il est difficile de rattacher les éléments présentés à l'écran à l'un des mondes énoncés précédemment, voire à un monde quelconque : nous sommes ici dans le cas de figure que nous avons qualifié de « hors-monde ». L'intervenante est filmée en plan rapproché sur un fond neutre de couleur noire. De temps en temps (huit fois sur les 6'40'' que constituent l'ensemble ; voir un exemple dans l'illustration 2), ponctuant ce qui est dit verbalement, un cadre gris comportant du texte est incrusté durant une à deux secondes à la partie gauche de l'écran. Ces apparitions extra-diégétiques, comme extérieures à la réalité physique de la locutrice renforcent, selon nous, cette impression d'absence de monde de référence.

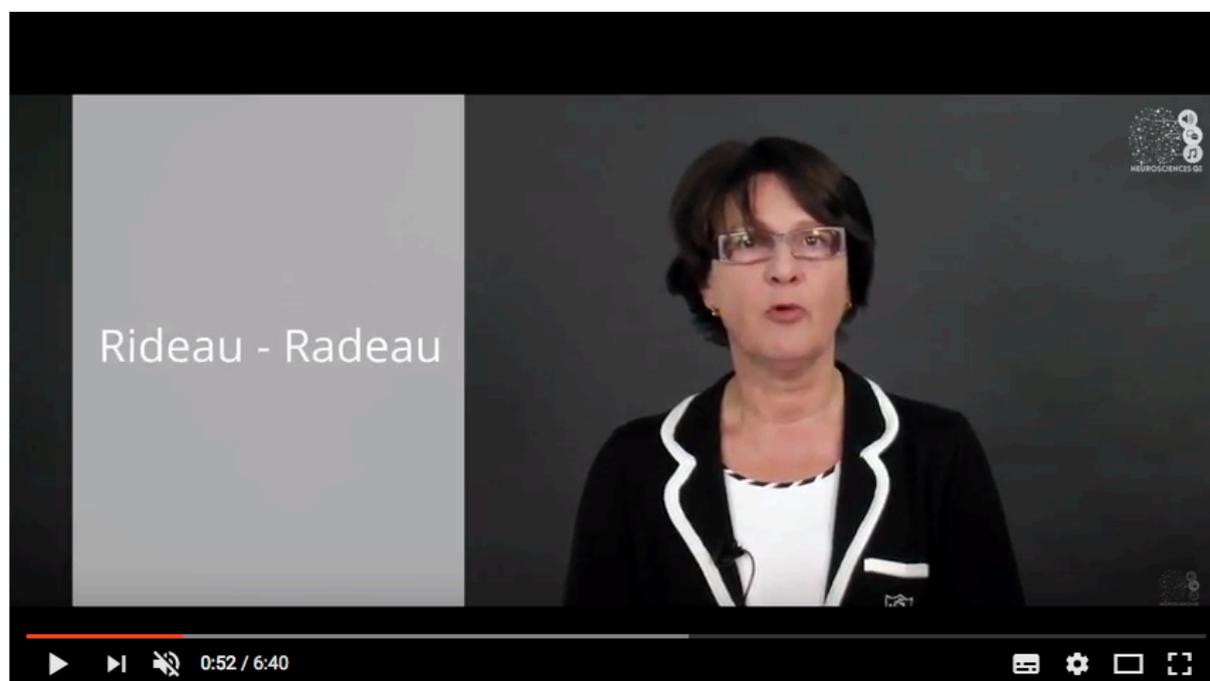


Illustration 2 : Intégration d'un élément extra-diégétique

Comme nous le mentionnions précédemment, l'identification formelle des différents mondes de référence peut être délicate, car les indicateurs sont parfois ténus. Dans ce cas précis toutefois, d'un point de vue strictement

⁹ « **Bonjour à tous. Nous** venons de voir une définition du phone. **Nous** allons maintenant examiner la différence entre la notion de phonèmes et les notions d'allophone et de phone. **Rappelez-vous** que les phonèmes sont des unités phonologiques abstraites qui réalisent des oppositions produisant un changement de sens... »

¹⁰ « **Essayez** de prononcer **vous-même** les mots « cri » et « gris ». **Écoutez** et **faites** aussi bien attention à ce qui se passe dans **votre** gorge et **votre** bouche. **Vous entendrez** et **sentirez** une différence. »

¹¹ « (...) au sein d'une langue donnée, un phonème peut toutefois accepter une certaine tolérance de prononciation (...) »

descriptif (le dénoté), l'absence de tout élément de décor relève clairement du cas de figure que nous avons qualifié de « hors-monde ». En revanche, si l'on considère les connotations possibles, nous pouvons considérer que le positionnement de la locutrice dans un hors-monde où, par définition, il n'y a rien à voir renforce le caractère avant tout relationnel de la mise en scène. L'apprenant n'a, en effet, qu'à regarder et à écouter l'intervenante qui impose, de ce fait, de façon quasi réifiée, une situation d'enseignement/apprentissage transmissive prototypique, centrée sur le discours de l'enseignante.

S'agissant du rapport à la situation d'énonciation, la séquence se caractérise par un rapport d'implication (embrayage) visuelle forte dans la mesure où l'ensemble des plans est constitué de plans fixes rapprochés, face caméra, avec un maintien constant de l'axe Y-Y (« les yeux dans les yeux » ; Verón, 1983), sauf lors de l'insertion plein écran d'animations textuelles. Cette volonté de maintenir le contact se renforce encore dans la façon dont s'articulent, par moments, le discours verbal et le discours visuel. Nous pouvons par exemple relever un cas de convergence entre ces deux formes de discours lorsque l'intervenante invite les spectateurs à une activité de découverte (tactile) et de comparaison (cognitive) : produire un son, tout en mimant le geste à effectuer, afin de ressentir les différences de vibration des mots prononcés (voir illustration 3).



Illustration 3 : Exemple de convergence verbale et visuelle

Dans le déroulement de la capsule, il s'agit de l'unique moment où l'intervenante produit des gestes. En effet, la posture physique adoptée par l'enseignante tout au long de l'enregistrement présente la particularité d'être assez figée. La modulation de la voix de la locutrice présente par ailleurs relativement peu de nuances. L'utilisation d'un prompteur, très probable ici, peut produire un tel résultat. Le recours à la gestuelle renforce l'interpellation verbale de l'apprenant et l'encourage à prononcer et à comparer des sons. L'activité proposée est toutefois limitée et de courte durée puisque la « solution » est directement donnée à l'apprenant qui n'est pas mis en position de devoir la trouver seul¹². Dans ce contexte, le rôle dévolu par le dispositif médiatique à l'apprenant est celui d'un récepteur qui ne peut que constater que l'enseignante dit vrai, ce qui renforce encore cette posture transmissive, centrée sur l'enseignante, incarnant un savoir incontestable.

Un autre moment intéressant de la capsule est caractérisé par l'intervention d'une voix off masculine et manifestement générée par un ordinateur (par opposition à un locuteur bien réel), chargée de prononcer les mots affichés en portugais. L'enseignante commente alors, en off également, le son produit en donnant les explications que l'apprenant doit accepter comme telles¹³.

¹² « [...] Vous sentirez une différence dans la façon dont vous prononcez le r ». En lieu et place d'une réponse immédiate telle que celle-ci, on aurait pu imaginer des questions visant à mettre l'apprenant en recherche de solution. Par exemple : « En quoi est-ce différent ? » ; « Qu'est-ce qui change ? » « Est-ce la même chose avec [tel autre terme] ? », etc.

¹³ L'apprenant est appelé à comparer les sons des mots portugais « carro » (voiture) et « caro » (cher) mais l'enseignante n'indique pas ce qu'il doit trouver comme différence.

Cette première capsule est donc dominée, sur le plan verbal, par un rapport de conjonction au monde de référence (« exposer »). Sur le plan visuel, il n'est pas possible d'identifier un monde de référence, donc un rapport au monde, la capsule relevant du « hors-monde ». S'agissant du rapport à la situation d'énonciation cette capsule présente des formes d'implication forte du récepteur, construit comme destinataire, c'est-à-dire symboliquement inclus au contexte de l'énonciation, que ce soit dans le discours verbal par l'utilisation fréquente (douze fois sur l'ensemble de la capsule) de marques d'interpellation (« vous », « nous », etc.) ou dans le discours visuel par la présence quasi permanente de la locutrice dans une posture Y-Y. Toutefois, et ce malgré une implication visuelle et verbale forte, les choix effectués dans le cadre de cette capsule (décor neutre, utilisation du prompteur, scénario) suggèrent une vision réifiée de la transmission du savoir, ainsi qu'une certaine passivité de l'apprenant, malgré un petit encouragement à produire des gestes et des sons.

4.2. Capsule 2 : une magistralité « adoucie »

La deuxième capsule, d'une durée de 6'24'' a été tournée sur la coursive intérieure d'un bâtiment contemporain. Comme pour la précédente, l'essentiel de la capsule présente l'enseignant s'adressant au récepteur, mais en alternant deux cadrages différents (passant toutes les dix à vingt secondes d'un plan rapproché face caméra à un cadrage moyen de trois quarts face, et inversement). À six reprises, l'enseignant est remplacé par des pages en plein écran comprenant des éléments textuels et/ou des schémas dynamiques qui s'affichent progressivement, rappelant un support de type PowerPoint qui serait utilisé par l'enseignant et venant soutenir et compléter ses propos.

Le discours verbal est dominé par un rapport de conjonction, caractéristique de l'exposé et du discours théorique. On observe au début de la capsule, mais aussi très ponctuellement à certains moments (trois fois au cours de la capsule) où l'enseignant évoque des exemples, la présence de marques d'implication (embrayeurs verbaux)¹⁴. L'ensemble est toutefois globalement assez homogène – et caractéristique d'un discours de type théorique qui reste dominant malgré la présence ponctuelle d'embrayages verbaux. Ce que nous pouvons relever en revanche c'est que les embrayeurs utilisés (« je », « vous », « on ») le sont de manière plus incarnée, moins mécanique que dans la capsule précédente. L'absence de prompteur en est sans doute la cause ; nous y reviendrons plus bas.

Les caractéristiques verbales de la deuxième capsule peuvent ainsi être résumées comme suit :

| | | |
|--|---|---|
| | | Rapport au monde |
| | | Conjonction <i>(Exposer)</i> |
| Rapport interactif à la situation | Implication <i>(Embrayage)</i> | Discours interactif <i>(très ponctuel ; 3 épisodes au cours de la capsule)</i> |
| | Autonomie <i>(Désembrayage)</i> | Discours théorique <i>(dominant)</i> |

Tableau 3 : Types de discours verbaux caractéristiques de la capsule n°2

Sur le plan visuel, nous pouvons associer cette capsule au monde de tout le monde, même si la profondeur de champ implique un flou d'arrière-plan qui permet à peine de distinguer quelques fenêtres et bâtiments situés dans une ville. Cette caractéristique de prise de vue permet difficilement d'accorder au décor un caractère signifiant, mais donne à l'ensemble une certaine valeur esthétique (voir illustration 4). Les plans moyens, quant à eux, laissent entrevoir des éléments supplémentaires (une coursive, des parois vitrées) donnant un ancrage plus concret au décor (voir illustration 5). Cela ne rend toutefois pas le décor beaucoup plus signifiant pour qui ne connaîtrait pas les lieux (s'agit-il du hall d'un laboratoire, d'une université ? Face à l'indétermination, le récepteur en est réduit à élaborer des hypothèses, mais les éléments visibles (la table, les fiches, etc.) rendent plausible leur association au monde de la classe/de l'amphithéâtre. Ces quelques indicateurs renvoient donc à deux mondes de référence : le monde de tout le monde et le monde de la classe, mais de façon plutôt pointilliste voire abstraite.

¹⁴ « Je vais vous parler » ; « Nous allons discuter » ; « Je vais juste définir ce qu'on entend par... ».



Illustration 4 : *Plan de face et flou d'arrière-plan*



Illustration 5 : *Plan moyen de trois quarts et identification des mondes de référence*

S'agissant de la situation d'énonciation, on observe un rapport d'implication relativement fort (embrayage visuel par le regard Y-Y, la posture de face, le cadrage poitrine, l'absence de mouvements de caméra, la présence de gestes accompagnant le discours¹⁵, etc.). Le passage du plan rapproché face caméra au plan moyen de trois quarts face engendre toutefois une rupture de l'axe Y-Y et un désembrayage relatif de l'ensemble. On pourrait se questionner sur la pertinence de proposer un plan de trois quarts face impliquant une rupture de l'axe Y-Y et du mode de relation précédemment nouée (c'est à vous et rien qu'à vous que je parle). Sans doute la volonté de rompre avec une certaine monotonie est-elle à l'origine de cette alternance de plans, mais ce choix, en apparence anodin, pourrait avoir un impact sur le sentiment de présence à distance.

¹⁵ Les gestes produits ne sont pas de simples mouvements des mains. Ceux-ci sont souvent en rapport avec le discours verbal. Sur cette question spécifique, nous renvoyons le lecteur aux travaux sur la sémiologie du geste (notamment Calbris, 2001).

Malgré l'absence d'un monde de référence précis, l'ensemble se présente comme étant beaucoup plus incarné que la précédente capsule. Une attitude corporelle et vocale moins figée (liée sans doute à l'absence de prompteur ; les quelques imperfections ou accroc dans la formulation des phrases, mais aussi la variation vocale en attestent) libère la production de gestes qui ponctuent, appuient, le propos. On retrouve toutefois dans cette capsule des indicateurs de la cristallisation de l'enseignant dans sa posture transmissive¹⁶ occupant un espace relativement abstrait, mais néanmoins plus « naturel » que celui identifié dans la première capsule. En revanche, l'attitude corporelle et la gestuelle plus naturelle que dans la précédente capsule, confère à l'ensemble une dimension moins verticale et plus incarnée. Aïm et Depoux (2017, § 40) évoquaient la « verticalité discrète » et une magistralité repensée, au ton adouci. Cette caractéristique correspond bien, nous semble-t-il, à cette deuxième capsule vidéo, même si la posture passive dans laquelle est placé l'apprenant reste identique à celle qui prévalait dans la première capsule.

4.3. Capsule 3 : une magistralité « narrative »

La troisième capsule d'une durée de 7'34'' peut se décomposer en trois parties. Une première partie, d'une durée de 4'27'', s'ouvre sur une discussion entre deux interlocuteurs, deux experts, dont l'un pose les questions à l'autre qui lui répond. L'échange est tourné en un unique plan large, dans un cadre que l'on parvient à identifier comme étant une salle de cours ou un amphithéâtre (voir illustration 6). Deux inserts, une image fixe et un schéma dynamique en plein écran, viennent s'ajouter au dialogue entre les deux experts (voir illustration 7). La deuxième partie (20'') se déroule dans un institut de recherche spécialisé en neuro-imagerie (voir illustration 8). Il s'agit d'un extrait d'une autre capsule vidéo, tournée par une autre université, intégrée à celle-ci sans doute à des fins d'illustration, sans que cela ne soit précisé. La troisième et dernière partie (un peu moins de trois minutes) est identique à la première, mais ne présente pas d'inserts de schémas. L'enregistrement se termine de façon assez abrupte alors que la conversation entre les deux interlocuteurs est encore en cours.



Illustration 6 : *Les deux interlocuteurs et le monde de référence*

¹⁶ L'alternance de plans dans lesquels apparaissent l'enseignant et de schémas Power Point en plein écran renvoie, de façon mimétique, au scénario canonique du cours magistral.

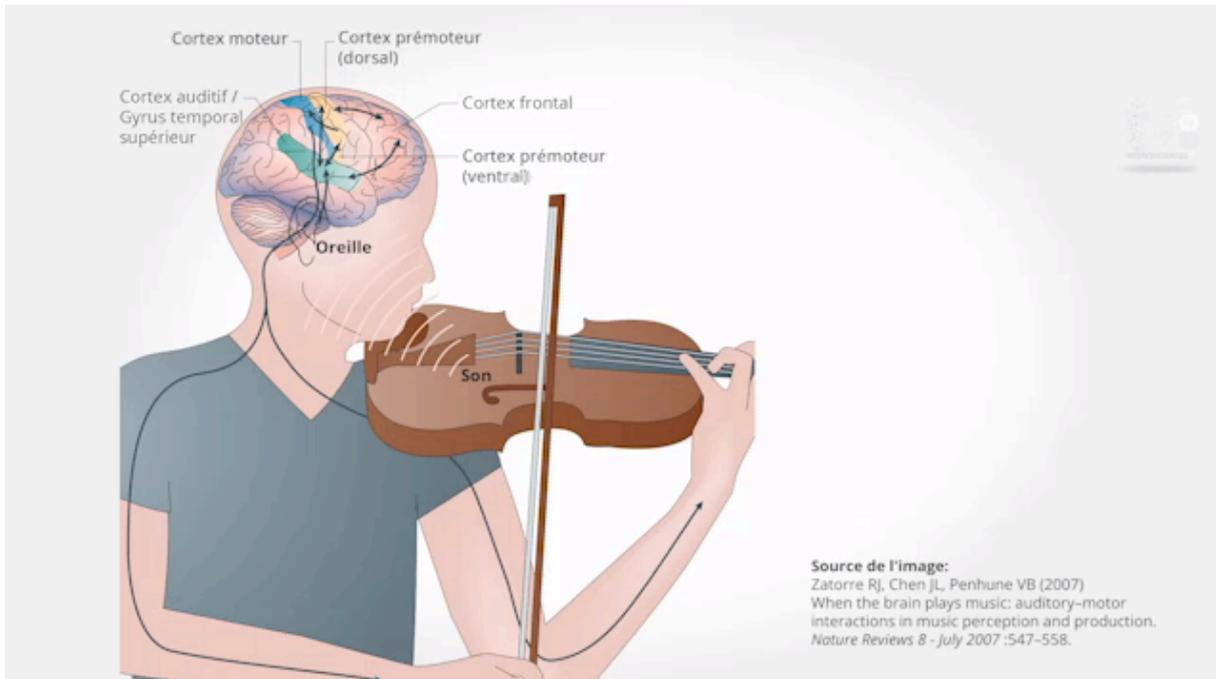


Illustration 7 : Intégration d'un schéma en plein écran



Illustration 8 : visite d'un laboratoire d'imagerie cérébrale

Du point de vue verbal, cette séquence vidéo se situe dans le registre du discours narratif (« raconter ») et plus précisément du récit interactif (voir tableau IV ci-dessous). Si le discours employé comprend de nombreux marqueurs relationnels (« tu », « ton », « tes », etc.), il demeure, de manière dominante, fortement désenrayé, à la fois sur le plan verbal et sur le plan visuel, dans la mesure où le dialogue se déroule en vase clos, uniquement entre les deux interlocuteurs. Les deux experts échangent de manière très naturelle, dans une apparente familiarité et proximité, mais dont les apprenants sont exclus¹⁷. Ce désenrayage verbal est renforcé par un désenrayage

¹⁷ « A ton avis quelles sont les modifications que tu as observées, par nécessairement par ton équipe, parce qu'il y a beaucoup de travaux qui ont été faits, et tu as fait des revues de littérature là-dessus sur c'est quoi les changements les plus importants à tes yeux au niveau structural. Il y a beaucoup de choses qui changent ».

visuel puisqu'à aucun moment les intervenants ne sont filmés de face et ne nous regardent : ils ne semblent pas se préoccuper de la caméra.

| | | |
|--|--|---|
| | | Rapport au monde |
| | | Disjonction <i>(Raconter)</i> |
| Rapport interactif à la situation | Implication <i>(Embrayage)</i> + Autonomie <i>(Désembrayage)</i> | Récit interactif |

Tableau 4 : *Type de discours verbal caractéristique de la capsule n°3*

Le cadre dans lequel est tournée la capsule est assez aisément identifiable. On y entrevoit des travées, des rangées de chaises, une structure en hémicycle ; autant d'éléments que l'on peut rapprocher du monde de l'amphithéâtre. Nous relevons ici un paradoxe quant à l'ancrage choisi : en effet, dans le monde de l'amphithéâtre, l'enseignant se trouve face à son auditoire. Or ici nous avons affaire à un auditoire vide à deux intervenants qui ne regardent jamais vers l'hémicycle. Ce choix nous semble révélateur d'une méconnaissance des modes d'écritures filmiques et de leur impact sur les processus d'apprentissage¹⁸. Il témoigne également de la volonté possible de renforcer la posture des intervenants : des experts dans un milieu d'experts.

Globalement, l'ensemble de la capsule se présente comme étant fortement désembrayé. Sur le plan verbal, nous l'avons dit, aucune interpellation, ni verbale ni visuelle, de l'apprenant n'est effectuée. Seules les illustrations (image fixe, schéma) sont clairement destinées à l'apprenant, sans toutefois que cela lui soit signifié explicitement. La discussion qui se déroule entre les deux experts continue d'ailleurs en parallèle, de manière pas toujours synchronisée avec ce qui est présenté à l'écran. Ces représentations extra-diégétiques constituent la manifestation d'une instance d'énonciation qui surplombe les deux protagonistes (les experts) et articule les deux types de discours (celui des experts et celui des représentations visuelles proposées). Ce qui frappe également dans cette capsule, c'est son aspect composite avec l'articulation de ces trois parties, dont la deuxième qui constitue une mise en abyme puisqu'il s'agit de l'intégration d'un extrait d'une autre capsule vidéo. Si cette dernière présente également un caractère désembrayé (personne ne s'adresse à nous, personne ne nous regarde), elle offre des particularités narratives plus spécifiques puisqu'elle nous entraîne dans l'univers du spécialiste (le laboratoire) et nous propose d'assister à une expérience, sans toutefois nous y inviter verbalement. La rupture diégétique se fait sans transition. Cette partie intermédiaire ponctue, effectue une sorte de point de passage entre les deux parties qui s'appuient sur un contenu pour délivrer un message.

Le dispositif énonciatif tel que nous l'avons décrit ne favorise donc pas l'établissement d'une relation socio-affective, laquelle devrait contribuer à l'apprentissage (sa motivation et son maintien dans le temps). En revanche, sur le plan cognitif, la diversité des registres de représentation (paroles, sons, représentations visuelles fixes et animées), ainsi que l'invitation à pénétrer dans un lieu habituellement non accessible aux non-initiés, constitue sans nul doute des formes de stimuli intéressantes pour favoriser l'activité cognitive.

5. Discussion

Dans le chapitre qui précède la conclusion de son étude d'un ensemble de documents pédagogiques audiovisuels, Jacquinet (1977/2012, p. 113) souligne que celle-ci révèle « une certaine conception du discours didactique, donc de l'acte d'apprendre, l'existence d'un modèle didactique qui reproduit le schéma classique de la communication pédagogique : il fait de l'acte didactique un acte de transmission d'un savoir constitué (le message) de quelqu'un qui sait (l'émetteur-professeur) vers quelqu'un qui ne sait pas (le récepteur-élève) selon un itinéraire étroitement balisé ». Jacquinet poursuit en relevant que « ce modèle n'est pas propre aux produits audio-visuels : il est commun à la plupart des manuels, cours, leçons, conférences... et autres méthodes dites « traditionnelles » fondées sur l'épistémologie de la transmission, par opposition aux méthodes dites « modernes » fondées sur l'épistémologie constructiviste : ce qui prouve assez, s'il en était encore besoin, que la modernité des supports d'apprentissage n'est en aucun cas un gage de rénovation des méthodes d'apprentissage. » (Jacquinet, 1977/2012,

¹⁸ Pour approfondir, voir l'ouvrage de Geneviève Jacquinet (1977/2012) déjà cité.

p. 114). Nous pourrions, plus de quarante ans après, reprendre mot pour mot les propos de Jacquinet pour qualifier le « modèle didactique » des trois capsules que nous venons d'analyser. En effet, si conditions de production (studio ou milieu « naturel » ; plan fixe ou alternance de plans rapproché et moyen ; intervenant unique ou dialogue entre deux intervenants ; prompteur ou fiches) sont différentes d'une capsule à l'autre, le modèle de magistralité qui s'en dégage est relativement similaire. Notre analyse nous a toutefois permis de dégager quelques singularités. En effet, chacune de ces trois capsules exploite une facette des multiples potentiels offerts par les capsules vidéo (voir Peltier et Campion, 2018). Dans la première capsule, l'enseignante invite l'apprenant à expérimenter lui-même les vibrations provoquées par l'émission d'un son, ce qui serait difficile dans les conditions ordinaires d'un cours en amphithéâtre. La deuxième capsule présente, tout comme la première capsule d'ailleurs, des caractéristiques similaires à celles d'un cours magistral (discours théorique, interpellations verbales limitées, étayage du propos à l'aide d'un dispositif de présentation de type Power Point), mais dans une tonalité plus « douce », selon la terminologie adoptée par Aïm et Depoux (2015), (déroulement dans un lieu proche du monde ordinaire, attitude moins formelle, posture de l'homme-tronc qui offre une vision plus « rapprochée » de l'enseignant), susceptible d'inciter à une perception « désacralisée » de la parole magistrale¹⁹.

Dans la troisième capsule, l'apprenant est invité à découvrir un lieu d'ordinaire non accessible ; le laboratoire. Dans cette capsule, l'apprenant est également convié à assister à un échange entre deux experts, lui accordant par là même une place privilégiée : celle du spectateur extérieur à l'action qui y assiste sans en être partie prenante. Malgré ces quelques différences, l'ensemble repose sur une vision de l'enseignement et de l'apprentissage plutôt transmissive et confère à l'enseignant un rôle central et « surplombant », tandis que l'apprenant est voué à adopter la posture plutôt passive de celui qui reçoit. Loin de la révolution annoncée (voir à ce sujet Collin et Saffari, 2015), les Moocs peuvent aussi, nous l'avons vu, contribuer à cristalliser une posture enseignante transmissive dans ce qu'elle a de plus traditionnel. Nous en avons identifié plusieurs déclinaisons qui pourraient constituer les prémices d'une typologie : 1) une posture plutôt « surplombante », mais incitant à l'action et qui renverrait à une forme de « magistralité conative », en référence à l'une des fonctions langagières identifiées par Jakobson (1963) ; 2) une posture plutôt « incarnée », volontairement porteuse des petites imperfections de la communication spontanée et que l'on pourrait qualifier de « magistralité adoucie » en référence à la proposition d'Aïm et Depoux (2015) ; enfin 3) une posture proche de celle qui prévaut dans les émissions documentaires et qui renverrait à une forme de « magistralité narrative ».

La question centrale qui se pose à l'issue de ce travail d'identification de différentes modalités du discours transmissif dans trois capsules vidéo destinée à un Mooc est celle de leur réception. Les apprenants perçoivent-ils les différentes économies discursives ? Quels effets produisent-elles ? Sur quelles dimensions du comportement humain ? Cela correspond-il aux effets recherchés par les concepteurs ? De manière plus générale, quels seraient les meilleurs choix discursifs et médiatiques à opérer pour favoriser l'engagement, la persistance et l'apprentissage dans les Moocs ? Ces questions sont loin être anodines. Y répondre permettrait de mieux documenter les effets propres aux conditions de production particulières (studio, équipe mobile, enregistrement en autonomie ou encadré par une équipe de professionnels) et, par extension, de mieux guider la conception de capsules vidéo à vocation pédagogique.

6. Conclusion

Cette contribution s'inscrit dans la continuité de l'étude plus large menée précédemment par Peltier et Campion (2018). Les analyses de ce type permettent de souligner que beaucoup de vidéos de Moocs produites aujourd'hui semblent se caractériser, malgré quelques singularités, par une forme de magistralité plutôt traditionnelle et par une exploitation relativement limitée du potentiel relationnel et cognitif de ces dispositifs médiatiques. Sans doute la méconnaissance des cadres communicationnels de la sémiotique cognitive et de la sémio-pragmatique souvent constatée dans les milieux éducatifs peut-elle expliquer partiellement ce constat²⁰. Notre démarche de recherche entend notamment contribuer à un meilleur dialogue entre sciences de l'éducation et sciences de la communication, mais vise surtout à mieux comprendre les effets potentiels des choix discursifs et médiatiques dans la production de capsules vidéo, sur la relation pédagogique et l'apprentissage.

Si l'ensemble des capsules vidéo de Moocs ne peut bien entendu être réduit aux quelques exemples que nous venons d'évoquer²¹, le cadre d'analyse que nous avons proposé et mis à l'épreuve dans cette étude a toutefois

¹⁹ On pourrait se demander si cette forme de désacralisation ne serait pas due à l'adoption d'une posture plus proche des modèles relationnels hérités des médias de masse (celui de l'homme-tronc à la télévision par exemple) ou, actuellement, des plateformes d'échange vidéo telles que YouTube, que celle des canons académiques.

²⁰ A ce sujet, voir Peltier (2016).

²¹ Pour une vision un peu plus diversifiée, nous renvoyons le lecteur à la description du corpus analysé par Peltier et Campion (2018).

permis de mettre en évidence des logiques différentes de construction de capsules vidéo que l'on retrouve fréquemment dans les productions actuelles. Ce cadre d'analyse a également permis de pointer les implications différenciées que ces choix peuvent avoir, tant sur le maintien de la relation pédagogique que sur l'activité cognitive des apprenants.

Sur les plans théorique et méthodologique, notre contribution a montré tout d'abord la pertinence d'articuler des cadres multiples issus de la psycholinguistique, des sciences de l'éducation et des sciences de la communication. À cet égard, la mise en correspondance des travaux de Bronckart pour l'étude du discours verbal, ceux de Jacquinot pour les mondes de référence et ceux de Verón pour l'implication visuelle s'est avérée adéquate pour le traitement des deux formes de discours. Cette étude exploratoire a de plus permis d'éprouver le caractère opérationnel du cadre d'analyse proposé, ainsi que sa pertinence dans la mise en évidence des logiques langagières dominantes dans les capsules retenues, en plus de proposer une ébauche de typologie de différentes formes de magistralité sous-jacentes. Néanmoins, la validation de cet outil d'analyse reste soumise à l'épreuve d'un corpus plus large dans un processus de recherche complet intégrant les modes de réception. Cette démarche pourra également être l'occasion d'y associer de nouveaux indicateurs tels que la gestuelle et son rapport au discours verbal.

Du point de vue pédagogique, les apports de notre étude sont, à ce stade, plus limités. Toutefois, les constats dégagés permettent déjà de souligner les quelques éléments suivants.

- S'agissant de la construction de la relation avec l'apprenant, nous avons montré l'importance d'un embrayage fort afin d'éviter que l'apprenant soit positionné comme un « étranger » au dispositif dont il est pourtant censé être partie prenante (voir capsule 3 et, dans une moindre mesure, capsule 2). La mise en œuvre conjointe d'un discours visuel et verbal fortement embrayé contribue ainsi, de notre point de vue, à l'instauration d'une relation pédagogique propice à l'engagement de l'apprenant.
- L'utilisation du prompteur tend à figer la posture et à inhiber la gestuelle, donnant à l'ensemble une tonalité (y compris vocale) souvent mécanique et peu spontanée susceptible d'entraver une relation asynchrone déjà difficile à établir. Nous manquons encore d'éléments autres qu'empiriques pour pouvoir affirmer que son usage devrait être limité à certaines circonstances, mais nos premiers constats et notre expérience personnelle nous y invitent fortement.
- Notre analyse a également mis en lumière l'intérêt d'articuler conjointement les dimensions relationnelle et cognitive pour encourager l'apprenant à effectuer des opérations mentales élaborées telles que des inférences (voir capsule 1 et l'invitation à produire des sons). Le recours à des registres de représentation diversifiés (voir capsule 3) présente un indéniable intérêt, mais n'est sans doute pas suffisant pour engager l'apprenant et maintenir son activité cognitive.
- S'agissant plus spécifiquement des processus cognitifs, notre étude a souligné que les mondes de référence représentés à l'écran, de même que les éléments d'ancrage visuel (accessoires, etc.) demandent à être choisis avec soin pour ne pas constituer un obstacle potentiel à l'émergence d'un travail intellectuel. Ainsi, dans certains cas, il vaudra mieux avoir recours à une situation hors-monde plutôt qu'à un ancrage dans un monde de référence identifiable, mais non signifiant, ceci afin d'éviter le phénomène de détournement de l'attention ou de surcharge cognitive. Un monde de référence signifiant gagnerait, quant à lui, à être pleinement exploité non comme simple décor, mais comme point d'ancrage des opérations à mener. Ainsi le monde du spécialiste devient-il intéressant pour amener à réfléchir sur les questions de méthodes par exemple.

Ces quelques observations ne peuvent pour l'instant être considérées comme de véritables recommandations formelles et généralisantes en matière de conception de capsules vidéo à des fins d'apprentissage²². Il convient, en effet, de confronter ceux-ci à une analyse des effets observés de ces dispositifs, de même qu'à une réflexion sur les savoirs que l'on cherche à enseigner par ce biais. Ainsi, la prise en compte de la nature des apprentissages visés et, sans doute, des spécificités disciplinaires, dont certaines peuvent se montrer plus ou moins propices à une mise en image, est sans doute incontournable dans cette perspective.

Il nous paraît, dès lors, nécessaire de poursuivre le travail exploratoire engagé de sorte à identifier et à décrire de façon plus exhaustive et systématique les différentes configurations médiatiques et discursives que l'on peut

²² Notons toutefois que certaines des recommandations émises par Kumi (2016), sur une base essentiellement empirique, rejoignent ces premiers constats. Il s'agit, pour l'auteur, d'exploiter au maximum les différentes façons de faciliter l'apprentissage et le développement de compétences au sein de dispositifs multimédia en s'appuyant sur l'intégration d'animations, de métaphores visuelles, d'éléments narratifs, mais aussi de promouvoir des expériences vicariantes en tirant profit des possibilités offertes par le média en matière de séquençage, d'accélération temporelle, etc. Enfin, de stimuler l'engagement des apprenants en les incitant à l'action, en les encourageant et en stimulant le sentiment de présence.

retrouver dans les capsules vidéo de Moocs et d'en établir une typologie. Le croisement de ces caractéristiques et de leurs effets potentiels sur la relation pédagogique et la construction des connaissances pourrait être abordé sous l'angle de certaines des variables du modèle d'analyse proposé par Paquelin (2009) relatif à l'étude de l'appropriation des dispositifs numériques de formation. Il s'agirait de considérer le processus d'appropriation des capsules vidéo d'une part dans son état prescrit (c'est-à-dire les caractéristiques médiatiques et les effets potentiels) et, d'autre part, dans son état perçu et vécu (la perception, par l'apprenant, de ces caractéristiques et la réception, c'est-à-dire les effets perçus). La mise en œuvre de ce cadre d'analyse dans un dispositif de recherche mixte (quantitatif et qualitatif) permettrait de vérifier l'adéquation des configurations identifiées aux modes de réception (effets) envisagés et ainsi envisager la formulation de recommandations fondées sur l'ensemble du processus communicationnel.

7. Références bibliographiques

- Barchechath, E. et Pouts-Lajus, S. (1990). Sur l'interactivité. Dans K. Crossley et L. Green (1990). *Le design des didacticiels* (p. 156-167). Paris : ACL.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Billouet, P. (2009). *Figures de la magistralité: maître, élève et culture*. Paris : L'Harmattan.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement du discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Calbris, G. (2001). Principes méthodologiques pour une analyse du geste accompagnant la parole. *Mots*, 67, p. 129-148.
- Charlier, B. et Henri, F. (2016). Rechercher, comprendre et concevoir l'apprentissage avec la vidéo dans les xMOOC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(2-3). Récupéré le 16 septembre 2018 de : <https://www.erudit.org/fr/revues/ritpu/2016-v13-n2-3-ritpu02997/1039243ar.pdf>
- Château, D. (1990). L'effet zapping. *Communications*, 51, p. 45-55.
- Collin, S. et Saffari, H. (2015). Le MOOC et le « hype » : analyse critique des discours médiatiques sur les MOOC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 12(1-2). Récupéré de : <http://id.erudit.org/iderudit/1038844ar>
- Fastrez, P. (2003). Sémiotique cognitive. *Recherches en communication*, 19, p. 7-20.
- Gajos, K.Z., Juho K., Shang-Wen D.L., Carrie J.C. et Miller R.C. (2014). Leveraging video interaction data and content analysis to improve video learning. *Proceedings of the CHI 2014 Learning Innovation at Scale workshop*. Toronto. Récupéré de : <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:22719144>
- Giannakos, M.N., (2015). Exploring the video-based learning research: A review of the literature. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 91-95. Récupéré de : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjjet.12070/full>
- Gonçalves, M. et Leal, A. (2012). La question des types de discours. *Arts et savoirs*, 2 récupéré de : <https://journals.openedition.org/aes/472>
- Guedes da Silva, A., Moura Santos, A., Albuquerque Costa, F. et Viana, J. (2016). Enhancing Mooc Videos: Design and Productions Strategies. Dans M. Kalil et M. Ebner, *Proceedings of the European Stakeholder Summit on experiences and best practices in and around Moocs (EMoocS 2016)*, p. 107-122. Graz : University of Graz (Autriche). Récupéré de : <http://eMoocs2016.eu/wp-content/uploads/2016/02/proceedings-eMoocs2016.pdf>
- Karsenti, T. (2013). MOOC. Révolution ou simple effet de mode ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. 10(2), p. 6-76. Récupéré le 25 septembre 2018 de : <https://www.erudit.org/fr/revues/ritpu/2013-v10-n2-ritpu02400/1035519ar.pdf>
- Klinkenberg, J.-M. (2001). Pour une sémiotique cognitive. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 44, p. 133-148. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/linx/1056>
- Kumi, J. (2016). *Designing Video and Multimedia for Open and Flexible Learning*. Abingdon : Routledge.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford : Stanford University Press.
- Meunier, J.-P. (2014). *Des images et des mots. Cognition et réflexivité dans la communication*. Louvain-la-Neuve : Academia-l'Harmattan.
- Meunier, J.-P. et Peraya, D. (1993/2010). *Introduction aux théories de la communication*. Bruxelles : De Boeck.
- Jacquinet, G. (1977/2012). *Image et pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France.

- Jacquinet, G. et Leblanc, G. (dir.) (1996). *Les genres télévisuels dans l'enseignement*. Paris : Hachette.
- Jakobson, R. (1963). *Essai de linguistique générale. Tome 1 : les fondations du langage*. Paris : Éd. de Minuit.
- Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation. Du prescrit aux usages*. Paris : L'Harmattan.
- Peltier, C. (2016). *Représentation des médias et appropriation des dispositifs médiatiques chez des enseignants du supérieur* (thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse). Récupéré de : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:85010>
- Peltier, C. (2016a). Usage des podcasts en milieu universitaire : une revue de la littérature. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. 13(2-3), p. 17-33. Récupéré de : <http://www.ritpu.ca/fr/articles/view/284>
- Peltier, C. et Campion, B. (2017). Regards pédagogique et communicationnel sur les capsules vidéo dans les Mooc. *Distances et médiations des savoirs*, 18. Récupéré de : <https://dms.revues.org/1827>
- Peltier, C. et Campion, B. (2018). Constructions langagières, relation et cognition dans les capsules vidéo des Mooc. Pour une revisitation des possibilités éducatives de la vidéo. *Distances et médiations des savoirs*. 21. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/2125>
- Peraya, D. (2017). Au centre des Mooc, les capsules vidéo : un renouveau de la télévision éducative ? *Distances et médiations des savoirs*. 17. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/1738>
- Salomon, G. (1979/1994). *Interaction of Media, Cognition and Learning. An Exploration on How Symbolic Forms Cultivate Mental Skills and Affect Knowledge Acquisition*. Hillsdale (NJ) : L. Erlbaum.
- Verón, E. (1983). Il est là, je le vois, il me parle. *Communications*, 38(1), p. 98-120. Récupéré de : https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1983_num_38_1_1570

Posture : une notion centrale pour la compréhension de l'activité des acteurs dans les dispositifs de formation

Etude de sa conceptualisation au fil de plusieurs projets de recherche

Geneviève Lameul

Université de Rennes
Place du recteur Le Moal
35043 Rennes
genevieve.lameul@univ-rennes2.fr

RÉSUMÉ. Dans une perspective rétrospective et cumulative, cet article s'appuie sur les travaux amorcés dans le cadre du projet Hy Sup (2009-13) relatifs à l'étude des effets des dispositifs hybrides sur l'apprentissage et le développement professionnel des enseignants (Lameul, Charlier, Peltier, 2014). La présentation de l'état d'avancement de la réflexion épistémologique conduite depuis cette date, se veut également prospective car elle apporte sa contribution à la conceptualisation en cours de cette notion essentielle qui est celle de « posture ». L'appréhension de cette notion dans le cadre d'une approche phénoméno-praxéologique a permis de la situer au cœur du processus de développement professionnel et d'en préciser les dimensions structurantes (biographique, psycho-sociologique, sociocognitive sensible, pragmatique, éthico-culturelle). Le partage de cette nouvelle grille de lecture vise à encourager de prochaines études empiriques susceptibles d'apporter leur contribution à ce vaste chantier ouvert : l'étude de la posture en tant qu'élément clé de l'analyse de l'activité humaine.

MOTS-CLÉS : posture professionnelle, dispositif hybride, activité, croyance, intention, dimension humaine.

1. Introduction

Dans les contextes de changement, d'innovation, et en particulier dans le cadre de l'usage du numérique en enseignement supérieur qui remet en question les structures et l'organisation de l'action humaine (Guedet & al, 2011 ; Lameul & Loisy, 2014 ; Massou & Lavielle-Gutnik, 2017), les postures enseignantes – et plus globalement celles de l'ensemble des acteurs (étudiants, politiques, etc.) sont de plus en plus souvent questionnées. Dans notre expérience personnelle et partagée avec certains des auteurs de ce numéro, plusieurs projets de recherche en technologie de l'éducation, formation et pédagogie universitaire ont mobilisé la notion de « posture » et participé à en préciser la définition en vue de son étude plus approfondie. Cet article propose de rendre compte au fil des projets, de la construction progressive de la notion de « posture », notion essentielle pour la compréhension des positionnements d'acteurs dans les dispositifs de formation hybride dans l'enseignement supérieur. Il explicitera préalablement quelques-unes des raisons qui conduisent à s'intéresser à une notion si fréquemment utilisée dans le langage ordinaire sans définition scientifique précise. La cumulativité des projets sera soulignée de manière à illustrer comment se réalise la démarche méthodologique qui de recherche en recherche, participe à mettre une notion de sens commun en voie de conceptualisation et d'opérationnalisation. C'est donc une visée épistémologique et méthodologique qui est ici partagée. Un effort de problématisation sera fait pour dépasser le rendu compte linéaire de cette construction. L'article se termine par une proposition de grille de questionnement de dimensions constitutives de la posture d'une personne. Ce partage méthodologique constitue une invitation à de nouvelles mises à l'épreuve du terrain et analyses à grande échelle afin de poursuivre la conduite de la notion vers sa conceptualisation.

2. Posture : une notion en émergence

Retenir la notion de « posture » pour en faire usage dans le champ de recherche suppose que cette notion soit précisée car aussi surprenant que cela puisse paraître, son emploi tend à se répandre, autant dans le discours commun que dans le débat scientifique, sans qu'elle ne soit véritablement définie. Nous notons régulièrement depuis une dizaine d'années, au fil de nos lectures ou des conférences auxquelles nous assistons, la montée en puissance de ce terme. Et en référence au dicton populaire « il n'y a pas de fumée sans feu », nous pouvons penser que la rhétorique utilisée est le symptôme d'un réel questionnement autour de cette notion. Dans un premier temps et avant toute proposition de définitions, il paraît donc essentiel de revenir sur le contexte social plus global dans lequel cette notion s'installe pour signifier de manière très articulée, à la fois « posture personnelle » et « posture professionnelle ».

2.1. Le retour du corps

Nous laissant guider par notre intuition, nous prêtons donc une attention particulière à cette multiplication d'emplois du mot « posture ». Comme toutes les expressions qui s'imposent à un moment donné (précédemment « représentation » ou « compétence » ou plus récemment, celle de « dispositif » par exemple), l'emploi de plus en plus fréquent du terme « posture » marque la reconnaissance par le langage d'un changement de point de vue et de pratique sociale. Son actualité coïncide avec celle de la virtualisation et de la dématérialisation du monde en cours. Si le sens premier (médical et kinesthésique) du terme le situe d'emblée dans un champ fonctionnel opérationnel, d'ordre physique, son usage pour caractériser le fonctionnement psychologique humain n'est pas neutre : il peut être interprété comme la traduction d'une certaine volonté de réaffirmer le primat du corps dans un monde qui se fait de plus en plus abstrait.

Le Breton (1988, 1990, 1999) auteur de nombreuses études dans le domaine de l'anthropologie du corps, étudie les logiques sociales et culturelles qui font aujourd'hui, du corps, un thème privilégié des pratiques, des discours et de l'imaginaire. Le dualisme moderne, très répandu, oppose l'homme à son corps ; il fait de ce dernier un avoir, une possession plutôt que la souche identitaire qui donne son visage à l'homme : cette dissociation se retrouve au cœur de la médecine moderne qui parle sur le corps plutôt que sur l'homme. Ce thème est profondément ancré dans les ritualités sociales, dans l'engouement actuel pour les choses du corps, de la santé, de la forme, des formes, etc. « *Sans le corps qui lui donne un visage, l'homme ne serait pas. Vivre, c'est continuellement réduire le monde à son corps, à travers la symbolique qu'il incarne. L'existence de l'homme est corporelle. Et le traitement social et culturel dont celui-ci est l'objet, les images qui en disent l'épaisseur cachée, les valeurs qui le distinguent nous parlent aussi de la personne et des variations que sa définition et ses modes d'existence connaissent d'une structure sociale à une autre. Parce qu'il est au cœur de l'action individuelle et collective, au cœur du symbolisme social, le corps est un analyseur d'une grande portée pour une meilleure saisie du présent* » (Le Breton, 2013, p. 15). Le corps est selon cet auteur un thème particulièrement propice pour une analyse anthropologique puisqu'il appartient de plein droit à la source identitaire de l'homme.

Face à la progression fulgurante des technologies actuelles qui sont en train de changer nos relations au corps, il y développe l'hypothèse que les technologies d'aujourd'hui rendent le corps de plus en plus étranger et que du fait des progrès médicaux (banalisation de la transplantation d'organes, modification génétique, incorporation de machines dans le corps, etc.) les parties du corps apparaissent de plus en plus comme des outils interchangeables. Si la mise en question de la relation du corps et de l'âme au début du XXIème siècle qu'il aborde, peut paraître éloignée de notre thème de travail, elle mérite cependant d'être mentionnée sur la toile de fond de la problématique ici évoquée.

2.2. *L'influence de la dématérialisation*

Tant notre expérience praxéologique que scientifique (revues de littérature, études exploratoires ainsi que les observations empiriques réalisées dans chacun des projets de recherche cités au point 4) conduisent à considérer l'intérêt porté à la « posture » comme une réaffirmation de la dimension humaine dans les environnements de vie et d'activité de plus en plus dématérialisés du fait de l'usage du numérique.

Le terme de « posture » renvoie à l'idée de dématérialisation qui est associée au développement des technologies de l'information et de la communication, comme l'explique Bensaude-Vincent (2004). Tandis qu'on définissait autrefois les civilisations d'après la nature du matériau qui prévalait (âge de pierre, du bronze, de fer), on parle à présent d'un âge de l'information, d'une société de la connaissance et plus récemment de l'ère de l'intelligence artificielle. Cela signifie-t-il que le progrès des techniques est tel qu'il nous dégage des entraves de la matière et nous achemine vers une civilisation où la place de l'humain est de plus en plus questionnée ?

La dématérialisation est un effet des nanotechnologies : le pari consiste à obtenir plus de fonction, avec moins de matière, à optimiser et améliorer les artefacts en les faisant plus petits, en traitant plus exactement la matière au niveau le plus minuscule qui soit accessible. La notion de dématérialisation a fait son apparition dans le vocabulaire des technologies à la fin des années quatre-vingt pour désigner la diminution de la quantité de matière utilisée dans la production de biens d'usage et de consommation. C'est une tendance forte étroitement liée à la miniaturisation et à la progression inexorable de la société d'information qui indique le sens du progrès. Elle apparaît à la fois comme un thème familier et intuitif qui conforte à merveille les idées les plus classiques sur le progrès technique et le pouvoir de l'homme sur la nature.

2.3. *Le corps à l'origine de la dynamique de l'action*

A partir de l'analyse de textes marxistes et postmarxistes, Haber et Renault (2007) soulignent les ambivalences des approches du corps : « *le corps sensible n'est pas un simple instrument d'action mis en œuvre et contrôlé par une pensée, mais bien plutôt l'origine du dynamisme de l'action* ». C'est bien le corps entendu comme ensemble de « forces » et de « besoins » qui est à l'origine de notre rapport pratique au monde (Marx, 1844). La pratique doit être ici comprise comme une activité sensible dont le corps constitue l'un des foyers principaux et non comme celle d'un esprit séparé du corps. Cette définition du matérialisme comme pensée de l'action incarnée et située introduit en quelque sorte les grandes thématiques du corps orchestrées par la pensée philosophique du XX^e siècle à la suite de l'impulsion phénoménologique. Inspiré par la biologie et la psychanalyse, Merleau-Ponty (2002) n'a cessé de préciser l'idée selon laquelle l'enracinement de notre activité dans la nature ne contredit nullement l'autonomie de l'ordre humain et culturel. Il a également repris d'une nouvelle manière la problématique marxienne du primat de la pratique. C'est selon lui en premier lieu la motricité du corps propre qui fait apparaître un monde et qui l'organise. C'est parce qu'il est investi par un corps qui avance, se lance dans des gestes et accomplit des tâches que le monde se transforme en milieu familier, habitable, chargé de significations. Le corps est alors perçu comme une puissance d'agir affirmative, expansive, créatrice. Mais cette conception dynamiste va s'estomper sous l'effet de deux phénomènes (influence du modèle saussurien orientant vers une vision plus déterministe et internaliste de la culture ; fascination par le thème de l'appartenance fusionnelle du sujet à la nature). Cette perte de vue de la dynamique créatrice du corps va être accentuée par la sociologie de Bourdieu (1972) : « *la socialisation va s'articuler avec une souplesse créative inhérente au corps propre, à cette rationalité préréflexive du geste réussi et de la posture adéquate qui atteste d'une complicité essentielle, mais toujours réinventée entre le sujet, le monde et autrui* ». (Haber et Renault, 2007, p.6). En parlant de disposition, Bourdieu invoque au sens merleau-pontien, l'improvisation, l'agilité, l'adéquation : « *l'habitus commande non pas à la manière d'une loi contenant à l'avance ses cas particuliers mais comme une règle ouvre un espace pour des actualisations a priori indéterminables et aléatoires qui en enrichiront le sens* » (1972, p.6). Dans cette même ligne de pensée, nous pouvons oser une mise en relation de cette utilisation accrue du terme « posture » avec le regain récent dans le champ scientifique, des théories de l'activité (Albero et Guérin, 2014). Ce regain est perçu par Sensevy (2001) comme salutaire parce qu'il place au centre des préoccupations, l'action effective, la pratique et permet ainsi une vision plus ascendante de l'action de l'homme susceptible de rendre raison de l'ingéniosité humaine.

C'est donc principalement à la fois sous les pressions contradictoires de l'envahissement du numérique et d'un intérêt social grandissant pour le corps que la notion de « posture » semble s'imposer. Parce qu'elle concerne à la fois les champs de pratique et de recherche, il importe de la définir plus précisément et de construire les éléments de sa conceptualisation.

3. Une définition provisoire (Lameul, 2006)

La revue de littérature relative à la notion de « posture » montre qu'elle est dans une grande proximité de sens avec nombre d'autres mot et concepts (attitude, habitus, profil, style, etc.) et qu'elle a tendance à être employée en complément ou à leur place selon les contextes d'usage. Leurs points de similitude se trouvent autour de deux idées : a) une dynamique entre des dimensions externes-internes du sujet ; b) une incorporation de l'effet de cette dynamique pour sa traduction en une expression physique.

Puisqu'il est commun d'établir une équivalence entre les notions d'attitude et de posture, nous proposons de dire que la notion de « posture » emprunte à la définition d'attitude que donne Allport (1935, cité par Vallerand, 1994, p.331). Parce que néanmoins demeure sous-jacente l'intuition d'une certaine différence entre les deux, nous la reprenons en zoomant sur sa facette comportementale. Comme celle d'attitude, elle va contenir les trois facettes (comportementale, affective et mentale) tout en se donnant plus spécifiquement à voir sous l'angle de la facette comportementale, ce qui la spécifie en tant que posture.

La notion de « posture » qui a été définie provisoirement dans nos travaux de thèse en 2006, a régulièrement été mise à l'épreuve du terrain et travaillée dans le champ de recherche. Focalisée sur l'alignement entre croyances, valeurs et actions, la posture d'un sujet traduit la mise en cohérence et l'équilibre entre ses environnements interne et externe, ses dimensions socio-historiques, ses caractéristiques rationnelles et intuitives, cognitives et sensibles. Il est donc proposé de voir la posture comme « *la manifestation d'un état mental, façonné par nos croyances et orienté par nos intentions qui exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification* » (Lameul, 2008, p. 89).

Cette définition illustre l'ancrage qu'elle prend dans les facteurs intentionnels personnels pour donner sens aux facteurs comportementaux en référence à la théorie socio-cognitive du fonctionnement humain de Bandura (1997, 1999). La posture traduit le maintien constant d'une certaine forme inscrite dans le corps, forme forgée par l'histoire personnelle, les habitudes acquises, les expériences antérieures. Ayant naturellement tendance à se manifester sous cette forme première, elle a cependant la capacité à se déformer en s'adaptant plus ou moins au contexte. Nous nous demandons d'où vient ce fondement des pratiques, ancré dans un capital de croyances et d'intentions, accumulé au fil de l'histoire de chaque personne. Nous questionnons la manière dont croyances et intentions se cristallisent pour construire les postures et nous recherchons les événements susceptibles de perturber cette construction.

Nous considérons que la posture qui va précéder et accompagner la mise en action d'une personne est sous-tendue par (inter-reliée avec) des convictions et croyances relatives à l'enseignement et l'apprentissage qui se sont forgées au fil du temps de l'histoire personnelle de chacun, notamment au fil de son histoire scolaire. La mise en action est également sous l'influence d'intentions qui traduisent les projets d'intervention – ceux-ci allant de l'absence de projets à des projets d'intervention des individus sur le monde ou sur les autres.

L'intention est inhérente (*embedded*) à la situation, aux coutumes et aux institutions humaines. Les intentions s'expriment sur fond de significations cristallisées au sein des situations-institutions qui sont fréquentées. C'est pourquoi, notre projet est de décrire au mieux cette genèse, en abandonnant l'idée d'intentionnalité causale et supposant qu'une part des intentions peut être opaque à l'auteur.

Sans ignorer que le processus de construction de posture résulte d'une imbrication complexe de bien plus d'éléments, nous allons considérer à cette étape de notre travail, que la posture qui traduit en tension physique (facette comportementale) cet état mental et neuropsychologique évoqué ci-dessus, se construit à partir des deux notions croyances et intentions. Empreinte de toute la dimension interne et intime du sujet, la posture assure ce dialogue entre intériorité et extériorité et s'exprime dans et par le geste professionnel. Sont alors en question les modalités de la traduction qui s'opère entre des mondes de nature et de niveaux différents. C'est ce que nous proposons d'illustrer plus précisément en revenant sur la manière dont le projet *Hy Sup* a mobilisé cette notion de « posture » et sur la manière dont elle a continué à être travaillée à la suite.

4. Illustrations de son usage dans les projets de recherche en pédagogie universitaire

Il est intéressant de constater comment la notion de « posture » a régulièrement été abordée dans nos travaux individuels et collectifs sans jamais aller jusqu'à un approfondissement suffisant qui lui permette d'accéder à la conceptualisation. Si la raison invoquée est le plus souvent le manque de temps, nous ne voulons pas croire qu'elle soit la seule explication. Prenant appui sur la problématique abordée au point précédent, nous faisons l'hypothèse que la notion de « posture » est une thématique de recherche complexe et sensible qui appelle une mise en relation inhabituelle de différentes approches. Ce paragraphe tente d'en rendre compte en faisant en sorte que cet effort de mise en lisibilité du travail à l'œuvre invite à d'autres études en d'autres contextes et permette ainsi de faire un pas de plus dans cette quête de précision épistémologique autour de la notion de « posture ».

4.1. Etude de la posture professionnelle dans la recherche Hy Sup (2009-13)

Le projet européen *Hy Sup* centré sur l'étude des dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur a réactivé la réflexion amorcée à l'occasion de notre thèse en 2006 (Lameul, 2008). Deschryver & Charlier (2012, 2014) et leurs co-auteurs ont régulièrement souligné la difficulté à trouver un instrument utilisable et acceptable (Tricot, 2003) qui rende compte de l'entièreté et de la complexité de la notion. En effet, au constat que l'étude de la posture professionnelle nécessite un temps plus long que la durée de trois ans du projet *Hy Sup*, celle-ci a été considérée comme une variable descriptive des enseignants soumis à l'enquête (N= 178) et n'a pas permis un approfondissement de son étude. Toutefois, sa mise en relation avec le degré d'hybridation des dispositifs révèle dans le contexte étudié (22 établissements) qu'une certaine tendance se dessine : les enseignants dont les postures sont plus centrées sur l'apprenant que sur eux-mêmes en train d'enseigner ont tendance à concevoir les dispositifs qui mobilisent le plus amplement les cinq dimensions constitutives d'un dispositif hybride (présence/distance, médiation, médiatisation, accompagnement, ouverture) (Deschryver et al., 2011).

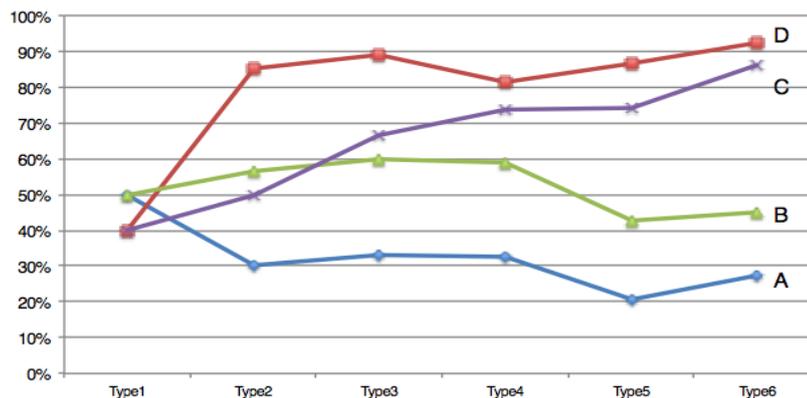


Figure 1. Représentations des tendances posturales enseignantes en fonction du type de dispositifs hybrides.

Chaque ligne (D, C, B, A) représente l'une des tendances dominantes des positionnements des enseignants dans les différentes configurations de formation hybride : tendance centrée sur l'expertise du contenu (A) ; privilège donné à l'instruction (B) ; positionnement dans l'accompagnement-conseil (C) ; centration sur la dimension formation du métier d'enseignant (D). Chaque enseignant déploie chacune de ces tendances avec plus ou moins d'ampleur en fonction des caractéristiques du dispositif hybride concerné (du type 1 au type 6). La figure ci-dessus montre que dans l'étude *Hy Sup*, les formations hybrides plus centrées sur l'apprentissage (dispositifs de type 4 à 6 correspondant aux représentations métaphoriques de l'équipage, du métro et de l'écosystème) concernent plutôt des enseignants dont les conceptions de l'enseignement se réfèrent à l'étudiant en train d'apprendre (D et C) tandis que les formations hybrides plus centrées sur l'enseignement (dispositifs de type 1 à 3 correspondant aux représentations métaphoriques de la scène, de l'écran et du gîte) concernent plutôt des enseignants focalisés sur le contenu et l'acte d'enseigner (B et A).

Si ce premier constat est intéressant, il ne dit rien du sens de la relation entre la nature des dispositifs (de type 1 à 6) et celle des postures professionnelles de ses acteurs (plus ou moins centrés sur l'acte d'apprentissage ou d'enseignement). Le travail d'enquête reste à poursuivre.

4.2. *Etude de la posture dans la recherche franco-canadienne (2014-17)*

Une nouvelle collaboration internationale dans le cadre du projet de recherche franco-canadien « *Effets de la formation et de l'accompagnement sur les pratiques des nouveaux enseignants et les apprentissages des étudiants* »¹ a permis de poursuivre l'étude de la notion de « posture ». Comme dans la recherche précédente, le temps court du programme et l'absence de supports d'analyse stabilisés n'ont pas permis de l'aborder « de front » mais plus en creux, en relation avec d'autres notions. Les observations réalisées au cours de deux années auprès des enseignants français et québécois nouvellement en poste (N=35) ont permis de recueillir des données intéressantes par rapport à la question posée : à moyen terme, ceux qui sont accompagnés par un conseiller pédagogique semblent être les seuls à adopter des pratiques davantage centrées sur l'apprentissage ; l'effet de la formation a peu d'effet sur les transformations de pratiques sans accompagnement dans la durée (Ménard et al. 2015, 2018 ; Leduc et al. 2016). Parmi les données recueillies, celles relatives aux conceptions de l'enseignement et aux représentations de ce qu'est « le professeur idéal » ont tout particulièrement été étudiées. Complémentairement, une dizaine d'entretiens ont pu être conduits en fin de projet dans la perspective d'approcher de manière exploratoire dans un nouveau contexte cette notion de « posture professionnelle ». La conduite de ces entretiens a été guidée par l'exploration des dimensions proposées tout récemment par Lameul (2016) et présentées plus en détail dans le paragraphe suivant : dimensions biographique, psychosociologique, sociocognitive, sensible, pragmatique et éthico-culturelle.

L'étude à partir de ce cadre d'analyse affiné, qui a été initiée avec un doctorant de l'UQAM², a permis de confirmer deux choses : a) la présence d'éléments constitutifs des six dimensions (présentées plus en détail au point 5 ci-dessous) dans l'expression libre des enseignants sur la construction et le vécu de leur posture professionnelle ; b) la nécessité de réaliser plusieurs entretiens sur un temps long pour saisir le processus en construction et apprécier l'importance plus ou moins grande des éléments constitutifs de chaque dimension dans leur contribution à la posture professionnelle : part plus ou moins grande selon les personnes et leur contexte, relation entre les dimensions et leurs éléments constitutifs, etc.

¹ Responsable du projet : Louise Ménard, professeure (Université du Québec à Montréal). Co-chercheurs et collaborateurs : Denis Bédard (Université de Sherbrooke); Laurent Cosnefroy (École normale supérieure de Lyon) ; Diane Leduc et Christian Bégin (Université du Québec à Montréal) ; France Gravelle (Université d'Ottawa) ; Geneviève Lameul (Université Rennes2), Christian Hoffmann (Université Grenoble 1) Financement : Subvention du Conseil canadien de recherche en sciences humaines -programme Savoir, 2013-2017

² Michael Héту (étudiant en doctorat à l'UQAM) a effectué un stage de recherche du 1^{er} mai 2017 au 23 juin 2017 au CREAD, EA 3875).

5. Une grille d'analyse en voie de stabilisation pour étudier la posture

Dans un précédent article, en s'appuyant sur leur expérience de recherche partagée dans *Hy Sup*, Deschryver et Lameul (2016) ont amorcé un travail de mise en plus grande visibilité des outils méthodologiques qui permettent d'étudier plus précisément la posture. Après avoir procédé à l'étude détaillée des deux instruments (Lameul, 2006, inspiré de Pratt & Collins, 1998 ; Prosser & Trigwell, 1999), elles en montrent les avantages et les limites d'usage. S'appuyant sur la définition provisoire présentée ci-dessus qui met en évidence les composantes de la notion de posture (croyances, intentions, actions), elles confirment très clairement l'usage possible des deux instruments : l'*Approach of Teaching Instrument* (ATI) de Prosser et Trigwell (1999) pour préciser des tendances globales à la centration sur l'une ou l'autre des activités d'enseignement et/ou d'apprentissage ; le *Teaching Perspective Instrument* (TPI) de Pratt & Collins (1998) pour distinguer plus finement cinq possibles tendances posturales en fonction de ce sur quoi porte prioritairement l'attention de la personne.

En fonction des contextes étudiés et de la temporalité des projets de recherche, l'un et/ou l'autre instruments peuvent donc être mobilisés. L'expérience que nous avons pu en faire nous conduit à proposer qu'ils soient préparatoires aux entretiens d'approfondissement centrés sur les six dimensions constitutives de la posture professionnelle. Nous reprenons donc dans ce dernier paragraphe de manière synthétique, la proposition méthodologique pour l'étude des postures à partir de ce que nous avons capitalisé jusqu'à ce jour.

5.1. Retour sur le questionnaire TPI (*Teaching Perspective Instrument*)

Les travaux de Pratt & Collins (1998) ont été les premiers à être pris en référence car il semble exister une certaine proximité entre les mobiles de définition de posture et de perspective. Nous avons dit précédemment que la posture est « le donné à voir » d'un état intérieur ; fondée sur les croyances et les intentions, elle donne direction à l'action. La perspective de quelqu'un selon Pratt et al. (1992), c'est l'expression de croyances et de valeurs par rapport à l'enseignement, l'apprentissage et la connaissance qui va donner direction et justification à ce que font les enseignants et ce qu'ils disent de leur action. Il en fait un point essentiel de la compréhension des pratiques enseignantes.

« Ce qui est important dans nos propos, c'est de reconnaître l'inter- relation entre l'épistémologie personnelle et les conceptions de l'apprentissage. Chacun de ces éléments est un morceau d'un système cohérent et élaboré de croyances qui forment une perspective d'enseignement. » (Pratt, traduction libre³).

La définition des perspectives s'ancre dans trois dimensions qui se révèlent également être importantes pour la définition des postures :

- Ce que l'enseignant croit qu'il fait en enseignant (la croyance),
- Ce qu'il a l'intention de faire (l'intention),
- Ce qu'il dit qu'il fait (l'action).

La prise en compte de ces trois dimensions permet de dégager cinq perspectives qui caractérisent les actions relatives à l'enseignement en fonction des croyances et intentions qui les sous-tendent, les guident ou les inspirent :

- Perspective de transmission, centrée sur le contenu à enseigner,
- Perspective d'apprentissage, centrée sur la progression pédagogique et l'apprentissage par la pratique,
- Perspective de développement cognitif, centrée sur l'apprenant et son mode de fonctionnement cognitif,
- Perspective de réalisation de soi, centrée sur le processus de transformation, la motivation,
- Perspective de réforme sociale, centrée sur le développement du sens critique et la prise de distance, sur la construction du collectif par l'individuel.

Selon Pratt & Collins (1998), les croyances relatives à la connaissance et à l'apprentissage, sont une partie d'un plus large système de croyances et d'intentions qui ont une implication significative par rapport à la manière dont sont compris les processus d'enseignement et les propos d'éducation. Par exemple, si les enseignants considèrent que l'apprentissage est une accumulation de savoirs, ils se centrent sur la transmission du contenu et évaluent les étudiants bien différemment de quelqu'un qui croit que l'apprentissage passe par l'examen de ce que nous savons à partir de nos différentes expériences.

³ « What is important for our purposes, is to recognize the interrelationship between personal epistemologies and conceptions of learning. Each of these forms is part of an elaborate and coherent system of beliefs that forms a perspective on teaching ».

Les points de vue sur l'enseignement sont des vues culturelles puissantes mais largement invisibles selon les cadres de référence que nous nous sommes fabriqués pour donner du sens à nos univers. Ils limitent notre perception de la même façon, jusqu'à ce que nous rencontrions une base de comparaison. Il n'est pas possible d'oublier/ignorer notre perspective, pas plus qu'il n'est possible d'oublier notre bagage culturel. Pour la plupart des personnes, la perspective dominante s'impose comme étant le résultat d'années d'apprentissage, à la maison, à l'école, en équipe de sport et dans des milliers d'autres moments où elles se sont trouvées en situation de répondre « comme à un professeur » ou d'observer d'autres personnes enseigner ou apprendre. C'est cet ensemble de micro-apprentissages qui a contribué à former la représentation de ce que fait un enseignant ou un apprenant et de la manière dont opère le processus d'enseignement. Il peut ainsi être considéré qu'il n'existe pas une meilleure posture professionnelle enseignante a priori mais que chacune résulte d'un certain nombre d'*habitus* incorporés mobilisés par l'enseignant en fonction du contexte où il se trouve.

Sans établir une équivalence totale entre les deux notions de posture et de perspective, leur proximité de sens a permis d'utiliser le questionnaire TPI de Pratt & Collins pour une première appréhension des postures professionnelles. Les croyances, les intentions et les actions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage qui identifient les perspectives sont des indices essentiels qui président à la construction des postures. Pourtant, au moment de l'opérationnalisation dans *Hy Sup*, le principe de réalité (longueur du questionnaire) nous a conduit à faire d'autres choix d'instruments de mesure.

5.1. Retour sur le questionnaire ATI (*Approach of Teaching Instrument*)

Le second outil de recueil de données permettant également de poser des bases pour l'analyse des postures professionnelles, c'est le questionnaire ATI de Prosser et Trigwell (1999) qui vise à identifier ce que les auteurs appellent les approches d'enseignement. Il est à noter que pour l'étude portant sur les effets des dispositifs hybrides *Hy Sup*, c'est celui qui a été retenu. Ce questionnaire ATI composé de 16 items, certes ne rend pas compte de tous les éléments constitutifs de la notion de « posture » mais a l'avantage d'être d'une taille acceptable et d'avoir fait l'objet d'une validation dans différents milieux culturels (Prosser & Trigwell, 2006). Les enseignants devant par ailleurs répondre à un questionnaire⁴ comportant 85 items, 14 relatifs à la caractérisation du dispositif et 71 sur les 10 effets étudiés (Burton, Mancuso, & Peraya, 2014), il s'agissait de trouver l'instrument le plus court possible, qui permettait malgré tout, d'approcher la notion de « posture » tout en offrant un niveau de validation suffisant.

Les deux principales échelles qui composent l'ATI (ITTF : *Information Transmission/Teacher-Focused Approach* et CCSF : *Conceptual Change/Student-Focused Approach*), contiennent deux sous-échelles relatives à l'intention (/I) et la stratégie (/S). Le questionnaire ATI permet au répondant d'identifier sa tendance à se situer dans l'une des deux approches. L'approche centrée sur les étudiants se caractérise par un projet de les aider à changer leur vision du monde ou les conceptions des phénomènes qu'ils étudient. Les étudiants sont censés avoir à construire leurs propres connaissances, et ainsi l'enseignant doit se concentrer sur ce que font les étudiants dans la situation d'enseignement-apprentissage. Une stratégie axée sur les étudiants est supposée être nécessaire parce que ce sont les étudiants qui doivent reconstruire leurs connaissances pour produire une nouvelle vision du monde ou de sa conception. L'enseignant comprend qu'il ne peut pas transmettre une vision du monde nouveau ou sa conception pour les étudiants. Quant à l'approche centrée sur l'enseignant, elle se caractérise par l'intention de transmettre de l'information à des étudiants sur la discipline. Dans cette transmission, l'accent est mis sur des faits et des compétences, mais pas sur les relations entre eux. La connaissance préalable des étudiants n'est pas considérée comme importante et il est supposé que les étudiants n'ont pas besoin d'être actifs dans le processus d'enseignement-apprentissage. (Trigwell et Prosser, 1996, p. 80)

L'expérience que nous avons pu faire de ces deux grilles de lecture (*Teaching Perspective Instrument ; Approach of Teaching Instrument*) conduit à proposer qu'elles soient préparatoires et complémentaires aux entretiens d'approfondissement centrés sur les six dimensions constitutives de la posture professionnelle que nous allons présenter plus en détail à la suite. Ce protocole reste bien sûr encore à affiner et à adapter en fonction des contextes étudiés et de la temporalité des projets de recherche.

⁴ Le questionnaire est disponible sur le site du projet *Hy Sup*: <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr>

5.2. Proposition d'entretiens d'approfondissement à partir des 6 dimensions

Au constat que ces deux instruments (TPI et ATI) ne prennent pas complètement en compte tout ce qui constitue la posture au sens défini par Lameul (2006, 2016), Deschryver et Lameul (2016) ont proposé de les compléter en intégrant quelques questions spécifiques dans des entretiens avec les enseignants. Cette proposition méthodologique de couplage d'instruments vise à prendre en compte un maximum des éléments qui composent cette notion aux multiples facettes. Elle est soutenue par l'expérience faite dans *Hy Sup* de la mobilisation des méthodes mixtes pour étudier les processus et phénomènes complexes qui construisent les activités d'enseignement et d'apprentissage en mode hybride dans l'enseignement supérieur.

En complément de ce travail de clarification méthodologique qu'a décrit le point précédent, un approfondissement a pu être fait dans le cadre de la note synthèse relative à la construction de l'expertise chez l'enseignant-chercheur (Lameul, 2016). La posture y est située dans l'étude du processus de développement professionnel considéré comme « *un processus individuel, structuré socialement, de changement de pratiques et d'acquisition progressive de compétences reconnues par la personne elle-même et par la communauté professionnelle dans laquelle la personne prend une part active et s'engage* » (Lameul, Peltier, & Charlier, 2014, p.100).

L'approche phénoméno-praxéologique de la posture comme un élément constitutif du processus de développement professionnel à la croisée du social et de l'individuel dégage plus précisément six dimensions (Lameul, 2016) :

- Biographique : les moments forts d'un parcours de vie (mise en valeur, en difficulté, étonnement, questionnement)
- Psycho-sociologique : le vécu personnel d'apprentissage (réussite/échec, choisi avec plaisir/subi) ; les représentations du métier d'enseignant-chercheur.
- Sociocognitive : le degré de maîtrise des savoirs de référence (disciplinaire, scientifique, pédagogique, etc.) et les conditions sociales de leur acquisition.
- Sensible : les intuitions, les émotions et les peurs qui jalonnent un parcours de vie.
- Pragmatique : les capacités à mettre en actes, à relier les environnements et les expériences.
- Ethnico-culturelle : la conception de son positionnement d'enseignant-chercheur et d'acteur dans la société, les valeurs qui sous-tendent l'exercice du métier et l'activité de développement professionnel.

Sont donc aujourd'hui ici rassemblées, à partir du cumul d'expériences scientifiques et praxéologiques, des propositions pour que puisse se poursuivre une recherche visant la conceptualisation de cette notion de « posture », notion perçue comme étant de plus en plus centrale dans les champs de pratiques comme dans ceux de recherche. Le travail itératif de recherche dont rend compte cet article nous permet de proposer le protocole d'étude suivant pour comprendre la posture personnelle et professionnelle. Nous préconisons de mettre à l'épreuve du terrain, le couplage méthodologique de l'une ou/et l'autre des grilles de questionnement (TPI de Pratt & Collins, 1998 ; ATI de Prosser et Trigwell, 1999) avec des entretiens d'approfondissement à partir des dimensions constitutives de la posture identifiées (Lameul, 2016).

6. Conclusion

De par ses visées épistémologique et méthodologique, cet article se veut apporter une contribution aux recherches menées dans les domaines de la technologie de l'éducation et de la formation des enseignants et documenter le champ de la pédagogie universitaire. Il ouvre ainsi une double perspective de travail sur le fond et la forme.

D'un point de vue épistémologique, il participe à rassembler des travaux relatifs à la notion de « posture », conduits de manière individuelle et collective depuis quelques années. La description du contexte global dans lequel s'inscrit la problématique posée (usage du numérique entraînant dématérialisation et virtualisation des activités humaines ; mise en avant de la dimension corporelle de l'activité) attire l'attention sur les enjeux sociaux majeurs de l'avancée de travaux scientifiques sur ce thème.

D'un point de vue méthodologique, cet article donne à voir une certaine manière de construire le chemin de la conceptualisation d'une notion. Il sensibilise à la nécessité de faire vivre pleinement une approche phénoménologique en complément d'autres approches pour étudier la posture professionnelle tout en en soulignant la difficulté.

Ainsi documentée, la posture à la fois, spécifie l'action incarnée et caractérise l'acteur qui l'assume ; à la fois, elle traduit le lien qui se fait entre le contexte/l'environnement et la personne qui effectue un geste professionnel. La notion de « posture » peut alors être vue comme l'un des objets d'étude de nouveaux programmes de recherche pluridisciplinaire⁵. Des différents types de contraintes pesant sur l'activité qu'ils mettent en évidence, la conceptualisation de la notion de « posture » approfondira plus spécifiquement les contraintes liées à l'état du sujet (capacités, compétences, connaissance, motivation et état du moment) dans leur articulation avec ceux d'ordre culturel (valeurs, normes, artefacts matériel et symbolique) et en lien avec ceux qui relèvent de la tâche.

Complémentairement à cet usage scientifique, ces mêmes outils méthodologiques peuvent également inspirer les acteurs de terrain (Lameul, Daele & Charlier, 2016) en charge de l'accompagnement des personnes (les enseignants principalement dans le cadre de la réflexion ici présentée). Chacune des trois grilles de questionnement documentant sous un angle particulier la construction d'une posture, peut être le support d'une réflexion en termes de développement professionnel.

De plus, la proposition d'une étude phénoméno-praxéologique du processus de construction d'une posture conduit à se poser la question des conditions du recueil des données sur les différentes dimensions – notamment celui des données plus intimes et sensibles. De nouvelles formes d'étude telle que l'ingénierie coopérative ou le *design based research* (Wang & Hannafin, 2005 ; Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) prennent sens pour l'étude de cet objet spécifique « posture ». En interrogeant ainsi les conditions de production de la connaissance en sciences humaines, l'article participe à souligner l'importance et la pertinence d'une collaboration entre chercheurs et acteurs de terrain, documentant les « nouvelles pratiques »⁶ que développent les *Living Lab* qui tendent à s'installer dans le paysage de l'enseignement supérieur.

7. Références bibliographiques

- Albero, B. (2014), "La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation". In Lameul, G. et Loisy C. (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. Bruxelles : De Boeck, pp. 27-53.
- Albero, B., & Guérin, J. (2014), L'intérêt pour l'« activité » en sciences de l'éducation : vers une épistémologie fédératrice ? *TransFormations*, 11, 11-45.
- Bandura, A. (1997), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, trad. fr. de Lecomte, J., Bruxelles: De Boeck, (2002)
- Bandura, A. (1999), Social cognitive theory of personality, in Pervin, L. et John, O. (éds) *Handbook of Personality*, New York: Guilford (3rd éd), 154-196
- Bensaude-Vincent, B. (2004), *Se libérer de la matière? Fantômes autour des nouvelles technologies*, Paris, INRA
- Bourdieu, P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève: Droz.
- Burton, R. Mancuso, G. & Peraya, D. (2014), Une méthodologie mixte pour l'étude des dispositifs hybrides : quelle méthodologie pour analyser les dispositifs hybrides de formation ? *Éducation & Formation*, e-301. Disponible sur le site de la revue: <http://ute3.umh.ac.be/revues/>
- Deschryver, N. & Lameul, G. (2016), Instrumenter pour appréhender les postures en pédagogie universitaire, in Lameul, G. (coord.) *Postures et activité du sujet: engagement et persévérance dans les projets de formation*, in *Revue Internationale de Pédagogie en Enseignement Supérieur (RIPES)*.
- Gueudet, G., Lameul, G. & Trouche, L. (dir) (2011), *Pédagogie universitaire numérique : regard et rôle de la recherche*, in *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 8, 1-2.
- Haber, S. & Renault, E. (2007). Une analyse marxiste des corps ? *Actuel Marx*, 41, (1), 14-27. doi : 10.3917/amx.041.0014.

⁵ Les programmes suivants sont susceptibles de permettre l'approfondissement de l'étude de la notion de posture : a) un programme autour de l'activité du sujet en situation (travail, formation, apprentissage) que proposent B. Albero et J. Guérin (2014) dans la prolongation des travaux de M. Linard (1989, 2002) ; b) un programme (G. de Stael, 2018) autour du développement professionnel des nouveaux enseignants-chercheurs que proposent E. Annot et B. Charlier.

⁶ A titre d'exemple : le *Living Lab* au cœur du projet DESIR (Développement d'un enseignement innovant à Rennes) retenu en réponse à l'appel à projet DUNE (Développement des universités numériques expérimentales).

- Lameul, G. (2006), *Former Des enseignants à distance? Etude Des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles*. Thèse De doctorat en Sciences De l'Education. Paris: Université Paris Ouest La Défense.
- Lameul, G. (2008), Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants sur la construction des postures professionnelles, *Savoirs*, 17, 73-94.
- Lameul, G. (2016), « Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise ». Habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation, université Rennes2 <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01496804>
- Lameul, G. & Loisy, C. (2014), Comprendre la pédagogie universitaire numérique au sein du dialogue entre chercheurs et praticiens, in Lameul, G. & Loisy, C. (dir.). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnements et éclairages de la recherche*, p. 203-219. Bruxelles: De Boeck.
- Lameul, G., Daele, A. & Charlier, B. (2016). *Accompagner l'innovation pédagogique*. Dans A. Daele, & E. Sylvestre, *Le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur – Cadres de référence, outils d'analyse et de développement*, Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Lameul, G., Peltier, C., & Charlier, B. (2014), Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel : effets perçus par des enseignants du supérieur. *Education & Formation*, e-301.
- Lameul, G., Villiot Leclercq, E., Douzet, C. & Docq, F. (2014), Démarche d'exploitation des résultats et de diffusion auprès des acteurs de l'enseignement du supérieur, *Education-Formation*, e-301, 125-137. Repéré à <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=19&page=3>
- Lameul, G (2017) Usage pédagogique du numérique : quelles transformations de l'activité de l'enseignant-chercheur ? Dans L. Massou & N. Lavielle-Gutnik, *Enseigner à l'université avec le numérique*. *Savoirs, ressources, médiations*, Bruxelles, Belgique : De Boeck, p. 225-241.
- Le Breton, D. (1988), *Corps et société. Essai de sociologie et d'anthropologie du corps*, Méridiens, Kincksieck
- Le Breton, D. (1990), *Anthropologie du corps et modernité*, Paris: PUF.
- Le Breton, D. (1999), *L'adieu au corps*, Paris: Métailié.
- Le Breton, D. (2013), *Anthropologie du corps et de la modernité*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. Doi: 10.3917/puf.lebre. 2011.01.
- Leduc, D., Ménard, L., Bédard, D., Lameul, G., Gravelle, F., Hoffmann, C., Bégin, C. & Cosnefroy, L. (2016), *Observing new professors in class: initial results of the effects of short-term training on teaching practices*. *Higher Education Research and Development*.
- Linard, M. (1989, 1996). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris, France : Editions Universitaires / L'Harmattan, (1996 : Ré-édition avec Postface).
- Linard, M. (2002), Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation permanente*, 152, 143-155. Récupéré de l'archive EduTice : <http://edutice.archives-ouvertes.fr>
- Menard, L., Lameul, G., et al. (2015, juin), *La formation à l'enseignement des nouveaux enseignants fait-elle la différence ?* Communication présentée au XXe congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec.
- Ménard, L., Hoffmann, C. & Lameul, G. (2017), Effets de la formation à l'enseignement sur les pratiques des nouveaux enseignants-chercheurs. *Recherche & formation*, 84, (1), 125-140. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2017-1-page-125.htm>.
- Merleau-Ponty, M. (2002), *La structure du comportement*, Paris, PUF.
- Pratt, D. D. (1992), Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Pratt, D. D. & Associates. (1998), *Five Perspectives on Teaching in Adult & Higher Education*. Malabar, FL: Krieger Publishing.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999), *Understanding learning and teaching. The Experience in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Sensevy, G. (2001), « Théories de l'action et action du professeur ». In *Théories de l'action et éducation*, J-M. Beaudouin, J. Friedrich, Bruxelles : De Boeck Université, p.220.
- Sanchez, É. & Monod-Ansaldi, R. (2015), Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et didactique*, 9(2), 73-94.
- Tricot, A. (2003), *Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH - Colloque EIAH – Strasbourg*.

Vallerand, R.-J. (dir.) (1994), *Les fondements de la psychologie sociale*. Québec: Gaëtan Morin.

Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005), Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.

Cadre et outils pour évaluer

Décrire un dispositif de formation d'enseignants du supérieur et en comprendre les effets

Bernadette Charlier & Marie Lambert

Université de Fribourg, centre de Didactique Universitaire
90 Boulevard de Pérolles
CH-1700 Fribourg, Suisse

bernadette.charlier@unifr.ch
marie.lambert@unifr.ch

RÉSUMÉ. Les dispositifs de formation des enseignants du supérieur se sont largement répandus ces dernières années. Or, pour orienter, concevoir et évaluer ces dispositifs décideurs, concepteurs et formateurs manquent de cadres théoriques, d'outils d'évaluation et de résultats de recherche empiriques leur permettant d'orienter leur action. Cet article propose tout d'abord un cadre théorique et des outils pour l'évaluation de tels dispositifs de formation. Ensuite, il met en œuvre ce cadre et ces outils à l'occasion de l'évaluation des effets à long terme d'un élément central des dispositifs de formation des enseignants du supérieur : la réalisation d'un projet de recherche ou d'évaluation à propos de son propre enseignement. Les effets de la mise en œuvre de tels projets sont évalués et analysés à partir du cadre proposé. Celui-ci permet la comparaison du dispositif de formation offert avec d'autres dispositifs rendant ainsi les résultats de notre recherche empirique menée selon un modèle mixte généralisable. La discussion des résultats est centrée sur la recherche empirique tandis que la conclusion tente, plus largement, de montrer l'intérêt de cette recherche pour l'évaluation et le développement de connaissances à propos des dispositifs de formation des enseignants du supérieur.

MOTS-CLÉS : développement professionnel, enseignement supérieur, «Scholarship of Teaching and Learning», dispositif hybride, évaluation

ABSTRACT : Faculty development for higher education teachers has become widespread in recent years. However, to guide, design and evaluate these mechanisms, decision-makers, designers and trainers lack theoretical frameworks, evaluation tools and empirical research results to guide their action. This article proposes a theoretical framework and tools for the evaluation of such training environments. It then implements the framework and related tools, evaluating the long-term effects of a central element in faculty development for higher education teachers: carrying out a research or evaluation project about one's own teaching. Assessing and analyzing the implementation of such projects in terms of the proposed framework enables the comparison of the training environment with other environments making the results of our empirical research generalizable. Discussion of the results focuses on empirical research while the conclusion attempts, more broadly, to show the interest of this research for the evaluation and development of knowledge about faculty development schemes for higher education.

KEYWORDS : Professional development, higher education, «Scholarship of Teaching and Learning», hybrid learning environment, evaluation

1. Introduction

Les dispositifs de formation des enseignants du supérieur se sont largement répandus ces dernières années. En France depuis le printemps 2018, la formation des jeunes enseignants du supérieur est même devenue obligatoire. Or, selon des revues de la littérature récentes portant sur les programmes de «*Faculty Development*», pourtant implémentés depuis de nombreuses années en Amérique du Nord et en Grande-Bretagne, décideurs, concepteurs et formateurs manquent de cadres d'évaluation communs et adaptables (Kolomitra & Anstey, 2017) et de résultats de recherche empiriques (Phuong, Cole, & Zarestky, 2018), leur permettant d'orienter leur action et d'en évaluer les effets.

Ce texte propose tout d'abord un cadre théorique et des outils pour l'évaluation de tels dispositifs de formation. En particulier, pour ceux qui adoptent une démarche SoTL («*Scholarship of Teaching and Learning*») et offrent un environnement d'apprentissage hybride. Ensuite, il met en œuvre ce cadre et ces outils à l'occasion de l'évaluation des effets à long terme d'un élément central des dispositifs de formation des enseignants du supérieur : la réalisation d'un projet de recherche ou d'évaluation à propos de son propre enseignement.

Les effets de la mise en œuvre de tels projets sont évalués et analysés à partir du cadre proposé. Celui-ci permet la comparaison du dispositif de formation offert avec d'autres dispositifs rendant ainsi les résultats de notre recherche empirique, menée selon un modèle mixte, généralisable. La discussion des résultats est centrée sur la recherche empirique tandis que la conclusion tente, plus largement, de montrer l'intérêt de cette recherche pour l'évaluation et le développement de connaissances à propos des dispositifs de formation des enseignants du supérieur.

2. Cadre théorique

Notre cadre théorique systémique appréhende la complexité des interactions entre les enseignants participant à la formation, leurs caractéristiques personnelles, les caractéristiques du dispositif de formation et les effets sur leurs apprentissages et sur leurs changements de pratique d'enseignement. Les fondements de ce cadre ont été décrits dans (Charlier, Cosnefroy, & Jézégou, 2015 ; Charlier & Lambert, 2019). Son développement s'appuie également sur les travaux du projet de recherche européen HY-SUP¹ (Deschryver & Charlier, 2012) et sur des travaux plus anciens (Charlier, 1998). Nous l'adaptons ci-dessous pour le cas spécifique des dispositifs de formation d'enseignants du supérieur.

Ce cadre permet de décrire et comprendre les effets d'un dispositif de formation en analysant les interactions entre 4 ensembles de variables (fig1.)

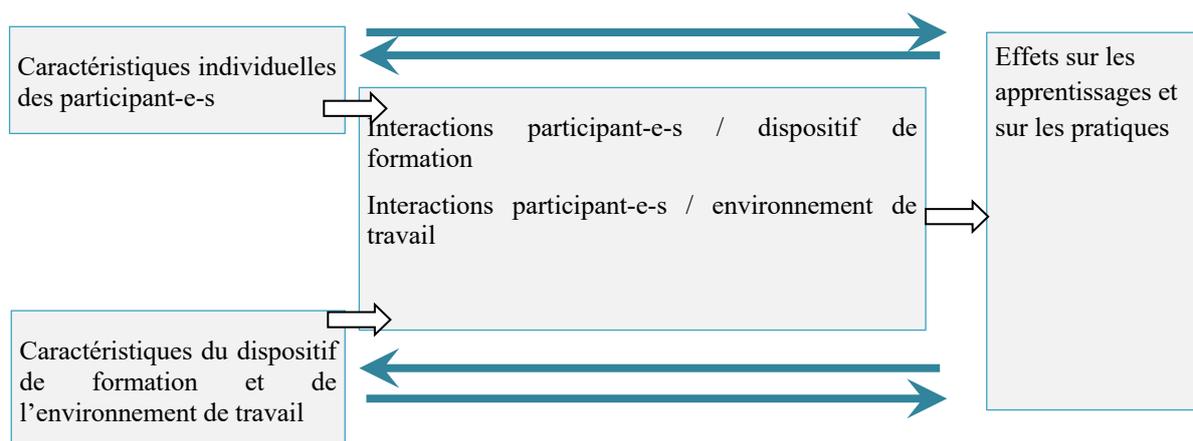


Figure 1. Cadre systémique pour évaluer les effets d'un dispositif de formation (Charlier & Lambert, 2019)

¹ Site web du projet HY-SUP : <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/>

Ce cadre systémique adopté plus largement dans les recherches en Pédagogie universitaire (Noyens, Donche, Coertjens, & Van Petegem, 2017) permet d'évaluer tout dispositif de formation. Selon les cas, il doit être adapté par les chercheurs afin de sélectionner les variables les plus pertinentes pour chaque ensemble de variables : individuelles, du dispositif, caractérisant les interactions entre individus et dispositifs que nous appellerons médiatrices et les effets. Il nous apparaît cependant indispensable que les chercheurs adoptent des variables communes et partagées par la communauté scientifique afin de rendre comparables leurs travaux et de progressivement constituer un corps de connaissances commun. C'est pourquoi dans le cadre de cet article nous intéressant aux dispositifs de formation d'enseignants du supérieur nous développons en particulier les variables permettant de décrire ces dispositifs : les caractéristiques du « *Scholarship of Teaching and Learning* » et les caractéristiques d'un dispositif de formation hybride. Dans la partie consacrée à la méthode, nous décrivons les autres variables sélectionnées pour décrire les caractéristiques individuelles, les interactions participants-environnements et les effets.

2.1 Caractériser le dispositif de formation

2.1.1 Un dispositif SOTL (« *Scholar chips of Teaching and Learning* »)

La première mention du Scholarship of Teaching remonte à l'ouvrage de Boyer publié en 1990 « *Scholarship reconsidered: Priorities of the Professoriate* ». L'auteur y distinguait quatre domaines d'expertise des professeurs d'université : le « *scholarship of discovery* » correspondant aux activités de recherche disciplinaires en tant que telles ; le « *scholarship of integration* » visant à mettre les résultats de recherche spécifiques en relation les uns avec les autres, à en réaliser des synthèses accessibles au plus grand nombre et à envisager des perspectives interdisciplinaires ; le « *scholarship of application* » correspondant aux activités de service à la communauté et d'application pratique des connaissances acquises ; le « *scholarship of teaching* » consistant à rendre accessibles les connaissances scientifiques aux étudiant-e-s, ce qui nécessite des compétences pédagogiques permettant non seulement la transmission du savoir, mais également sa transformation et son extension pour favoriser l'apprentissage des étudiant-e-s.

On utilise aujourd'hui plus volontiers le terme de « *Scholarship of teaching and learning* », démontrant la place centrale accordée à l'apprentissage des étudiants dans le processus. De manière générale, il s'agit pour l'enseignant d'adopter une démarche d'investigation au sujet de leur apprentissage et de rassembler des preuves de cet apprentissage. L'enseignant doit donc opérer une décentration vers l'étudiant et son apprentissage. C'est finalement depuis le début du 21^e siècle que le SoTL a réellement pris son essor (Webb, 2015).

« Si l'on retourne aux origines du concept, il faut néanmoins relever ici que le « *scholarship of teaching* » mentionné par Boyer (1990) ne repose sur aucun fondement théorique ou empirique. En effet, il trouve sa source dans un rapport rédigé par cet auteur, alors président de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Ce rapport revêtait plutôt un caractère revendicatif, visant prioritairement à dénoncer certains dysfonctionnements au sein des établissements d'enseignement supérieur aux États-Unis » (Charlier & Lambert, 2019) et à réclamer des changements, comme en témoignent ses propos dans la préface de son ouvrage. Les dysfonctionnements pointés par Boyer (1990) concernaient notamment la répartition du temps de travail des professeurs, lesquels étaient selon lui amenés à enseigner, mais sans pouvoir y consacrer le temps nécessaire, principalement à cause de la pression liée aux projets et publications scientifiques, et sans pouvoir en retirer la reconnaissance institutionnelle méritée, seule la recherche étant réellement considérée comme une activité valable pour l'avancement de la carrière. La tension entre enseignement et recherche qui en découle était également mise en évidence par Boyer (1990), qui décrivait les professeurs comme étant « *caught in the crossfire of these competing goals* » (p. xi). Enfin, le sort des étudiants était aussi mis en évidence, ceux-ci ne bénéficiant selon Boyer (1990) pas toujours des conditions optimales pour favoriser leurs apprentissages. Bien que fort louables et certainement pertinents, ces efforts visaient toutefois essentiellement à revaloriser la mission d'enseignement liée aux postes de professeur et à permettre une meilleure articulation entre leurs différentes activités de recherche, de service et d'enseignement : « *Thus, the most important obligation now confronting the nation's colleges and universities is to break out the tired old teaching versus research debate and define, in more creative ways, what it means to be a scholar. It's time to recognize the full range of faculty talent and the great diversity of functions higher education must perform.* » (p. xii)

Dès lors, certaines précautions s'imposent, à notre sens, lorsqu'on invoque le concept du SoTL dans le cadre d'une entreprise à visée scientifique, celui-ci ne reposant à l'origine sur aucun fondement théorique ou empirique. Il s'agit dès lors de mener des recherches empiriques afin de vérifier les effets du SoTL. Ceci n'a été que très rarement fait et souvent sous forme d'analyses de cas peu généralisables, comme le confirme la récente revue de la littérature anglophone de Tight (2018). Selon nous, un point de départ est de caractériser les dispositifs se réclamant de cette approche et de rendre comparable leur description pour ensuite en évaluer les effets. Dans le cadre de cette recherche, à partir d'une revue de la littérature nous proposons quelques caractéristiques principales.

On recense dans la littérature de nombreuses définitions du SoTL. Certaines sont assez larges et inclusives, présentant le SoTL comme une démarche de questionnement critique à propos de l'enseignement et de l'apprentissage (Bélanger, 2010 ; Brew, 2011 ; Daele, Biémar, Malengrez, & Oger, 2014 ; Rege-Colet, McAlpine, Fanghanel, & Weston, 2011). D'autres définitions précisent cette vision très ouverte en y ajoutant des caractéristiques plus restrictives, décrivant le SoTL comme une démarche de recherche systématique et rigoureuse, dont les résultats sont rendus publics sous différentes formes (Chick, 2015 ; Pace, 2004 ; Rege-Colet et al., 2011). En fonction des positions adoptées, on peut donc considérer le SoTL soit comme une démarche de réflexion critique relativement accessible à tout enseignant désireux d'améliorer ses pratiques et l'apprentissage de ses étudiants, soit comme une démarche plus rigoureuse répondant aux standards minimaux de la recherche scientifique et débouchant sur une diffusion des résultats.

Plusieurs auteurs (Bélanger, 2010 ; Huet, 2012) établissent un lien entre la démarche de SoTL et le développement professionnel ou académique des enseignants : l'engagement dans le SoTL permettrait de soutenir ce développement. Toutefois, en général, aucun modèle du développement professionnel ou de l'apprentissage de l'enseignement au supérieur n'est clairement présenté pour préciser cette analyse. Concernant la contribution du SoTL au développement des enseignants, la littérature met en évidence son utilité à différents niveaux : non seulement pour l'amélioration de l'enseignement individuel et de l'apprentissage des étudiants, mais aussi dans une visée collective pour faire avancer la profession d'enseignant (Daele et al., 2014 ; Huber & Hutchings, 2005, cités par Bélanger, 2010). « *À l'échelle institutionnelle, le SoTL pourrait également contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage selon certains auteurs (Webb, 2015 ; Larsson, Anderberg, & Olsson, 2015). Dans cette direction, Mårtensson, Roxå and Olsson (2011) analysent le cas d'un programme ayant pour but de développer une culture d'analyse de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage à un niveau institutionnel* » (Charlier & Lambert, 2019).

Dans une approche développementale, certains auteurs proposent plusieurs étapes franchies par les enseignants qui s'engagent dans une réflexion sur leurs pratiques pédagogiques. À nouveau, la prudence est de mise, ces contributions n'étant pas nécessairement fondées scientifiquement. Nous rejoignons en cela le commentaire de Trigwell, Martin, Benjamin et Prosser (2000) au sujet de certaines pratiques, telle l'utilisation de la notion de « scholarship of teaching » parmi les critères de promotion du personnel académique : « *While such moves must be applauded, it is difficult to discern the models used in these developments [...]* » (p. 156).

Ces auteurs ont conduit une étude empirique visant à établir un modèle multidimensionnel rendant compte de la manière dont un échantillon de professeurs australiens se représentait le concept de « *Scholarship of teaching* ». Pour ce faire, les auteurs ont demandé aux sujets de décrire des situations dans lesquelles eux-mêmes ou des collègues avaient démontré leur expertise pédagogique. Les résultats leur ont permis de dégager quatre dimensions exemplifiant la mise en œuvre de ce concept : l'information, où l'enseignant informe sa pratique à l'aide de la littérature sur l'enseignement-apprentissage ; la réflexion, où l'enseignant réfléchit sur sa pratique et sur l'apprentissage des étudiants ; la communication, où l'enseignant communique au sujet de sa pratique et de l'enseignement-apprentissage ; la conception, qui indique si l'enseignant adopte une posture centrée plutôt sur l'enseignement ou plutôt sur les étudiants. Pour chaque dimension, les auteurs ont mis en évidence diverses pratiques typiques mentionnées par les sujets et montrant une succession d'étapes par lesquelles un enseignant peut s'approcher d'une mise en œuvre du « *Scholarship of teaching* » considérée comme exemplaire.

De manière générale, un aspect apparaît comme important dans toute démarche de type SoTL. Il s'agit de la communication sur ses pratiques et sur les résultats de ses investigations concernant l'apprentissage des étudiants. Cette diffusion peut se faire par différents biais. La publication dans des revues scientifiques et la présentation lors de congrès spécialisés apparaît comme l'étape ultime du SoTL (Bélanger, 2010 ; Chick, 2015 ; Daele et al., 2014 ; Rege-Colet et al., 2011). Cependant, les auteurs valorisent aussi d'autres moyens de communication, plus accessibles et moins contraignants, comme la publication sur un site web (Chick, 2015), de même que la présentation lors de « poster sessions » ou la contribution à un ouvrage collectif par la rédaction de chapitres (Huet, 2012).

De manière plus informelle, il est aussi possible de diffuser ses résultats lors de discussions avec des collègues sur son enseignement ou à travers son appartenance à des réseaux de travail (Rege-Colet et al., 2011). Concernant la question de la publication des résultats, certains auteurs optent pour une approche restrictive, mettant l'accent sur la nécessité de les publier dans des revues scientifiques ou de les présenter lors de congrès spécialisés (en pédagogie universitaire et/ou sur le SoTL). L'importance de la révision par les pairs est aussi mise en évidence ; ainsi, selon Webb (2015), c'est ce qui distingue le véritable SoTL (qui doit être « peer-reviewed ») d'une simple approche scientifique de l'enseignement-apprentissage (« *scholarly approaches to teaching and learning* »). À l'inverse, d'autres auteurs attirent l'attention sur certains effets pervers liés à la pression de publier de manière scientifique les résultats obtenus dans le cadre d'une démarche de SoTL ainsi qu'à la massification des contributions se réclamant du SoTL. Ainsi, Brew (2011) met en évidence une augmentation du nombre de présentations et d'articles dans le domaine de la recherche en enseignement supérieur, mais sans que les auteurs ne possèdent nécessairement les fondements théoriques et méthodologiques nécessaires ; ce faisant, elle relève un risque de perte de qualité et de crédibilité de ces recherches inspirées du SoTL. De leur côté, Rege-Colet et al. (2011) craignent que le fait de viser nécessairement des publications selon les normes académiques usuelles ne renforce le dogme de la publication (*publish or perish*) ; à leur sens, ceci peut engendrer une pression encore plus forte sur les enseignants, sommés de publier non seulement dans leur discipline, mais également au niveau de l'enseignement. Ces auteurs mentionnent également un risque d'enfermement autour des pratiques de publication, au détriment d'autres moyens de diffusion des résultats potentiellement tout aussi pertinents. Elles voient encore un autre effet pervers potentiel, lié au développement ou au renforcement de la croyance que n'importe qui peut faire de la recherche en éducation (elles parlent de « bricolage de la recherche »).

Enfin, selon la littérature, différentes conditions peuvent favoriser l'émergence et la réalisation d'activités de SoTL dans les institutions d'enseignement supérieur. Plusieurs auteurs soulignent l'importance de l'accompagnement des enseignants souhaitant s'engager dans une telle démarche (Bélanger, 2010 ; Daele et al., 2014 ; Rege-Colet et al., 2011 ; Webb, 2015). À ce sujet, certaines publications démontrent à travers des études de cas l'effet bénéfique de l'accompagnement de la démarche. Ainsi, Daele et al. (2014) ont analysé les actions des conseillers pédagogiques pour encadrer la conception ou la révision d'un enseignement dans deux institutions d'enseignement supérieur, l'une en Belgique et l'autre en Suisse. De leur côté, Reid et Petocz (2003) ont conduit le même genre d'analyse dans trois établissements de Sydney (Australie). Ces deux études mettent en évidence les actions que les conseillers pédagogiques peuvent réaliser pour faciliter chez les enseignants le développement de pratiques de recherche au sujet de leur enseignement. S'apparentant à une démarche de type SoTL, ces nouvelles pratiques sont favorisées par des actions touchant différents axes comme la relation, la négociation, la concrétisation et l'autonomisation (Biémar, 2012, citée par Daele et al., 2014). Très concrètement, il s'agit par exemple d'accueillir favorablement la demande de l'enseignant, de l'aider à définir des objectifs spécifiques notamment liés à une démarche de recherche, de lui fournir des ressources adéquates (notamment issues de la littérature scientifique), ou encore d'assurer le suivi du projet et l'organisation de rencontres régulières. De façon plus générale, on note aussi un besoin de reconnaissance institutionnelle et de valorisation des efforts fournis dans le cadre du SoTL (Huet, 2012).

En résumé, le SoTL au sens large regroupe des actions d'enseignants correspondant aux critères suivants :

- « une démarche de questionnement critique à propos de l'enseignement et de l'apprentissage ;
- permettant la description et l'analyse des pratiques pédagogiques ;
- visant non seulement l'amélioration de l'enseignement individuel et de l'apprentissage des étudiants, mais également — dans une certaine mesure tout du moins — l'avancement de la profession d'enseignant et l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage à l'échelle de l'institution.

Si l'on adopte une position plus restrictive, il faut ajouter les critères suivants :

- Une démarche de recherche systématique et rigoureuse correspondant aux standards de la recherche scientifique
- dont les résultats sont rendus publics. » (Charlier & Lambert, 2019)

Concernant la publication des résultats, on peut là encore adopter une vision plus ou moins large, ne prenant en compte que les publications et présentations à caractère scientifique et spécialisé ou incluant également la diffusion par des canaux moins formels et plus diversifiés.

2.1.2 Un dispositif hybride

Par ailleurs, le modèle du projet HY-SUP (Burton & al., 2011 ; Deschryver & Charlier, 2012) concernant le degré d'hybridation des dispositifs d'enseignement supérieur permet de caractériser les dispositifs de formation en fonction des 14 dimensions suivantes, mises en évidence de manière empirique à partir d'analyses factorielles : la participation active en présence ; la participation active à distance ; les outils d'aide à l'apprentissage ; les outils de gestion, de communication, d'interaction ; les ressources sous forme multimédias ; les travaux sous forme multimédias ; les outils synchrones de communication et de collaboration ; les commentaires et les annotations de documents en ligne ; les objectifs réflexifs et relationnels ; l'accompagnement méthodologique ; l'accompagnement métacognitif ; l'accompagnement par les participants ; la liberté de choix des méthodes pédagogiques ; le recours aux ressources et acteurs externes. Ces 14 dimensions permettent de distinguer des dispositifs en les situant par rapport à six configurations ou types. À travers une recherche exploratoire à méthodologie mixte, chaque type a été associé à des effets perçus différenciés par les enseignants et par les étudiants. Par ailleurs, la recherche HY-SUP a produit un instrument de caractérisation des dispositifs (outil d'auto-positionnement) utilisable pour décrire chaque dispositif. Voici les six types dégagés par le projet HY-SUP² :

« La scène (type 1) — Dispositif centré sur l'enseignement et caractérisé par la médiatisation de ressources textuelles

L'écran (type 2) — Dispositif centré sur l'enseignement et orienté contenu, caractérisé par la médiatisation de ressources multimédia

Le gîte (type 3) — Dispositif centré sur l'enseignement, caractérisé par l'intégration de ressources et d'intervenants extérieurs au monde académique

L'équipage (type 4) — Dispositif centré sur l'apprentissage, caractérisé par le soutien au processus de construction des connaissances et sur les interactions interpersonnelles

Le métro (type 5) — Dispositif centré sur l'apprentissage caractérisé par l'ouverture, la liberté de choix et l'accompagnement des apprentissages

L'écosystème (type 6) - Dispositif centré apprentissage et caractérisé par l'exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques offertes par les dispositifs hybrides »

3 Contexte de la recherche (Charlier & Lambert, 2019)

Organisée depuis l'année académique 2003-2004, la formation Did@cTIC en enseignement supérieur et technologie de l'éducation de l'Université de Fribourg en Suisse offre la possibilité de s'initier à la pédagogie universitaire ou de se perfectionner dans ce domaine. Elle s'adresse aux enseignants de l'enseignement supérieur (universités et hautes écoles) de toutes disciplines. Elle vise le développement de compétences de base dans trois domaines principaux : la scénarisation pédagogique, l'évaluation et le développement professionnel. Trois filières sont proposées en français, en allemand et de manière bilingue : un certificat (Certificate of Advanced Studies – CAS) à 15 ECTS, un diplôme (Diploma of Advanced Studies – DAS) à 30 ECTS et une participation à la carte (choix de modules isolés). La formation comprend quatre modules obligatoires dans le cadre du CAS et du DAS ; une palette de modules à option permettant d'approfondir différentes thématiques spécifiques complète l'offre. L'équipe qui organise et anime la formation (appelée ci-après équipe Did@cTIC) est composée de la professeure responsable, qui dirige le dispositif et supervise le parcours des participants, et d'une collaboratrice scientifique, chargée de la coordination du dispositif et des aspects administratifs.

En vue de l'obtention du CAS ou du DAS, les participants rédigent un travail de fin d'études (TFE) qui peut prendre deux formes différentes : soit un portfolio d'enseignement et/ou de recherche, soit la description et l'analyse d'un projet pédagogique. Les TFE varient en ampleur et en degré d'approfondissement en fonction du parcours du participant (CAS ou DAS). Pour cette dernière étape de leur parcours, les participants disposent d'un guide récapitulatif des informations pratiques nécessaires (p. ex. étapes de travail, délais, critères d'évaluation) ; ils sont surtout accompagnés par la professeure responsable de la formation, qui lit tous les TFE et fournit un feedback individualisé à chaque participant. Lorsque la version finale est acceptée, le participant présente et défend oralement son TFE devant un jury composé de la professeure responsable et d'un expert externe. Depuis le début de la formation, plus de 300 TFE ont été défendus avec succès.

² Source : <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/mobileapp/website/website.html?id=1578544&pageId=1730>

Or, en tant que membres de l'équipe Did@cTIC, nous n'avions que peu d'informations au sujet des expériences d'apprentissage des participants lors de la réalisation de leur TFE. Cela est dû principalement à la nature de l'activité : comme le TFE est réalisé de manière individuelle par chaque participant à la fin de son parcours de formation, le processus n'est pas évalué en tant que tel ; à titre de comparaison, tous les modules de formation du dispositif sont évalués, car il s'agit d'activités collectives. Par ailleurs, nous ne savons pas non plus dans quelle mesure ces expériences ont un impact sur les pratiques ultérieures des participants et de leur équipe de travail. En effet, comme le parcours de formation se termine par la soutenance du TFE, nous n'avons plus vraiment de contact avec la plupart des participants, dont une bonne partie quitte de surcroît l'Université de Fribourg, ayant été engagés par elle sur des contrats à durée déterminée.

C'est pourquoi nous avons souhaité réaliser une recherche-évaluation fondée sur les expériences d'apprentissage des participants à la formation Did@cTIC lors de la dernière phase de leur parcours. Notre projet s'inscrit dans la lignée des travaux dédiés à l'apprentissage de l'enseignement au supérieur par la réflexion et l'analyse de ses pratiques (Charlier, 1998). La réalisation du TFE Did@cTIC est considérée comme la mise en œuvre d'une démarche rigoureuse et méthodique de réflexion et d'analyse de ses pratiques, centrée sur une problématique d'enseignement-apprentissage dans l'enseignement supérieur ; orientée par les buts poursuivis par l'enseignant, elle peut avoir des effets sur ses propres pratiques et sur celles d'autres personnes, en fonction de différents facteurs. En cela, nous considérons qu'elle s'apparente à une démarche de type « *Scholarship of Teaching and Learning* » (SoTL) dans son acception large.

4 Questions de recherche et méthode

4.1 Questions de recherche³ (Charlier & Lambert, 2019)

La présente recherche comporte un volet descriptif (1) visant, comme nous l'avons annoncé précédemment, à situer le dispositif Did@cTIC par rapport à des cadres de référence et un volet évaluatif (2) ayant pour but d'analyser les expériences d'apprentissage des participants, en particulier sur les effets perçus. Voici les questions de recherche spécifiques auxquelles nous apporterons des éléments de réponse :

(1) Volet descriptif :

« QR1. Quelles sont les caractéristiques individuelles des participant-e-s au dispositif Did@cTIC ? »

QR2. Quelles sont les caractéristiques du dispositif Did@cTIC concernant la réalisation du TFE ? » (Charlier & Lambert, 2019)

QR3. Dans quelle mesure la réalisation du TFE correspond-elle à une démarche de type SoTL ?

(2) Volet évaluatif :

« QR4. Quels sont, du point de vue des participants, les effets de la réalisation du TFE sur leur développement professionnel et sur les pratiques de leur équipe de travail ? »

QR5. Quelles interactions entre les participant-e-s et leur environnement de travail conduisent à quels effets ?

QR6. Dans quelle mesure les effets perçus par les participant-e-s correspondent-ils aux effets attendus d'une démarche de type SoTL ? » (Charlier & Lambert, 2019)

Ce projet de recherche offre des contributions à différents niveaux. Les résultats obtenus permettent tout d'abord d'identifier et de comprendre les effets perçus de la réalisation du TFE par les participants. Nous pouvons également en dégager des pistes de développement pour le dispositif Did@cTIC, notamment pour améliorer les conditions de réalisation du TFE pour les participants et pour favoriser les effets positifs de la démarche. Enfin, les analyses réalisées à partir du modèle du SoTL permettent de mener une réflexion critique à ce sujet, notamment quant aux fondements théoriques et empiriques de cette approche.

³ Cette recherche fait également l'objet d'une publication par Charlier et Lambert (2019). Cette publication en langue anglaise nous paraît importante pour faire connaître nos travaux plus largement mais également pour « entrer en dialogue » avec nos collègues « faculty developers » de langue anglaise. Les traductions des extraits proposés ici sont de nous.

4.2 Méthode

4.2.1 Choix des variables

Concernant les **caractéristiques individuelles des participants**, différentes variables sont considérées comme pertinentes pour l'analyse : le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience, la tradition de faire la formation Did@cTIC dans le domaine de travail et les motifs d'entrée en formation.

Pour investiguer les **motifs d'entrée en formation** des participants, nous nous sommes appuyés sur le modèle de Vertongen, Bourgeois, Nils, de Viron, et Traversa (2009). Ces auteurs ont adapté la taxonomie de Carré (1998, 2001, cité par Vertongen et al., 2009), développée auprès d'adultes en formation professionnelle continue, au contexte universitaire en sélectionnant les motifs pertinents pour ce contexte. Ils ont également créé des items supplémentaires, puis ont validé cette nouvelle taxonomie par une étude menée auprès d'adultes en reprise d'études universitaires. De notre côté, nous avons sélectionné dans cette nouvelle taxonomie les items les plus pertinents par rapport au contexte de notre recherche, à savoir la réalisation d'un travail de fin d'études dans le cadre d'une formation continue universitaire. Certaines formulations ont aussi été revues pour être plus adéquates par rapport à ce contexte. Finalement, notre projet prend en compte huit catégories de motifs d'entrée en formation : motifs épistémiques (p. ex. intérêt pour les contenus de la formation), motifs vocationnels (p. ex. compétitivité sur le marché de l'emploi), motifs identitaires (p. ex. réflexion sur son rôle d'enseignant), motifs professionnels (p. ex. compétences pédagogiques), motifs économiques (p. ex. meilleur salaire), motifs socioaffectifs (p. ex. contacts sociaux), motifs dérivatifs (p. ex. varier ses activités) et motifs prescriptifs (p. ex. obligation de participer). Nous avons également ajouté la variable : « tradition de faire la formation Did@cTIC dans le domaine de travail », car à l'Université de Fribourg certains départements encouragent systématiquement leurs nouveaux enseignants à faire la formation et nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle cet encouragement pouvait avoir un effet sur les apprentissages et les changements de pratique vécus par les participants.

Au niveau des **caractéristiques du dispositif Did@cTIC**, certaines variables sont reprises de l'approche SoTL et d'autres de la typologie HY-SUP, comme détaillée ci-dessus. D'autres caractéristiques apparaissent également comme importantes pour la réalisation du TFE. On peut citer premièrement la **prise en compte des buts visés** par les participants, qui s'actualise par la possibilité de choisir entre un portfolio et un projet et par une grande liberté dans la définition des objectifs spécifiques du TFE. À cet égard, le seul mot d'ordre de la part de l'équipe Did@cTIC est que le travail réalisé fasse sens pour l'apprenant et favorise son développement professionnel. Un deuxième aspect concerne la **référence explicite à un modèle de l'apprentissage et du développement professionnel** des enseignants du supérieur qui comprend, outre la prise en compte des buts poursuivis par les participants et l'adéquation entre leur parcours de formation et leur projet professionnel, le lien avec la pratique pédagogique ainsi que des activités d'analyse des pratiques et de réflexion métacognitive sur les apprentissages réalisés (Charlier, 1998).

Concernant les **interactions entre les participants et le dispositif**, deux variables sont considérées. Tout d'abord, la congruence subjective fait référence à la cohérence perçue par les participants entre ce qui leur a été demandé dans le cadre du TFE et ce qui était reconnu/valorisé sur leur lieu de travail. Nous incluons aussi dans cette variable la notion l'utilité perçue du TFE (a-t-il permis d'atteindre les buts poursuivis à différents niveaux ?) et de lien avec la pratique de référence (est-ce que ce qui était demandé dans le cadre du TFE était cohérent avec ce que la personne souhaitait faire dans un avenir proche ?). Une deuxième variable considérée comme pertinente pour l'analyse correspond à la **perception par les participants du dispositif Did@cTIC** concernant la réalisation du TFE. Nous faisons ici référence au degré d'hybridation perçue par les participants selon la typologie HY-SUP. Leur perception sera mise en perspective par rapport à celle de l'équipe Did@cTIC. Au sujet des **interactions entre les participants et l'environnement**, les enseignants pourront également exprimer leur **perception de leur environnement de travail**, au moment de la réalisation du TFE et à l'heure actuelle. « *Nous avons repris ici la notion d'environnement « capacitant » développée par Fernagu-Oudet (2012), défini comme « un environnement qui met des ressources à disposition des individus et leur permet de les utiliser » (p. 210). Pour permettre aux individus d'étendre leur « pouvoir d'agir », Fernagu-Oudet (2012) mentionne différents aspects à prendre en compte, tels les contenus du travail (p. ex. permettre de réaliser des tâches variées et stimulantes), les modes d'organisation du travail (p. ex. favoriser le travail collaboratif et les projets collectifs), ou encore la gestion des ressources humaines (p. ex. permettre d'accéder aux savoirs nécessaires pour réaliser ses tâches) » (Charlier & Lambert, 2019).*

« *Au niveau des effets perçus, nous distinguons deux grandes catégories d'effets : ceux qui concernent le développement professionnel de l'enseignant (soit des effets individuels) et ceux qui touchent les pratiques de l'équipe de travail (soit des effets collectifs) » (Charlier & Lambert, 2019). Les effets sur le développement*

professionnel individuel regroupent des effets perçus sur les 9 dimensions suivantes : les croyances au sujet de l'enseignement, les pratiques pédagogiques, la réflexivité par rapport à l'enseignement, l'engagement professionnel pour l'enseignement, le sentiment d'auto-efficacité par rapport à l'enseignement, les pratiques de recherche en lien avec l'enseignement, le parcours professionnel et la « *disposition to understand for oneself* » (Entwistle & McCune, 2013). Les effets perçus au niveau collectif concernent l'évolution des pratiques de l'équipe de travail pour l'enseignement, notamment les échanges et le travail collaboratif.

4.2.2 Méthodes de collecte et d'analyse des données

- Volet descriptif

Le volet descriptif vise à pouvoir rendre nos résultats généralisables (Stake, 1988). Nous avons situé le dispositif Did@cTIC par rapport aux deux cadres de référence présentés dans la partie théorique : l'approche SoTL et la typologie de dispositifs hybrides issue du projet HY-SUP. Pour l'approche SoTL, nous avons procédé à une synthèse de la littérature (cf. 2.1.1) sur le sujet et identifié des caractéristiques correspondant selon nous au dispositif Did@cTIC. Pour la typologie de dispositifs hybrides HY-SUP, nous avons utilisé l'outil d'auto-positionnement (14 questions) développé dans le projet pour déterminer à quel type correspond le dispositif Did@cTIC.

- Volet évaluatif

Le volet évaluatif repose sur une approche mixte (Johnson & Onwuegbuzie, 2004 ; Tashakkori & Teddlie, 2010) combinant deux études réalisées de manière séquentielle, l'une par questionnaires (étude 1) et l'autre par entretiens (étude 2). Les deux études visent à répondre aux mêmes questions de recherche, mais à des niveaux de détail et d'approfondissement différents. Vu l'approche séquentielle choisie, les entretiens ont permis de mieux comprendre certains résultats des questionnaires, de les illustrer, voire de les nuancer. En effet, le guide d'entretien a été élaboré après une première analyse des données issues des questionnaires.

Etude 1 par questionnaires

L'étude 1 a été conduite entre novembre et décembre 2015 au moyen d'un questionnaire électronique envoyé à tou-te-s les participant-e-s à la formation Did@cTIC joignables ayant terminé leur travail final entre 2010 et 2015 (N=96). Nous avons obtenu un taux de réponse de 42 % (N=40). Les données récoltées ont été analysées à l'aide de différentes statistiques descriptives et inférentielles.

Présentation de l'instrument

Le questionnaire comprend 6 parties :

- I. Motifs d'entrée en formation : les 20 items intégrés au questionnaire recouvrent les huit catégories de motifs d'entrée en formation suivantes : motifs épistémiques (4 items), motifs vocationnels (4 items), motifs identitaires (3 items), motifs professionnels (4 items), motifs économiques (2 items), motifs socioaffectifs (1 item), motifs dérivatifs (1 item) et motifs prescriptifs (1 item).
- II. Perception de la réalisation du TFE : les 3 items du questionnaire concernent l'expérience globale que les participants retiennent de leur réalisation du TFE (expérience marquante ; occasion d'apprentissage significative ; bon souvenir).
- III. Perception du dispositif Did@cTIC concernant la réalisation du TFE : les 11 items intégrés au questionnaire recouvrent les dimensions suivantes : l'accompagnement prévu dans le dispositif (4 items), l'ouverture du dispositif (2 items) et l'utilité du dispositif qui fait référence à la « subjective congruence » (5 items).
- IV. Perception de l'environnement de travail au moment de la réalisation du TFE : les 13 items du questionnaire concernent la perception de l'environnement de travail concernant le travail en général (8 items) et concernant les activités pédagogiques sur le lieu de travail en particulier (5 items).
- V. Effets perçus de la réalisation du TFE : les 55 items intégrés au questionnaire recouvrent les 9 types d'effets suivants : croyances au sujet de l'enseignement (5 items), pratiques pédagogiques (8 items), réflexivité par rapport à l'enseignement (4 items), engagement professionnel pour l'enseignement (12 items), sentiment d'auto-efficacité par rapport à l'enseignement (5 items), pratiques de recherche en lien avec l'enseignement (7 items), pratiques de travail pour l'enseignement (7 items), parcours professionnel (3 items), intérêt pour l'enseignement et envie de se développer dans ce domaine qui fait référence à la « *disposition to understand for oneself* » (4 items).

VI. Informations personnelles : sexe, âge, Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement supérieur lors de la réalisation du TFE, domaine de travail lors de la réalisation du TFE, année de soutenance du TFE, nature du TFE réalisé (portfolio ou projet).

Toutes les questions des parties I à V sont formulées sous forme d'affirmations accompagnées d'une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » à « Tout à fait ». Les questions de la partie VI sont des questions à choix multiples.

Description de l'échantillon

L'échantillon est constitué d'une majorité de femmes (67 %). La moyenne d'âge est de 37 ans (min=27 ; max=50). En moyenne, les répondant-e-s font état de 4 années d'expérience dans l'enseignement supérieur lors de la réalisation de leur TFE (min=1 ; max=15).

À partir des données concernant le domaine de travail, nous avons créé trois catégories en fonction des statistiques de fréquentation de la formation sur les dernières années et de notre expérience à ce sujet. Ceci nous a permis de déterminer si les participant-e-s viennent d'un domaine où la tradition de faire la formation Did@CTIC est faible, moyenne ou forte.

Les données concernant les motifs d'entrée en formation sont détaillées dans la partie « Résultats ».

Suite aux résultats des analyses statistiques descriptives, des hypothèses spécifiques ont été formulées et testées à l'aide de statistiques inférentielles. Les résultats des analyses descriptives réalisées à partir des données issues des questionnaires comme des entretiens ont en effet montré que les effets perçus au niveau individuel étaient plus importants que les effets perçus au niveau collectif. Nous avons fait l'hypothèse que cela pouvait être lié à une perception de l'environnement de travail comme soutenant au niveau individuel, mais moins au niveau collectif.

Ainsi, des corrélations entre certaines caractéristiques individuelles des participant-e-s et les effets collectifs perçus (effets perçus sur l'équipe de travail) ont été calculées, avant de calculer des corrélations partielles pour tenter de saisir l'importance de la perception de l'environnement de travail comme variable médiatrice, tel que postulé dans le modèle théorique.

Les variables individuelles prises en compte pour cette série d'analyses sont les suivantes : années d'expérience, tradition de faire la formation Did@CTIC dans le domaine de travail et types de motifs d'entrée en formation. En revanche, le sexe et l'âge n'ont pas été retenus comme pertinents au niveau de la pratique et ont donc été laissés de côté.

Voici les hypothèses spécifiques testées à cette étape de la recherche :

- « Plus les participant-e-s ont de l'**expérience**, plus ils perçoivent des effets importants au niveau de l'équipe de travail (effets collectifs).
- Plus les participant-e-s viennent d'un **domaine** où la formation est une tradition, plus ils perçoivent des effets importants au niveau de l'équipe de travail (effets collectifs).
- Plus les participant-e-s accordent de l'importance à chaque type de **motifs** d'entrée en formation, plus ils perçoivent des effets importants au niveau de l'équipe de travail (effets collectifs). » (Charlier & Lambert, 2019)

Étude 2 par entretiens

L'étude 2 a été conduite entre mars et avril 2016 à travers des entretiens semi-directifs auprès de volontaires ayant déjà rempli le questionnaire lors de la première étude (N=14). Les données récoltées ont été analysées à l'aide d'une analyse catégorielle (L'Écuyer, 1990).

Présentation de l'instrument

Le guide d'entretien a été élaboré suite aux premières analyses réalisées sur les données issues des questionnaires. Les entretiens visent à approfondir et mieux comprendre les résultats des questionnaires. Le guide d'entretien comprend 4 parties :

- I. Expérience de la réalisation du TFE : une question ouverte
- II. Effets perçus comme positifs d'après les résultats des questionnaires (réflexivité, sentiment d'auto-efficacité, croyances au sujet de l'enseignement, « *disposition to understand for oneself* », pratiques de recherche en lien avec l'enseignement, pratiques pédagogiques) : une question, à l'aide de cartes et de

mots-clés, les répondants indiquent leur perception pour chaque type d'effet, puis illustrent dans quelle mesure cela correspond à leur expérience personnelle (pour les trois effets les plus positifs)

III. Perception de l'environnement de travail au moment de la réalisation du TFE : une question ouverte

I.V Liens entre effets perçus comme moins positifs d'après les résultats des questionnaires (engagement professionnel, équipe de travail, parcours professionnel) et perception de l'environnement de travail : une question sur chaque effet

5 Résultats

Dans la suite nous présentons les résultats de recherche en réponse à chacune de nos questions principales :

QR1. Quelles sont les caractéristiques individuelles des participant-e-s au dispositif Did@cTIC ?

Concernant cette question de recherche, une première analyse descriptive des résultats des questionnaires montre l'importance de plusieurs types de motifs d'entrée en formation parmi les 8 catégories identifiées dans la littérature (cf. Figure 2). « Les motifs épistémiques (exemple d'item : « Je souhaitais acquérir de nouvelles connaissances. ») et professionnels (exemple d'item : « Je souhaitais me préparer à de nouvelles responsabilités pédagogiques en suivant une formation adéquate ») arrivent en tête des raisons les plus importantes pour avoir commencé la formation Did@cTIC. Puis viennent les motifs vocationnels (exemple d'item : « Je souhaitais orienter ma carrière vers l'enseignement supérieur ») et identitaires (exemple d'item : « Je souhaitais me remettre en question dans mon rôle d'enseignant-e. »). Les motifs dérivatifs (exemple d'item : « Je souhaitais me consacrer à autre chose qu'à mon activité principale (recherche, administration, ou autre). ») et socioaffectifs (exemple d'item : « Je souhaitais rencontrer de nouvelles personnes en général (pas forcément en lien avec mes activités professionnelles ou pédagogiques) ») apparaissent en revanche comme moins centraux pour les participant-e-s de la formation Did@cTIC. Enfin, les motifs jugés les moins importants sont les motifs économiques (exemple d'item : « J'espérais obtenir un avantage financier grâce à la certification de la formation (à court, moyen ou long terme) ») et les motifs prescriptifs (exemple d'item : « J'y ai été obligé-e par mes supérieur-e-s/mon employeur ») » (Charlier & Lambert, 2019).

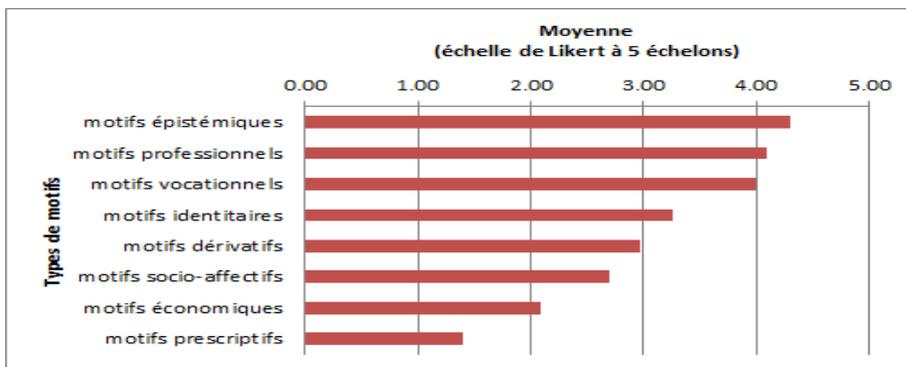


Figure 2. Motifs d'entrée en formation

« Dans un deuxième temps, afin de pouvoir utiliser la variable « motifs d'entrée en formation » pour réaliser les analyses inférentielles, nous avons procédé à une analyse factorielle exploratoire (analyse en composantes principales) visant à regrouper les différents types de motifs et à réduire la complexité de la variable. Cette analyse a permis de faire émerger les 3 types de motifs plus généraux suivants :

- Motifs d'entrée en formation socioaffective et identitaires
- Motifs d'entrée en formation épistémiques et professionnels
- Motifs d'entrée en formation vocationnels et économiques » (Charlier & Lambert, 2019)

QR2. Quelles sont les caractéristiques du dispositif Did@cTIC concernant la réalisation des TFE ?

« Concernant le degré d'hybridation, les résultats du test d'auto-positionnement par rapport aux 14 dimensions du modèle HY-SUP désignent le dispositif Did@cTIC concernant la réalisation du TFE comme un type 5 (le métro). Selon la typologie HY-SUP, il s'agit donc d'un dispositif **centré sur l'apprentissage** des participants et caractérisé par l'**ouverture**, la **liberté de choix** et l'**accompagnement** des apprentissages. Rappelons que ce résultat reflète la perception de l'équipe Did@cTIC au sujet du dispositif » (Charlier & Lambert, 2019). Nous verrons par la suite (QR 5) si les participants partagent cette vision ou non.

QR3. Dans quelle mesure le dispositif Did@cTIC concernant la réalisation des TFE correspond-il aux caractéristiques du SoTL ?

Ayant fait émerger les lignes directrices et les principes du SoTL dans la partie théorique, nous pouvons maintenant situer le dispositif Did@cTIC par rapport aux critères sous-tendant les pratiques associées à ce concept. Des similitudes et des points de divergence sont apparus lors de l'analyse.

Nous pouvons tout d'abord relever divers points communs entre le dispositif Did@cTIC et le modèle proposé par le SoTL. Premièrement, la réalisation du TFE Did@cTIC consiste effectivement en une **démarche** de questionnement critique et de recherche à propos de l'enseignement et de l'apprentissage ; une mise en œuvre méthodique et rigoureuse par les participants est aussi encouragée, même si le cadre reste flexible et ouvert. Deuxièmement, la formation vise bel et bien le **développement professionnel** et académique des enseignants qui y participent ; toutefois, contrairement à la plupart des publications dédiées au SoTL, le dispositif Did@cTIC s'appuie sur un modèle de l'apprentissage de l'enseignement au supérieur, qui comprend notamment la prise en compte des buts poursuivis par les participants et l'adéquation entre leur parcours de formation et leur projet professionnel, de même que le lien avec la pratique pédagogique et des activités d'analyse des pratiques et de réflexion métacognitive sur les apprentissages réalisés. Enfin, tous les participants sont **accompagnés** par la professeure responsable lors de la rédaction de leur TFE, ce qui correspond aux recommandations de la littérature pour favoriser la démarche auprès des enseignants.

A notre sens, le dispositif Did@cTIC se différencie pourtant du SoTL à plusieurs égards. Ainsi, le focus du TFE est généralement mis en premier lieu sur l'**enseignant**, son enseignement et son développement professionnel ; le point de vue des étudiants et l'impact des pratiques pédagogiques sur leurs apprentissages ne sont pas nécessairement pris en compte par tous les participants dans leur TFE. De plus, comme mentionné ci-dessus, le dispositif est fondé sur un **modèle de l'apprentissage et du développement professionnel** des enseignants du supérieur, contrairement à la plupart des pratiques se réclamant au SoTL. Enfin, le dispositif Did@cTIC semble dans l'ensemble **moins normatif** que le SoTL. Cette divergence apparaît tout d'abord dans le fait que le parcours de chaque participant est totalement individualisé au moment de rédiger son TFE : chaque proposition doit être soumise à la professeure responsable, qui rencontre ensuite la personne pour bien comprendre les **buts poursuivis** et, si nécessaire, négocier avec elle la forme ou le contenu de la proposition pour que celle-ci corresponde aux objectifs et aux exigences de la formation. Un autre point de divergence concerne la diffusion des résultats. Le fait de produire des « savoirs transférables » (Daele et al., 2014) et de publier les résultats obtenus de manière scientifique semble très normatif. Or, dans le cas des TFE Did@cTIC, les participants sont plutôt invités à rendre ces résultats publics par différents biais. Ainsi, certains TFE réalisés sous forme de projet sont mis en ligne au format PDF sur le site internet du Centre de Didactique universitaire et/ou présentés lors de la remise annuelle des certificats et diplômes ; en revanche, les portfolios d'enseignement et/ou de recherche restent par définition confidentiels, de même que certains projets dont leurs auteurs préfèrent, pour diverses raisons, qu'ils ne soient pas mis en ligne. Les participants sont également encouragés à valoriser et partager le travail accompli, notamment auprès de leurs supérieurs hiérarchiques et de leurs équipes de travail. Par contre, à notre connaissance, seul un très faible nombre de TFE ont pour l'instant fait l'objet d'une publication scientifique ou d'une présentation dans un congrès spécialisé.

En résumé, on peut dire que la réalisation du TFE par les participants à la formation Did@cTIC correspond au modèle du SoTL dans son acception large, dans la mesure où elle vise à favoriser leur développement professionnel à travers la mise en œuvre d'une démarche rigoureuse et méthodique de réflexion et d'analyse de leurs pratiques. En revanche, le dispositif Did@cTIC apparaît comme plus ouvert et flexible que l'approche SoTL, étant fondé sur des principes soutenant la mise en projet des participants et la poursuite de buts d'apprentissage, et n'imposant pas de règles strictes quant à la publication des résultats.

QR4. Quels sont, du point de vue des participant-e-s, les effets de la réalisation du TFE sur leur développement professionnel et sur les pratiques de leur équipe de travail ?

« L'analyse descriptive réalisée à partir des données issues des questionnaires a permis de mettre en évidence des effets perçus par les participant-e-s à la formation Did@cTIC nombreux et importants » (Charlier & Lambert, 2019) (cf. Figure 4). Les effets les plus importants concernent la réflexivité (exemple d'item : « Je me questionne davantage sur la qualité de mes enseignements. »). Puis viennent des effets perçus sur le sentiment d'auto-efficacité (exemple d'item : « Si à l'avenir je rencontre un problème lié à l'enseignement, je dispose de plus de ressources pour y faire face. »), sur les croyances au sujet de l'enseignement (exemple d'item : « Je pense désormais qu'il est important de formuler des objectifs d'apprentissage pour les étudiant-e-s. »), sur la « disposition to understand for oneself » (exemple d'item : « A travers la réalisation du TFE, j'ai pris conscience de l'importance de continuer à me perfectionner dans le domaine de l'enseignement-apprentissage. »), sur les pratiques de recherche en lien avec l'enseignement (exemple d'item : « J'essaie davantage d'expérimenter et de mettre en œuvre de petits projets pour répondre à des questionnements d'ordre

pédagogique») et sur les pratiques pédagogiques (exemple d’item : « J’ai modifié la planification de mes enseignements. »). D’autres types d’effets paraissent moins importants pour les participant-e-s, comme les effets sur l’engagement professionnel (exemple d’item : « Je suis davantage l’évolution des avancées en enseignement supérieur (lectures, consultation de ressources, etc.). »), les effets sur l’équipe de travail (exemple d’item : « Ce que j’ai développé dans le cadre de mon TFE a été repris au niveau de l’équipe de travail ») ou encore les effets sur le parcours professionnel (exemple d’item : « J’ai obtenu un nouveau poste nécessitant des qualifications pédagogiques. »).

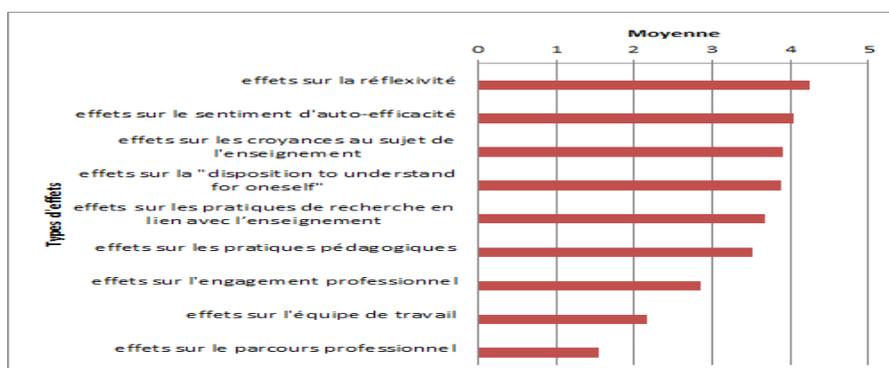


Figure 3. Effets perçus (Charlier & Lambert, 2019)

Les résultats de l’analyse catégorielle appliquée aux données issues des entretiens vont globalement dans la même direction que ceux des questionnaires. La plupart des catégories apparaissent comme importantes dans les résultats des entretiens et confirment les résultats des questionnaires. Les effets les plus importants selon l’étude par entretien sont en gras dans le tableau, ci-dessous.

| Types d’effets | Effets positifs | Pas d’effet |
|---|-----------------|--------------|
| Effets sur la réflexivité | 27 (11) | 0 |
| Effets sur le sentiment d’auto-efficacité | 37 (14) | 0 |
| Effets sur les croyances au sujet de l’enseignement | 16 (7) | 6 (3) |
| Effets sur les pratiques de recherche en lien avec l’enseignement | 10 (6) | 0 |
| Effets sur les pratiques pédagogiques | 37 (12) | 1 (1) |
| Effets sur l’engagement professionnel | 42 (11) | 0 |
| Effets sur l’équipe de travail | 1 (1) | 0 |
| Effets sur le parcours professionnel | 27 (9) | 9 (8) |

Tableau 1. Nombre de références classées par catégories d’effets (nombre de références (nombre de répondant-e-s/N=14))

« On constate par contre une différence majeure par rapport aux questionnaires au niveau du parcours professionnel. En racontant ce qu’elles ont fait depuis la fin de leur projet de fin d’études, certaines personnes remarquent qu’il y a eu des effets, même si ceux-ci sont à petite échelle ; ces situations n’étaient pas couvertes par les items des questionnaires, ce qui explique la différence de résultats. Par exemple, une participante enseigne dans une haute école et doit faire moins de formation continue que si elle n’avait pas terminé la formation Did@cTIC, tandis qu’une autre participante donne des cours en formation d’adultes et son certificat a été valorisé à cette occasion.

En ce qui concerne les effets sur l’équipe de travail, un seul participant dit avoir pu réinvestir des réflexions de TFE avec ses collègues, où une réflexion collective a eu lieu sous son impulsion. Dans les autres cas, les participant-e-s disent avoir été encouragés à faire la formation et le travail final, mais que cela n’a pas été repris au niveau de l’équipe ni particulièrement valorisé par les supérieurs. » (Charlier & Lambert, 2019)

QR5. Quelles interactions entre les participant-e-s et leur environnement de travail conduisent à quels effets ?

Les résultats des analyses descriptives réalisées à partir des données issues des questionnaires comme des entretiens montrent que les effets perçus au niveau individuel sont plus importants que les effets perçus au niveau collectif. Nous avons fait l'hypothèse que cela pouvait être lié à une perception de l'environnement de travail comme soutenant au niveau individuel, mais moins au niveau collectif. Autrement dit, les participant-e-s à la formation Did@cTIC se sentiraient soutenus dans leur développement professionnel individuel, soutien qui se concrétiserait par le fait qu'ils seraient encouragés à suivre la formation et pourraient bénéficier de temps pour le faire ; à l'inverse, leurs efforts de perfectionnement pédagogique ne sembleraient pas considérés comme pouvant être bénéfiques à leurs collègues et les résultats de leur formation ne seraient pas repris ni discutés au niveau de leur équipe. Ainsi, le fait de faire la formation bénéficierait presque exclusivement à la personne qui y participe, sans impact plus large auprès de son équipe.

Suite à ces résultats qui nous ont interpellés, nous avons décidé d'entreprendre une démarche exploratoire pour mieux comprendre cette situation. Des hypothèses spécifiques ont été formulées et testées. « *En particulier, des corrélations entre certaines caractéristiques individuelles des participant-e-s et les effets collectifs perçus (effets perçus sur l'équipe de travail) ont été étudiés. Voici les hypothèses testées :*

- *Plus les participant-e-s ont de l'expérience, plus ils perçoivent des effets importants au niveau de l'équipe de travail (effets collectifs).*
- *Plus les participant-e-s viennent d'un domaine où la formation est une tradition, plus ils perçoivent des effets importants au niveau de l'équipe de travail (effets collectifs).*
- *Plus les participant-e-s accordent de l'importance à chaque type de motifs d'entrée en formation, plus ils perçoivent des effets importants au niveau de l'équipe de travail (effets collectifs).*

Voici le résultat de la corrélation de Spearman entre les caractéristiques individuelles des participant-e-s et les effets collectifs perçus. » (Charlier & Lambert, 2019)

| Caractéristiques individuelles des participant-e-s | Corrélation avec les effets collectifs perçus |
|--|---|
| Années d'expérience | .324 ; p=.057 |
| Tradition de faire la formation dans son domaine de travail | ns |
| Motifs d'entrée en formation socio-affectifs et identitaires | ns |
| Motifs d'entrée en formation épistémiques et professionnels | ns |
| Motifs d'entrée en formation vocationnels et économiques | ns |

Tableau 2 : *Corrélations des caractéristiques individuelles avec les effets collectifs perçus*

On observe une **corrélation positive importante et presque significative** entre les années d'expérience des participant-e-s et les effets collectifs perçus (.324 ; p = .057). On peut donc parler de tendance. Vu la taille de notre échantillon (N=40), un seuil de tolérance plus élevé s'applique quant à la taille de l'effet. Rappelons ici que corrélation ne signifie pas relation de cause à effet.

Selon ce résultat, il semblerait que les participants ayant plus d'expérience ont davantage confiance en leurs compétences pédagogiques pour donner des conseils à leurs collègues et se sentent plus à même de contribuer aux discussions sur l'enseignement dans leur équipe. On pourrait dire aussi que leurs apports seraient davantage valorisés et considérés comme crédibles par les collègues et les supérieurs.

Nous avons ensuite calculé des corrélations partielles pour tenter de montrer l'importance de la perception de l'environnement de travail comme variable médiatrice, tel que postulé dans le modèle théorique.

| Caractéristiques individuelles des participant-e-s | Rôle de la variable « perception de l'environnement de travail » sur la corrélation avec la perception des effets collectifs |
|--|--|
| Années d'expérience | Flèche qui baisse |
| Tradition de faire la formation dans son domaine de travail | Flèche qui baisse |
| Motifs d'entrée en formation socio-affectifs et identitaires | Flèche qui baisse |
| Motifs d'entrée en formation épistémiques et professionnels | Flèche qui baisse |
| Motifs d'entrée en formation vocationnels et économiques | Flèche qui baisse |

Tableau 3. Rôle de la variable « perception de l'environnement de travail » sur la corrélation avec la perception des effets collectifs (Charlier & Lambert, 2019)

« Ces résultats montrent que, si on contrôle la variable « perception de l'environnement de travail », la corrélation entre les caractéristiques individuelles des participant-e-s et leur perception des effets collectifs baisse à chaque fois. On peut donc dire que les effets collectifs perçus dépendent davantage de la perception qu'ont les participant-e-s de leur environnement de travail que de leurs caractéristiques individuelles. Cette variable joue donc un rôle de médiatrice.

Pour comprendre la relation de la perception de l'environnement de travail avec les autres variables prises en compte, nous avons ensuite calculé des corrélations de Spearman entre ces différentes variables » (Charlier & Lambert, 2019).

| Caractéristiques individuelles des participant-e-s | Corrélation avec la perception de l'environnement de travail |
|--|--|
| Années d'expérience | ns |
| Tradition de faire la formation dans son domaine de travail | ns |
| Motifs d'entrée en formation socio-affectifs et identitaires | ns |
| Motifs d'entrée en formation épistémiques et professionnels | .350* |
| Motifs d'entrée en formation vocationnels et économiques | .510** |

Tableau 4. Corrélations entre les caractéristiques individuelles et la perception de l'environnement de travail

Tout d'abord, voici les résultats avec les caractéristiques individuelles des participant-e-s. On observe une **corrélation positive et significative** entre la perception de l'environnement de travail et les motifs d'entrée en formation épistémiques et professionnels. On observe une **corrélation positive très importante et très significative** entre la perception de l'environnement de travail et les motifs d'entrée en formation vocationnels et économiques.

« On peut donc dire qu'il y a un lien (et pas une relation de cause à effet) entre la perception de l'environnement de travail et l'envie de faire la formation, soit pour construire des connaissances et se développer professionnellement, soit pour favoriser son parcours professionnel » (Charlier & Lambert, 2019).

| Effets perçus sur les pratiques de l'équipe de travail | Corrélation avec la perception de l'environnement de travail |
|--|--|
| Effets perçus sur les pratiques de l'équipe de travail | .527** |

Tableau 5. Corrélations entre les effets perçus sur les pratiques de l'équipe de travail et la perception de l'environnement de travail

« On observe également une **corrélation positive très importante et très significative** entre la perception de l'environnement de travail et les effets collectifs perçus. Finalement, on peut dire que, pour les participant-e-s à la formation Did@cTIC, la perception de l'environnement de travail joue un rôle très important dans la perception des effets au niveau des pratiques de l'équipe de travail. » (Charlier & Lambert, 2019)

QR6. Dans quelle mesure les effets perçus par les participant-e-s correspondent-ils aux effets attendus d'une démarche de type SoTL ?

« Notre recherche démontre qu'un dispositif de type SoTL au sens large tel que nous l'avons décrit (cf. QR. 3) conduit à d'importants effets perçus par les enseignants sur leur développement professionnel au plan individuel (Cf. Supra QR4). Ce résultat constitue déjà un résultat intéressant puisque seulement une faible part des effets attendus a été démontrée scientifiquement dans la littérature (Par ex. : Brew et Ginns (2008) à propos de l'expérience d'apprentissage des étudiants et, plus récemment et largement la revue de littérature de Tight (2018)). Nous avons vu, cependant, que les effets sur le plan des pratiques collectives sont faibles et avons tenté d'en comprendre les raisons. Enfin, les effets au plan institutionnel et au plan de l'apprentissage des étudiants n'ont pas été investigués ici. » (Charlier & Lambert, 2019)

6 Discussion des résultats

Les résultats de notre recherche évaluation à propos des effets à long terme perçus par les participants au dispositif Did@cTIC démontrent clairement que, selon eux, la réalisation par eux d'une démarche accompagnée de questionnement critique et de recherche à propos de l'enseignement et de l'apprentissage conduit à de nombreux et importants effets individuels au plan de leur développement professionnel. Nous avons également montré que les effets perçus au niveau de leur équipe de travail étaient nettement moins importants et que la perception par eux de leur environnement de travail comme soutenant avait un effet médiateur significatif.

La démarche de recherche rigoureuse et fondée théoriquement que nous avons menée nous a paru pertinente et valide et, comme nous l'évoquerons au point suivant, susceptible de soutenir plus largement le développement des connaissances dans le domaine de la formation des enseignants du Supérieur. Dans la publication de Charlier et Lambert (2019), nous explicitons encore davantage comment ce développement peut se réaliser.

Cependant, que peut-on en tirer pour le cas spécifique de la formation Did@cTIC ?

Au plan individuel, les effets tels que perçus sont très positifs et correspondent aux attentes. Nous sommes donc encouragées à poursuivre nos actions. Que dire des effets collectifs ? Devons-nous en attendre ? Pourrions-nous avoir un impact sur les environnements de travail et plus largement sur l'institution ? En 2009 déjà, nous avons analysé la situation spécifique de l'Université de Fribourg, en montrant le manque d'articulation entre la politique de gestion institutionnelle de la qualité et la politique de soutien au développement professionnel des enseignants. Nous avons également mis en évidence le poids accordé à la valorisation de la recherche par rapport à l'enseignement et proposé quelques pistes pour mieux articuler le soutien au développement professionnel individuel avec les mesures en faveur du développement de la qualité de l'enseignement et de la recherche. Près de dix années plus tard, ces pistes sont toujours d'actualité. Cependant, une question plus fondamentale et dépassant notre position de chercheur est devons-nous le faire ? Considérons-nous que la qualité de l'enseignement et le développement professionnel des enseignants n'est pas seulement une responsabilité individuelle mais aussi une responsabilité collective ?

Il s'agit d'un débat axiologique. Cependant, sans entrer dans ce débat, auquel nous participerons volontiers mais qui nous dépasse, nous pouvons développer quelques arguments pragmatiques. Dans la mesure où un investissement est réalisé pour soutenir le développement professionnel des enseignants, il serait pertinent que les conditions de rentabilisation de cet investissement soient recherchées au niveau de l'environnement de travail.

Ces conditions sont celles d'un environnement capacitant au sens décrit par Fernagu-Oudet (2012). La présence et le développement de ces conditions pourraient être intégrés aux critères de gestion de la qualité choisis par l'institution : permettre de réaliser un travail varié et stimulant, valoriser le travail collaboratif et les projets collectifs aussi au niveau de l'enseignement, permettre d'accéder aux savoirs et aux ressources en matière d'enseignement. De notre côté, en tant que responsables de la formation, nous pouvons entraîner les participants à reconnaître la présence et l'absence de ces conditions et les aider à les développer.

7 Conclusions et perspectives

« Comme l'a rappelé, à propos du SoTL, Tight (2018) dans sa revue de la littérature trop peu de recherches empiriques sont réalisées pour évaluer les dispositifs de formation ou de soutien au développement professionnel des enseignants du supérieur. Lorsqu'elles sont réalisées, les évaluations se limitent le plus souvent à des études de cas peu généralisables. Dans cette contribution, nous avons proposé un cadre théorique pour l'évaluation de tels dispositifs et illustré sa mise en œuvre concrète à propos d'un cas. La description

rigoureuse du dispositif à l'étude, la prise en compte et la description des individus participants, la prise en compte de variables médiatrices décrivant l'interaction entre les participants et le dispositif et leur environnement de travail ainsi que la description des effets analysés permettent non seulement d'identifier des effets de ces dispositifs de manière précise et rigoureuse, mais également d'explorer les variables permettant de comprendre ces effets. Enfin, le cadre et les outils proposés pouvant être partagés, il devrait être possible dans l'avenir de réaliser des comparaisons entre dispositifs et de construire un corps de connaissances solides dans le domaine. » (Charlier & Lambert, 2019)

Bien entendu, le lecteur attentif aura repéré un certain nombre de limites auxquelles il s'agirait de s'attaquer pour améliorer encore la démarche.

En ce qui concerne le volet descriptif, le cadre utilisé n'est pas encore validé. Notre caractérisation de l'approche SoTL a été faite sur la base d'une revue de la littérature. Il serait nécessaire, comme cela a été fait par la recherche HY-SUP pour les dispositifs hybrides, de mener une large enquête permettant de mettre en évidence des types de dispositif de formation et d'accompagnement du développement professionnel des enseignants du supérieur. En ce qui concerne les autres variables prises en compte, de nombreux outils sont déjà à disposition. Il s'agirait, mais dans certains pays comme la Suisse, c'est une exigence, de partager les instruments de recueils de données et les données recueillies afin de permettre leur réutilisation par d'autres chercheurs.

« En ce qui concerne le volet évaluatif, le principal défaut, est qu'il est exclusivement fondé sur l'expérience d'apprentissage des participants et donc sur des effets perçus. Si l'on s'en tient aux effets perçus, on pourrait ajouter la perception des effets par les étudiants, par les collègues et plus largement par l'institution. Bien entendu, la perception des effets n'est pas suffisante et des critères objectifs devraient être recherchés » (Charlier & Lambert, 2019), comme par exemple : les types de dispositifs d'enseignement mis en place par les participants ayant suivi une formation ou bénéficié d'un accompagnement, la qualité des évaluations des apprentissages réalisés par eux, la qualité de leurs feedbacks, les projets collectifs soutenus etc.

A l'heure où l'importance de la formation des enseignants du supérieur est reconnue, il nous semble temps pour la communauté universitaire de se doter des instruments et des connaissances lui permettant de proposer des dispositifs de qualité et efficient. La recherche en pédagogie universitaire peut et doit contribuer à cette intention. Nous espérons par cette contribution l'avoir démontré.

8 Références bibliographiques

- Bélanger, C. (2010). Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique ? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(2), Article 6.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brew, A. (2011). Higher Education Research and the Scholarship of Teaching and Learning: The Pursuit of Excellence. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(2), Article 3.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Guedet, G., Lameul, G., Lebrun, M., Lietart, A., Nagels, M., Peraya, D., Rossier, A., Renneboog, E., & Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distance et savoirs*, 1(9).
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Charlier, B., Cosnefroy, L., Jézégou, A., & Lameul, G. (2015). Understanding Quality of Learning in Digital Learning Environments: State of the Art and Research Needed. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area* (pp. 381-398). Cham: Springer.
- Charlier, B. & Lambert, M. (2019 accepté pour publication). Evaluating the effects of faculty development: theoretical framework and empirical implementation. *International Journal for Academic Development*.
- Chick, N. (2015). Scholarship of Teaching and Learning: A Guide from the Vanderbilt University Center for Teaching. Retrieved from <https://my.vanderbilt.edu/sotl/>
- Daele, A., Biémar, S., Malengrez, D., & Oger, L. (2014). Le « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques. Document de travail transmis par les auteurs.
- Deschryver N. & Charlier B. (2012). *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. Rapport final HY-SUP.

- Entwistle, N. & McCune, V. (2013). The disposition to understand for oneself at university: integrating learning processes with motivation and metacognition. *The British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 267-279.
- Fernagu-Oudet, S. (2012). Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. In E. Bourgeois & M. Durand (Eds.). *Apprendre au travail* (pp. 201-213). Paris: PUF.
- Huet, I. (2012). Academic development as a strategy to enhance teaching quality in research-intensive universities: the Portuguese context. *Higher Education Research Network Journal*, 5: EFAD Special Edition, 9-18.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kolomito, K., & Anstey, L. M. (2017). A survey on evaluation practices in teaching and learning centres. *International Journal for Academic Development*, 22(3), 186-198.
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de Soi*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Noyens, D., Donche, V., Coertjens, L. & Van Petegem, P. (2017). Transition to higher education: moving beyond quantity. In E. Kyndt, et al (Eds), *Higher Education Transitions: theory and research* (pp. 3-12). New York: Routledge.
- Pace, D. (2004). The Amateur in the operating room: history and the scholarship of teaching and learning. *American Historical Review*, 109(2), 1171-1192.
- Phuong, T. T., Cole, S. C., & Zarestky, J. (2018). A systematic literature review of faculty development for teacher educators. *Higher Education Research & Development*, 37(2), 373-389.
- Rege-Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J., & Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning. La recherche sur l'enseignement supérieur et la formalisation des pratiques enseignantes. *Recherche et Formation*, 67, 91-104.
- Reid, A., & Petocz, P. (2003). Enhancing academic work through the synergy between teaching and research. *International Journal for Academic Development*, 8(1-2), 105-117.
- Stake, R. E. (1988). Case study methods in educational research: seeking sweet water. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (pp. 253-300). Washington: American Educational Research Association.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Tight, M. (2018). Tracking the Scholarship of Teaching and Learning. *Policy Reviews in Higher Education*, 2(1), 61-78.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J. & Prosser, M. (2000). Scholarship of Teaching: A model. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 155-168.
- Vertongen, G., Bourgeois, E., Nils, F., de Viron, F., & Traversa, J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38/1, 25-44.
- Webb, A. S. (2015). *Threshold concepts in the scholarship of teaching and learning: A phenomenological study of educational leaders in a Canadian research-intensive university* (these de doctorat). University of British Columbia, Vancouver, Canada. Retrieved from <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0167152>

Revue Éducation & Formation

e-313

Varia

L'institutionnalisation de l'innovation dans l'enseignement supérieur français

Analyse des discours de promotion des innovations technologiques et pédagogiques

Najoua Mohib

Université de Strasbourg – LISEC EA 2310
7, rue de l'université
67000 Strasbourg
Najoua.Mohib@unistra.fr

RÉSUMÉ. Cet article s'intéresse au phénomène de l'institutionnalisation des innovations éducatives dans le milieu de l'enseignement supérieur français. Il vise à caractériser les pratiques d'enseignement jugées innovantes du point de vue des instances politiques dans le but d'interroger la relation entre innovation technologique et innovation pédagogique. Une analyse des discours de promotion de 15 initiatives, récompensées, en 2016 et en 2017, lors des Journées nationales de l'Innovation Pédagogique dans l'Enseignement Supérieur (JIPES), a été réalisée. Les résultats montrent, en partie, que l'innovation pédagogique ne s'appuie pas nécessairement sur le recours aux technologies numériques et que les changements visés ne concernent pas seulement les pratiques enseignantes mais également les finalités de l'université.

MOTS-CLÉS : innovation pédagogique, innovation technologique, enseignement supérieur, transformation des pratiques, institutionnalisation.

1. Introduction

La généralisation d'Internet a déclenché de nombreux discours technophiles notamment dans les sphères politico-éducatives. Au-delà de la valeur ajoutée perçue pour l'apprentissage, les technologies de l'information et de la communication (Tic) ont longtemps été brandies comme une solution « miracle » (Mohib, 2010) face aux difficultés récurrentes du système éducatif (ex. échec scolaire, massification de l'enseignement, inégalités filles-garçons, déficit budgétaire, *etc.*). En France, le rapport « Fourgous », publié en 2010, est assez éloquent à ce sujet : l'usage des technologies à l'école favoriserait l'augmentation de l'envie d'apprendre, une plus grande concentration et confiance en soi, une compréhension plus importante et plus rapide, une meilleure mémorisation, l'amélioration des résultats scolaires, la collaboration entre les élèves, *etc.* Pourtant, les usages des technologies n'ont pas tenu leurs promesses à en juger par les propos plus nuancés du deuxième rapport Fourgous (2012) qui affirme que la réussite des élèves ne repose pas sur le simple recours aux outils numériques. Elle serait plutôt favorisée par « l'innovation pédagogique » que l'usage des technologies est censé encourager. Ce changement de conception est aujourd'hui partagé par les différentes instances politiques de l'éducation comme en témoignent plusieurs rapports stratégiques (Bertrand, 2014 ; Béjean & Monthubert, 2015 ; Conseil national du numérique, 2016). L'innovation pédagogique est ainsi devenue le nouveau leitmotiv des autorités éducatives, tout particulièrement dans le milieu de l'enseignement supérieur qui, traversant de profondes mutations, est conduit à relever de nombreux défis : développement professionnel des enseignants, massification de l'enseignement, qualité des formations, insertion professionnelle des étudiants, formation tout au long de la vie, transition numérique, *etc.* (Lanarès & Poteaux, 2013 ; Monthubert, 2017).

Cependant, les technologies numériques continuent d'occuper une place importante dans les discours institutionnels puisqu'elles sont désormais présentées comme un « catalyseur de la transformation des établissements » d'enseignement supérieur (Dulbecco *et al.*, 2018, p. 14). Dans ce contexte, la frontière entre « innovation pédagogique » et « innovation technologique » est parfois ténue. Que recouvrent réellement ces deux appellations ? N'ont-elles pas tendance à se confondre dans les faits ? L'engouement pour les Moocs, et plus récemment, pour l'intelligence artificielle (apprentissage adaptatif, pensée algorithmique, *etc.*) révèle que les technologies suscitent encore des attentes fortes dans le secteur éducatif¹. L'injonction à l'innovation pédagogique ne risque-t-elle pas de provoquer les mêmes désillusions causées par le « mythe » des technologies (Amadiou & Tricot, 2014) ? Par ailleurs, que traduit le passage d'une approche techno-centrée de l'enseignement à une approche péda-gocentrée ? C'est à ces différentes questions que tente de répondre le présent article à partir d'une analyse réalisée sur les prix Passion Enseignement et Pédagogie dans le Supérieur (PEPS) remis à l'occasion des Journées nationales de l'Innovation Pédagogique dans l'Enseignement Supérieur (JIPES).

2. Innovation pédagogique vs innovation technologique

2.1. Clarifications notionnelles

L'innovation fait partie de ces mots valises, teintés idéologiquement, comme ceux de « compétence », de « professionnalisation » ou encore d'« évaluation », qui traversent le champ de l'éducation et de la formation. Empruntée au vocabulaire des pratiques sociales et à d'autres disciplines (sociologie, économie, *etc.*), l'innovation est parfois considérée comme le reflet de l'esprit managérial (Cros, 2002 ; Pelletier, 2009) qui s'est progressivement diffusé dans le milieu éducatif et plus récemment dans l'enseignement supérieur. Comme toutes les notions clivantes, l'innovation ne fait pas l'objet d'une définition stabilisée. Malgré les tentatives de clarification en sciences de l'éducation (Adamczewski, 1996 ; Cros 1997), les usages sont encore foisonnants (Cros, 2002 ; Bédard & Béchar, 2009 ; Tricot, 2017). S'ajoutent à la multiplicité des significations, les confusions faciles avec d'autres termes auxquels l'innovation renvoie. Ainsi, Alter (2002, 2010) opère une distinction nette entre « innovation » et « changement » bien que l'idée de transformation se retrouve dans les deux notions. De leur côté, Bédard et Béchar (2009) indiquent que l'innovation ne doit pas se confondre avec les termes de « novation », « rénovation » ou « réforme » desquels elle se rapproche pourtant. Pour ces auteurs, l'innovation en éducation se définit comme une « novation contextualisée » autrement dit « une démarche d'implantation d'une novation dans un milieu donné, différent de celui d'où elle origine » (Bédard & Béchar, 2009, p. 34). Cette définition, retenue ici, rejoint celle de Cros et Adamszevki (1996) qui avaient déjà souligné,

¹ Le rapport Villani (2018) indique que l'IA constituerait un moyen de transformer l'éducation et permettrait de lutter contre le décrochage et les inégalités scolaires, de résoudre les difficultés d'apprentissage (ex. dyslexie) ou encore de favoriser l'innovation pédagogique.

dans les années 1990, le caractère contextuel de l'innovation en plus de mettre en évidence la complexité du phénomène. D'après Cros (2009), trois types d'innovation en éducation peuvent être distingués : l'innovation technologique, l'innovation curriculaire et l'innovation pédagogique. Or, un état de l'art des écrits francophones révèle que peu de chercheurs tentent de caractériser les spécificités de chacune de ces innovations notamment en ce qui concerne les deux premières expressions, qui restent très peu utilisées tant dans le discours social que savant. Dans la plupart des publications recensées, l'innovation technologique est évoquée de manière implicite à travers différentes appellations qui ont évolué en fonction des usages et du processus de diffusion des technologies dans le champ éducatif. Il est question, par exemple, de « machines à enseigner », de « nouvelles technologies de l'information de la communication » ou encore, plus récemment, d'« environnements numériques ». Les définitions proposées sont succinctes et se résument à l'introduction de technologies impliquant des usages nouveaux (Charlier & Peraya, 2003 ; Cros, 2009). L'innovation curriculaire, quant à elle, concerne des cursus ou des parcours de formation originaux. Elle reste une notion peu employée dans l'espace francophone malgré les efforts de conceptualisation réalisés (Bécharde & Bédard, 2009). A propos de l'innovation pédagogique, considérée aujourd'hui par le niveau politique comme le moteur du changement éducatif, elle correspond, selon Tricot (2017) à des façons inédites d'enseigner, à de nouveaux contenus pédagogiques ou encore à de nouvelles manières de réaliser des tâches pour apprendre. Toutes ces caractérisations relèvent plutôt du discours sur les pratiques d'ingénierie pédagogique. En réalité, ces trois catégories d'innovations ont plus tendance à se recouper qu'à se dissocier (Bécharde, 2001 ; Cros, 2009). Les liens entre l'innovation technologique et pédagogique, dont il est plus particulièrement question ici, se retrouvent par exemple à travers l'usage de la notion d'« innovation techno-pédagogique » et surtout l'idée selon laquelle l'évolution des pratiques pédagogiques peut être liée à l'intégration des technologies dans l'enseignement et la formation (Becker, 1986, cité dans Depover, 2003 ; Germain-Rutherford & Diallo, 2006 ; Jacquinet-Delaunay & Fichez, 2008 ; Tricot, 2013, 2017).

2.2. L'innovation pédagogique, un nouveau levier de transformation ?

Les innovations éducatives les plus significatives remonteraient à la fin du 19^{ème} siècle avec le mouvement de « l'école nouvelle » et de « l'éducation progressiste » (Sancho Gil & Hernandez, 2017). Faire l'histoire des innovations en éducation représente néanmoins une entreprise difficile à laquelle peu d'auteurs francophones se sont risqués (Cros, 2002 ; Sancho Gil & Hernandez, 2017), et ce pour au moins deux raisons. Premièrement, le champ de l'éducation est très vaste et concerne des domaines aussi variés que spécifiques (enseignement scolaire, enseignement supérieur, formation professionnelle, *etc.*). Deuxièmement, il existe de multiples entrées pour appréhender l'innovation (processus, résultats, acteurs, *etc.*). L'apparition du mot « innovation » dans les textes officiels sur l'éducation daterait des années 1960 (Cros, 1997). Cette introduction marque en réalité le début d'un processus de légitimation des innovations « institutionnelles » et « dogmatiques » au sens de Alter² (2002) qui répond à une volonté de la part des instances politiques de réguler les mouvements contestataires et anti-autoritaires de l'époque (Cros, 1997). Aujourd'hui, l'innovation pédagogique est devenue un « impératif général » (Lemaître, 2015a), particulièrement dans le milieu de l'enseignement supérieur, qui semble avoir cédé aux multiples pressions exercées par son environnement (pouvoirs publics, organisations internationales, agences d'accréditation, associations professionnelles, ...) (Pelletier, 2009). Depuis sa diffusion dans le secteur de l'éducation, l'innovation remplit deux fonctions : améliorer l'existant et répondre à l'injonction politique avec le risque parfois de provoquer les effets contraires des changements souhaités (Rey & Feyrant, 2012).

En France, l'innovation pédagogique est désormais considérée par les responsables politiques comme la clé de la transition vers l'éducation supérieure du 21^{ème} siècle (Béjean & Monthubert, 2015). Autrement dit, il s'agit de transformer les pratiques pédagogiques pour améliorer la réussite des étudiants et mieux répondre aux attentes de la société et des nouveaux publics. Cette approche trouverait sa source dans la logique « utilitariste » qui traverserait l'université d'aujourd'hui (Lemaître, 2015a, 2015b). L'intérêt politique pour la pédagogie, qui s'inscrit au cœur de l'activité d'enseignement, traditionnellement peu valorisée au profit de celle de la recherche, signifierait la fin de l'université humaniste inspirée du modèle de Humboldt centré sur le progrès de la science. L'innovation pédagogique serait donc une des conditions nécessaires à la modernisation de l'université, plus professionnalisante, compétitive et stratégique (Weber, 2015). Plusieurs désignations sont employées, telles que « université de service » (Lessard & Bourdoncle, 2002 ; Lemaître, 2015b), ou encore « université entreprise également appelée université entrepreneuriale » (Vorley & Nelles, 2008, p. 145), pour évoquer les transformations des missions de l'enseignement supérieur qui intègrent désormais les services à la société (ex.

2. Dans son analyse du processus de diffusion de l'innovation, Alter (2002) distingue le phénomène d'institutionnalisation de celui des inventions dogmatiques. Dans le premier cas, les usages sont collectivement définis dans un cadre organisé par les instances dirigeantes tandis que, dans le deuxième cas, la diffusion de la nouveauté repose sur des usages imposés et empêche ainsi la transformation de l'invention en innovation.

insertion professionnelle, valorisation économique des connaissances, *etc.*). Pour autant, sa contribution au développement socio-économique ne fait pas moins débat au sein même de la communauté universitaire (Allard *et al.* 2001 ; Gingras & Roy, 2006 ; Chomsky, 2010 ; Lemaître ; 2018). C'est dans ce contexte qu'une véritable stratégie de diffusion des innovations pédagogiques a été mise en place par l'État français avec le lancement des programmes d'investissements d'avenir en 2010. Pour faciliter l'implantation des innovations pédagogiques, de nombreuses actions sont développées (soutiens financiers, formation des enseignants du supérieur, reconnaissance des pratiques, *etc.*) dans une approche de type « aidons-la [l'innovation] à émerger » caractérisée par Taylor (2009, p. 224). Or, un tel phénomène mérite d'être analysé.

L'innovation dans l'enseignement supérieur reste un objet peu étudié surtout dans la communauté de recherche francophone (Fichez, 2008). Béchard (2001) avait relevé, au cours d'une recension des écrits scientifiques sur l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur, 180 articles entre 1984 et 2000. En utilisant la même méthode de recherche documentaire, il est possible de repérer, sur la base de données Cairn.info, 136 articles sur la période 2001-2018. Par ailleurs, la question de l'institutionnalisation des innovations éducatives est rarement abordée³. La plupart des recherches menées en sciences de l'éducation s'intéressent aux pratiques pédagogiques innovantes caractérisées comme telles par les acteurs eux mêmes (enseignants-chercheurs, formateurs, responsables pédagogiques, *etc.*). Elles visent principalement à rendre compte de l'hétérogénéité des usages et des processus de transformation mis en œuvre par les pédagogues universitaires (Béchard, 2001 ; Rege Colet & Romainville, 2006 ; Albero *et al.*, 2008). Dans une étude récente, Lemaître (2018) tente de dégager les principales tendances de l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur à partir d'une analyse de discours des praticiens pour mettre en évidence les conceptions sous jacentes des acteurs de terrain. Le présent travail essaie d'apporter un éclairage supplémentaire en se focalisant sur les innovations légitimées par l'institution. Quelles sont les nouvelles pratiques pédagogiques qui nécessitent du point de vue des instances politiques d'être diffusées dans le milieu de l'enseignement supérieur ? En quoi se distinguent-elles des pratiques traditionnelles ? Sur quelles conceptions pédagogiques reposent-elles ? Quelles sont leurs caractéristiques et leurs finalités ? Trois hypothèses peuvent être formulées pour éclairer ces questionnements : 1) les pratiques qualifiées par les autorités éducatives d'« innovation pédagogique » constituent des « innovations éducatives » au sens de Cros (2002) ; 2) elles relèvent d'une approche technocentrée dans la mesure où elles accordent une importance plus grande aux technologies numériques qu'à l'activité humaine (enseigner, apprendre) ; 3) elles visent une transformation des pratiques pédagogiques au service de la logique « utilitariste » décrite par Lemaître (2015a, 2015b, 2018).

3. Méthodologie

3.1 Contexte

En 2016, un prix annuel « Passion Enseignement et Pédagogie dans le Supérieur » (PEPS) a été créé par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) pour promouvoir l'innovation pédagogique dans les établissements d'enseignement supérieur français. Ce prix s'inscrit dans le cadre de la stratégie nationale de l'enseignement supérieur (Béjean & Monthubert, 2015) qui vise notamment la transformation des pratiques pédagogiques grâce au développement de l'usage du numérique, l'introduction de méthodes plus innovantes, l'articulation avec la recherche ou encore la formation des enseignants.

Cette recherche présente l'analyse des actions pédagogiques primées en 2016 et en 2017 par un des trois prix⁴ attribué par le jury composé « de personnalités issues du monde de l'enseignement supérieur et de la recherche, de représentants d'autres ministères et de membres de la société civile »⁵. L'étude se limite à la catégorie « Innovation pédagogique » qui vise à récompenser, selon les organisateurs du prix PEPS, des « actions pédagogiques particulièrement remarquables par les innovations proposées au sein d'une unité d'enseignement, d'un programme, ou bien encore auprès d'un public particulier, portant sur des pratiques ou des ressources éducatives, résultant d'une initiative individuelle ou collective, enseignante ou étudiante, avec des

3. L'institutionnalisation a essentiellement été étudiée en sociologie des organisations. Pour Alter (2010), elle constitue la troisième phase du processus d'innovation organisationnelle. Dans le champ des sciences de l'éducation, Dessus & Villiot-Leclercq (2015) évoquent la « mise en œuvre institutionnelle des innovations ».

4. Prix PEPS, Prix spécial du jury ou Certificat d'excellence. Le montant des prix varie entre 1500€ et 10 000€ en fonction de la catégorie et selon le caractère individuel ou collectif de la candidature.

5. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid111943/prix-peps-passion-enseignement-et-pedagogie-dans-le-superieur-2017.html> [Dernière consultation : 15/06/2019]

effets reconnus sur l'engagement, la persévérance et la réussite des étudiants »⁶. Cette catégorie inclut également deux mentions spéciales : « Numérique » et « Initiative étudiante ». Parmi les 309 candidatures présentées au cours des deux éditions, au titre de cette triple catégorie, 15 initiatives pédagogiques ont obtenu un prix PEPS.

Les projets ont été sélectionnés selon leur « pertinence, efficacité, innovation et argumentation » suivant huit critères⁷ mentionnés dans le règlement et communiqués aux candidats qui devaient justifier d'activités d'enseignement au sein d'un établissement relevant du MESRI. L'examen de ces critères montre que les deux premiers (modalités pédagogiques et contexte de formation) relèvent d'une dimension « ingénierie de formation » alors que les six autres relèvent d'une dimension plutôt « stratégique ». Il apparaît ainsi que la sélection des projets dits innovants repose principalement sur l'appréciation des conditions d'intégration (ex. inscription dans la politique d'établissement, ...), de diffusion (ex. communication, transférabilité, ...) et d'adoption (ex. implication des étudiants, enseignants, ...) des pratiques pédagogiques. Au regard des objectifs du prix PEPS, un tel choix peut surprendre d'autant plus que la liste des critères ne mentionne pas l'impact sur l'apprentissage. Ces observations doivent néanmoins être considérées avec précaution dans la mesure où elles ne tiennent pas compte des éventuels critères d'évaluation qui auraient pu être déterminés au moment « des débats qui se sont tenus au sein du jury »⁸.

3.2 Recueil des données

Le recueil des données a été réalisé en deux temps. Tout d'abord, le recours à la base de données « Cartographie des initiatives PEPS »⁹, mise à disposition par le MESRI, a permis de repérer les initiatives récompensées afin de récolter l'ensemble des documents institutionnels de présentation des projets primés (vidéos, descriptifs, *etc.*). Le site web du ministère présente pour chaque lauréat un résumé du projet (entre 59 et 189 mots soit 125 mots en moyenne) ainsi que des mots-clés (entre 3 et 18 mots soit 9 mots en moyenne). S'ajoute à ces documents, une vidéo *teasing* (entre 2 minutes 29 et 2 minutes 33) mettant en scène les porteurs de projets (1, 2, 3, 4, 11, 12, 13), soit 7 lauréats sur 15, toutes catégories confondues. Une fois ces données collectées, une recherche sur Internet avec le moteur *Google* a permis de collecter tous les documents et outils de communication (site web, interview TV ou radio, *etc.*) visant à promouvoir et à faire connaître ces initiatives. Le matériel initial a été complété pour plus de la moitié des projets (1, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14 et 15). Deux interviews (radio et TV), d'une durée de 5 minutes 33, ont également été réalisées avec les porteurs des projets 6 et 7. Toutes les données (discours, documents) ont été produites à l'occasion d'actions de communication institutionnelle et de valorisation du prix PEPS. Elle offrent une description, la plus complète possible (objectifs, méthodes, acteurs impliqués, contexte de réalisation, *etc.*), des actions pédagogiques reconnues innovantes par les représentants politiques du milieu de l'éducation. L'hétérogénéité des données qui constituent le corpus, au même titre que leur variabilité, peuvent être considérées, ici, comme des éléments inhérents au contexte de leur production. D'une part, le champ éducatif recouvre des pratiques pédagogiques diverses. D'autre part, le « processus [de diffusion] par lequel une innovation est communiquée » (Rogers, 2003, cité dans Taylor, 2009, p. 214) est variable et dépend, en partie, des conditions organisationnelles et culturelles de chaque établissement. L'ensemble des données collectées a été soumis à un traitement méthodique afin d'augmenter la fiabilité de l'analyse.

Le tableau 1, présenté à la page suivante, offre une vue d'ensemble du corpus de cette étude. Il met en évidence la catégorie du prix, l'intitulé du projet, son année de création, le type de prix et le matériel collecté.

6. *Ibid.*

7. 1) modalités pédagogiques mises en œuvre, 2) contexte d'apprentissage et formation, 3) implication de l'équipe pédagogique et de la gouvernance, 4) dimension stratégique du projet (stratégie d'implication et de soutien aux étudiants), 5) inscription dans la politique d'établissement ou de site, 6) dispositif d'évaluation du projet pour en mesurer les effets et le faire évoluer (attractivité de l'offre, implication des apprenants, impact sur l'employabilité, *etc.*), 7) perspectives de transférabilité de la démarche, 8) lisibilité et communication de la démarche.

⁸ *Ibid.*

9. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid106416/cartographie-des-initiatives-peps-2016.html> [Dernière consultation : 15/06/2019]

| <i>Catégorie</i> | <i>Nom du projet</i> | <i>Année</i> | <i>Type de prix</i> | <i>Matériel</i> |
|--|---|--------------|-------------------------|--|
| Innovation pédagogique (IP) | Le transfert de connaissances et l'aide à la décision pour former des géographes de la santé (P1) | 2016 | Lauréat | Vidéo <i>teasing</i> Résumé du projet Mots-clés Diaporama |
| | Apprendre le marketing autrement : le produit fil rouge (P2) | 2016 | Lauréat | Vidéo <i>teasing</i> Résumé du projet Mots-clés |
| | 3 ^{ème} Simulation de Conseil Européen, Lorsque Nantes devient le Bruxelles d'un jour ! (P3) | 2017 | Lauréat | Vidéo <i>teasing</i> Résumé du projet Mots-clés |
| | hAPPy : innovAtion Pédagogique en Pharmacie (P4) | 2017 | Lauréat | Vidéo <i>teasing</i> Résumé du projet Mots-clés |
| | Le Labo des Possibles® : un atelier de conception innovante pluridisciplinaire (P5) | 2017 | Certificat d'excellence | Résumé du projet Mots-clés Site web avec vidéo |
| | The move (P6) | 2017 | Certificat d'excellence | Résumé du projet Mots-clés Communiqué Interview-Radio |
| | Factoscope 2017 (P7) | 2017 | Certificat d'excellence | Résumé du projet Mots-clés Article de presse Interview-TV |
| | Apprendre et communiquer les sciences autrement et avec plaisir, via des films d'animation scientifiques (P8) | 2017 | Certificat d'excellence | Résumé du projet Mots-clés Descriptif |
| | Pratiques pédagogiques innovantes en physique : recherche, créativité et réussite (P9) | 2017 | Certificat d'excellence | Résumé du projet Mots-clés Site web |
| | Vers la ville refuge : retour sur un dispositif pédagogique co-construit avec des étudiants de deuxième année en DUT « Carrières Sociales, option Gestion urbaine » (P10) | 2017 | Certificat d'excellence | Résumé du projet Mots-clés |
| Innovation pédagogique mention spéciale "Numérique" (IPN) | E-marin'lab : un espace d'enseignement en ligne, un espace d'accompagnement pédagogique personnalisé, un espace de liberté pédagogique à l'Université (P11) | 2017 | Lauréat | Vidéo <i>teasing</i> Résumé du projet Mots-clés |
| | Projet "Horloges d'Altitude" Patrimoine Innovation Pédagogie et Numérique (P12) | 2017 | Prix spécial du jury | Vidéo <i>teasing</i> Résumé du projet Mots-clés Article de presse |
| Innovation pédagogique mention spéciale "Initiative étudiante" (IPI) | MOOC Doctorat et Poursuite de Carrière (P13) | 2017 | Lauréat | Vidéo <i>teasing</i> Résumé du projet Mots-clés Site web |
| | Créativité Logicielle (P14) | 2017 | Certificat d'excellence | Résumé du projet Mots-clés Article de presse |
| | Jouons, chantons, apprenons en PACES ! (Première Année Commune des Etudes de Santé) (P15) | 2017 | Certificat d'excellence | Résumé du projet Mots-clés Site web |

Tableau 1. Description du corpus

3.3 Analyse de contenu thématique

Le traitement des données discursives s'appuie sur une analyse de contenu thématique. Dans cette démarche, deux étapes ont été distinguées :

La première étape a consisté à analyser toutes les données écrites et verbales¹⁰ à l'aide d'une grille de catégorisation (*cf.* tableau 2) conçue préalablement à partir des travaux de Cros (2002). Il s'agissait de repérer, dans le matériel disponible (*cf.* tableau 1), les unités de sens (mots, expressions ou phrases) liées à l'une des cinq composantes de l'innovation : nouveau, produit, changement, action finalisée et processus. Les segments de discours identifiés ont fait l'objet d'un codage aboutissant à un regroupement dans les catégories prédéterminées correspondant aux composantes mentionnées plus haut. Ce travail d'analyse a été réalisé pour chacun des 15 projets suivant la démarche décrite par Mucchielli (2006, cité dans Wanlin, 2007, p. 252) impliquant différentes phases « de comparaison, de généralisation, de mise en relation et de construction corrélatrice ». Cette étape avait pour objectif de vérifier, dans les différents discours, si les initiatives primées remplissaient ou non les critères de définition d'une « innovation en éducation » (Cros, 2002) mais aussi de mettre en évidence le modèle promu par les instances politiques.

| <i>Composante</i> | <i>Descripteur</i> |
|-------------------|---|
| Nouveau | Nouveauté relative à un contexte et considérée comme telle du point de vue de la personne qui innove et qui en apporte la preuve |
| Produit | Recours à un outil (numérique ou non) ou une technique qui transforme la pratique |
| Changement | Changement volontaire, intentionnel et délibéré pour améliorer une situation |
| Action finalisée | Valeurs au nom desquelles la personne qui innove agit. Désir, volonté et élan à l'origine de l'action innovante |
| Processus | Démarche de transformation mise en œuvre dans un espace temporel avec ses parts d'imprévu et d'inattendus : étapes, effets et impacts |

Tableau 2. *Caractérisation d'une innovation éducative*

Durant la deuxième étape, les données collectées pour les 15 projets (*cf.* tableau 1) ont fait l'objet d'une nouvelle analyse thématique. La méthode employée était identique à celle de l'étape précédente. Une grille de codage (*cf.* tableau 3) a été élaborée d'une part, en s'inspirant de la démarche de conception pédagogique proposée par Lebrun *et al.* (2011) et d'autre part, en s'appuyant sur les travaux de Bécharde (2001), qui a dressé un portrait des innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur, toujours d'actualité. Les unités de sens ont été classées suivant les quatre catégories définies avant le codage : contexte, objectifs, méthodes et outils. Le but de cette démarche était d'identifier les caractéristiques et les modalités des pratiques pédagogiques considérées « innovantes » du point de vue institutionnel et de vérifier la place accordée aux technologies numériques.

10. Les vidéos n'ont pas fait l'objet d'une transcription écrite compte tenu de leur courte durée.

| <i>Dimension</i> | <i>Descripteur</i> |
|------------------|----------------------------------|
| Contexte | Etablissement/Composante |
| | Champ de formation |
| | Niveau de formation |
| | Acteurs |
| | Analyse des besoins |
| Objectifs | Finalités |
| | Connaissances |
| | Compétences |
| Méthodes | Démarches/Approches pédagogiques |
| | Techniques d'enseignement |
| Outils | Technologies |
| | Matériels |
| | Espace |

Tableau 3. *Dimensions ingénieriques des innovations pédagogiques*

4. Dimensions idéologiques et ingénieriques des innovations pédagogiques

4.1 Caractéristiques des pratiques pédagogiques innovantes « légitimes »

La première analyse montre que le modèle de l'innovation en éducation élaboré par Cros (2002) est opérationnel dans la mesure où les 15 projets récompensés présentent effectivement les cinq composantes qui déterminent une innovation en éducation et en formation. Les descriptions réalisées par les porteurs de projet ont permis d'identifier le type de pratiques pédagogiques soutenues aujourd'hui par les instances politiques. Ainsi, les cinq composantes des actions qualifiées d' « innovation pédagogique » par les autorités éducatives peuvent être caractérisées comme suit.

En premier lieu, le sentiment de « nouveauté » des actions transparaît dans le choix des termes : « innovant » (P2, P5, P6, P8, P15), « re-nouveau » (P4, P7, P11), « inédit » (P1, P7), « original » (P1), « premier » (P13). La « nouveauté » relève de la « modernité » (P9, P12), du « futur » (P3) ou de « l'avenir » (P12). Elle est relative à quatre types de contexte : l'établissement (P2, P4), l'écosystème de l'établissement (P1, P3, P5, P7), le domaine de formation (P5, P7, P9,) ou encore le milieu de l'enseignement supérieur (P6, P8, P11, P15, P14).

En second lieu, le « produit » visant à transformer la pratique concerne toujours une approche ou une méthode pédagogique. Dans plus de la moitié des cas (9 sur 15), elle s'appuie sur le recours au numérique (P2, P5, P7, P8, P11, P12, P13, P14, P15). Pour trois autres cas (P1, P7, P8), l'initiative a également permis de produire un outil (aide à la décision, application, film).

Il est à remarquer ensuite que, quatre types de « changement(s) » peuvent être identifiés. 9 projets sur 15 introduisent un changement pédagogique lié à l'amélioration des manières d'enseigner (P4, P9, P11), l'expérience d'apprentissage (P2, P6, P8, P10, P15) voire du contenu d'enseignement (P12, P14). 3 initiatives relèvent d'un changement organisationnel portant sur les missions de l'établissement (P1 : positionnement dans l'écosystème ; P3, P13 : préparation et insertion professionnelle des étudiants). 3 projets concernent un changement social (P5 : renouveler la société ; P12 : valoriser le patrimoine ; P7 : contribuer à la qualité des médias). Un changement curriculaire est affiché pour un seul projet (P1). L'ensemble des réalisations repose sur

une volonté délibérée, voire un sentiment de « fierté » (P4, P13), d'améliorer une situation. Le témoignage des porteurs du projet 12 est le plus explicite à ce sujet « les projets sont issus d'un coup de cœur et on ne se lance dans quelque chose que si on se dit ça va être intéressant ! » (P12).

L'« action finalisée » s'appuie sur des valeurs d'adaptation (P1, P3, P4, P5, P13, P14), d'épanouissement individuel (P2, P3, P4, P6, P8, P14), de pragmatisme (P2, P3, P5, P6, P10), de collaboration (P4, P7, P8, P11, P13), d'interdisciplinarité (P1, P5, P7, P14), de solidarité sociale (P1, P10, P12), d'efficacité (P1, P5, P13), de créativité (P5, P8, P9), d'aide (P2, P11), de réussite (P9, P11), d'excellence (P12, P14) et de confiance (P7). Ces valeurs renvoient à des croyances qui peuvent être résumées ainsi : 1) l'enseignement supérieur doit offrir des formations adaptées aux besoins des étudiants et de la société ; 2) les étudiants apprennent mieux quand ils sont épanouis et heureux ; 3) Les enseignements doivent être utiles et reposer sur un apprentissage par l'action ; 4) l'enseignement doit favoriser le développement de compétences sociales telles que la créativité, le travail en groupe, l'expression orale.

Enfin, l'analyse du « processus » qui correspond à la démarche de transformation mise en œuvre par les porteurs de projets montre que toutes les initiatives s'inscrivent dans l'établissement de rattachement. Le « processus » repose sur des démarches collectives même lorsqu'il s'agit de candidatures individuelles (P3, P6, P8). Il relève souvent d'une temporalité progressive (P1, P2, P3, P5, P6, P9, P11). Si la trajectoire des innovations est peu décrite dans les discours de valorisation des actions primées, cinq phases semblent se dégager : expérimentation (P1, P6, P9, P11) ; promotion (P2, P4, P6, P10, P12, P12, P13, P14, P15) ; intégration évolutive (P1, P2, P11, P12, P13) ; transfert ou, pour le moins, dissémination (P3, P4, P8, P11, P15) et évaluation de l'impact de cette action (P4, P6, P8, P9).

Les descriptions réalisées par les acteurs de terrain permettent de dégager une représentation partagée, du point de vue institutionnel, de l'innovation pédagogique. Elle correspond à une pratique pédagogique qui mobilise, de préférence, des technologies et qui est novatrice par rapport à ce qui se fait habituellement dans le milieu de l'enseignement supérieur. Elle est le résultat d'une « élaboration collective » (Alter, 2002) visant, d'une part, à transformer les façons d'enseigner ou d'apprendre et, d'autre part, à mettre en place des formations, adaptées et épanouissantes, centrées sur les besoins supposés des étudiants et des attentes de leur environnement socio-professionnel. Elle s'inscrit dans une perspective de diffusion fondée sur la volonté des acteurs de faire connaître et de partager leurs pratiques.

4.2 Mise en œuvre de l'innovation pédagogique sur le terrain : quelles approches ?

La deuxième analyse porte sur les principales étapes de la conception pédagogique mise en œuvre par les lauréats du prix PEPS. Elle vise à décrire les modalités et les finalités pédagogiques des pratiques d'enseignement et de formation considérées « innovantes » par l'institution. Dans cette partie, les résultats sont présentés suivant les quatre dimensions décrites dans le tableau 3 (contexte, objectifs, méthodes, outils), qui structurent l'architecture d'un « dispositif pédagogique » au sens habituellement donné par Lebrun *et al.* (2011). Dans un souci de lisibilité, les objectifs, les méthodes et les outils sont regroupés dans un tableau récapitulatif (cf. tableau 4).

Concernant le « contexte », tous les lauréats, à l'exception d'un seul projet (P12) qui se rapporte à une section de technicien supérieur, sont rattachés à des universités situées en métropole dont un tiers sont des établissements parisiens (P1, P6, P9, P10, P11). La plupart des universités sont de taille moyenne (environ 30 000 étudiants) sauf cinq d'entre elles qui accueillent entre 37 468 et 74 000 étudiants¹¹. Les projets primés reflètent la diversité des types d'établissements universitaires français avec 9 réalisations dans des unités de formation et de recherche (UFR), 2 dans des instituts universitaires de technologie (IUT) et 2 dans des écoles intégrées. Les projets ciblent en priorité les niveaux licence (P3, P6, P7, P9, P11, P14) et master (P1, P4, P5, P7, P8, P9, P14). Une seule action est menée en direction des doctorants (P13). Trois projets (P2, P10, P12) concernent le niveau Bac +2 (DUT, BTS). Les prix ont été principalement attribués à des initiatives relevant des champs¹² « Sciences, technologie » (6 projets) et « Droit, économie, gestion, sciences politiques » (5 projets). Les autres initiatives se répartissent pour moitié entre les domaines de la « santé » (2 projets) et des « sciences humaines et sociales » (2 projets). Un seul projet (P13) concerne tous ces domaines. Les acteurs à l'initiative de ces réalisations jugées « remarquables » sont essentiellement des enseignants-chercheurs (12 sur 15) auxquels peuvent être associés des enseignants, des étudiants, des personnels administratifs ou encore des partenaires socio-économiques. Deux des projets primés sont portés par des étudiants inscrits en doctorat (P10, P13) et dont

11. Ces chiffres tiennent compte des effectifs 2016-2017 affichés sur le site web de chacune des universités.

12. Ce regroupement repose sur la classification élaborée par l'Université de Strasbourg. Cf. <https://www.unistra.fr/index.php?id=facultes-ecoles-instituts> [Dernière consultation : 15/06/19]

l'un d'entre eux implique aussi des partenaires socio-économiques (P10). Toutes ces initiatives répondent à des « besoins »¹³ qui peuvent être classés en cinq catégories. Par ordre d'importance : le renouvellement des pratiques pédagogiques (P2, P4, P6, P8, P9, P11) ; la réponse à une demande sociale (P1, P5, P12) ; le rapprochement de l'université de son milieu socio-économique (P3, P14) ; l'accompagnement des étudiants à la réussite (P9, P15) et la préparation à l'insertion professionnelle (P13). La description du contexte indique que les innovations pédagogiques reconnues par les autorités éducatives s'inscrivent dans les orientations de la stratégie nationale de l'enseignement supérieur notamment en ce qui concerne la volonté politique affichée de valoriser l'activité de formation des enseignants-chercheurs, d'améliorer l'insertion professionnelle, de développer le rôle social de l'université ou encore d'augmenter les taux de réussite en licence et en master (Béjean & Monthubert, 2015).

Les « objectifs » les plus mentionnés sont « développer des savoir-faire en lien avec le champ professionnel » (P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12) et « lier la théorie à la pratique » (P2, P3, P6, P8, P9, P10, P11). Il est intéressant de relever qu'une étude de Ballantyne, Baine et Packer sur les tendances des innovations pédagogiques en Australie (1999, cité dans Béchar, 2001) montre que ce deuxième objectif était déjà le plus cité, voilà presque 20 ans, par 708 professeurs identifiés comme exemplaires par leur institution. La plupart des actions pédagogiques qualifiées d'« innovantes » visent le développement de compétences liées à la « gestion de projet » (P5, P7, P10, P13, P14), la « communication » (P4, P5, P11, P13, P14) ou encore la « réflexivité et l'autoévaluation » (P4, P11, P13). Ces compétences correspondent aux attentes généralement exprimées par les milieux professionnels et désignées, dans la littérature¹⁴, sous l'appellation « *soft skills* » ou « compétences transversales ».

Les principales « méthodes » d'enseignement employées par les lauréats sont la « pédagogie par projet » (P1, P2, P4, P5, P7, P9, P10, P12, P14) et l'« approche interdisciplinaire » (P1, P5, P7, P12, P14). A l'exception de l'« exposé magistral » évoqué pour un seul des 15 projets (P8), toutes les démarches renvoient à des méthodes de pédagogie active et relèvent, au regard des travaux de Berthiaume et Daele (2013), d'une approche constructiviste de l'apprentissage, centrée sur l'activité des étudiants. Quatre des méthodes pédagogiques mentionnées par les porteurs de projets – la pédagogie inversée (P2, P4, P11), le design thinking (P5), l'apprentissage par les réseaux sociaux (P13) et le *cMooc* (P13) – sont identifiées par l'*Open University*¹⁵ comme des tendances pédagogiques innovantes. La vue d'ensemble des modalités pédagogiques mises en œuvre dans les projets qualifiés d'« innovants » (cf. tableau 4) montre une diversité des pratiques qui caractérise l'hétérogénéité des activités d'enseignement (Rege Colet & Romainville, 2006). En dépit de leur variété, les démarches utilisées ont pu être regroupées selon six méthodes mentionnées dans l'ordre de fréquence : des méthodes de résolution de problème (9 projets), des méthodes d'accompagnement (6 projets), des méthodes ludiques et participatives (5 projets), des méthodes expérientielles (4 projets), des méthodes d'apprentissage collaboratif (2 projets) et des méthodes transmissives (1 projet).

En ce qui concerne les « outils », la première analyse (cf. *supra*) a montré que les technologies numériques sont utilisées dans plus de la moitié des projets. Il ressort ici que parmi les 9 outils recensés, 7 d'entre eux présentent une dimension technologique (cf. tableau 4). Les « ressources en ligne » (P2, P7, P8, P11, P13) et les « plateformes d'apprentissage » (P2, P11, P15) sont les plus citées ce qui pourrait s'expliquer par le fait que l'usage des plateformes est en voie de généralisation dans les universités (Peraya, 2018). Il apparaît aussi que les technologies éducatives considérées aujourd'hui comme porteuses dans les milieux éducatifs marchands (ex. réalité augmentée, réalité virtuelle, chabots, *serious game*, etc.) sont peu représentés dans ce panel. Un seul projet (P14) mentionne l'usage des « jeux sérieux ». L'analyse des discours sur les pratiques d'enseignement qualifiées d'« innovations pédagogiques » indique que les outils, numériques ou non, servent d'appui aux méthodes et approches mises en place. Cependant, les documents consultés ne précisent pas de quelle manière ces outils, notamment technologiques, sont utilisés pour soutenir l'apprentissage des étudiants et favoriser leur réussite.

Les modalités des initiatives pédagogiques récompensées peuvent être caractérisées selon deux niveaux d'analyse. Au niveau micro, c'est-à-dire la pratique enseignante, les méthodes et les outils employés sont loin d'être « nouveaux ». Par exemple, la « pédagogie par projet » se serait diffusée dans les milieux éducatifs dès les

13. Les besoins renvoient aussi bien à des problèmes rencontrés qu'à des aspirations exprimées par les porteurs de projet (Lebrun *et al.*, 2011).

14. Cf. Albandea, I. & Giret, J.-F. (2016). Impact des soft skills sur la rémunération des diplômés, *Net.Doc*, 149. Repéré à <http://www.cereq.fr/publications/Net.Doc/L-effet-des-soft-skills-sur-la-remuneration-des-diplomes>

15. Depuis 2012, l'*Institute of Educational Technology de l'Open University* publie un rapport annuel sur les innovations pédagogiques susceptibles de révolutionner le milieu de l'enseignement. Bien que largement diffusé dans les communautés pédagogiques, ce rapport reste controversé (Leblanc & Anatay, 2015).

années 1980 (Tricot, 2017) alors que l'« approche interdisciplinaire » se serait développée dans les universités à partir des années 1960 (Rege Colet, 2002). Par ailleurs, même si leurs caractéristiques techniques ont considérablement évolué, les « ressources en ligne » et les « plateformes d'apprentissage » sont utilisés dans le monde éducatif depuis la fin des années 1980 (Baron & Dané, 2007). L'usage des technologies numériques répond, à travers l'analyse des discours de promotion de l'innovation, aux besoins d'enseignement pensés selon un approche socioconstructiviste de l'apprentissage qui est souvent présentée dans la littérature comme une condition du « renouveau pédagogique » (Béchar, 2001 ; Rege Colet & Romainville, 2006 ; Peraya, 2018). Au niveau macro, c'est-à-dire le pilotage de l'enseignement supérieur, les pratiques pédagogiques jugées « innovantes » ont pour finalité la réussite et l'insertion professionnelle des étudiants. Elles s'inscrivent dans une logique de professionnalisation et d'utilité sociale. Dans cette optique, la transformation des pratiques enseignantes encouragée, du point de vue institutionnel, s'appuie sur une variété de méthodes pédagogiques dites « actives » et ne repose pas nécessairement sur l'utilisation des technologies numériques.

| <i>Modalités pédagogiques</i> | <i>Description</i> | <i>Projets</i> | |
|-------------------------------|---|--|----------------------|
| Objectifs | Développer des savoir-faire en lien avec le champ professionnel | P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12 | |
| | Lier la théorie à la pratique | P2, P3, P6, P8, P9, P10, P11 | |
| | Développer des compétences de gestion de projet | P5, P7, P10, P13, P14 | |
| | Développer des compétences de communication | P4, P5, P11, P13, P14 | |
| | Développer la pratique réflexive et l'auto-évaluation | P4, P11, P13 | |
| | Acquérir des connaissances fondamentales | P9, P11, P15 | |
| | Favoriser le plaisir d'apprendre | P6, P15 | |
| Méthodes | Pédagogie par projet | P1, P2, P4, P5, P7, P9, P10, P12, P14 | |
| | Méthodes de résolution de problème | Approche interdisciplinaire | P1, P5, P7, P12, P14 |
| | | Pédagogie inversée | P2, P4, P11 |
| | | <i>Design thinking</i> | P5 |
| | | Tutorat | P1, P8, P15 |
| | Méthodes d'accompagnement | <i>Coaching</i> | P2, P14 |
| | | Accompagnement pédagogique personnalisé | P11 |
| | | Simulations | P3, P4, P6 |
| | Méthodes ludiques et participatives | Jeux de rôles | P3, P6 |
| | | Jeu | P15 |
| | | <i>Speed dating</i> | P14 |
| | | <i>Pitch</i> | P14 |
| | | Méthodes expérientielles | Voyage d'études |
| | Mise en situation | | P5, P14 |

| | | |
|---------------------------------------|--|----------------------|
| | Apprentissage par la pratique | P12 |
| Méthodes d'apprentissage collaboratif | Apprentissage par les réseaux sociaux | P13 |
| | <i>cMooc</i> | P13 |
| | Démarches collaboratives | P11 |
| | Méthodes transmissives | Exposé magistral |
| Outils | Ressources en ligne | P2, P7, P8, P11, P13 |
| | Plateforme d'apprentissage | P2, P11, P15 |
| | Logiciels | P8, P14 |
| | Tablette, ordinateur | P8, P12 |
| | Espace de travail collaboratif (<i>Learning lab</i>) | P5, P14 |
| | Site web, blog | P7 |
| | Jeu sérieux | P14 |
| | Matériel de dessin | P8 |
| | Jeu de cartes | P15 |

Tableau 4. *Vue d'ensemble des modalités pédagogiques des projets primés par le prix PEPS en 2016 et 2017*

5. Conclusion et perspectives

Cette étude a permis de dégager les principales caractéristiques et les finalités des pratiques pédagogiques qualifiées d'« innovantes » par les autorités éducatives dans le milieu de l'enseignement supérieur français. Il ressort en premier lieu que les initiatives primées à l'occasion des éditions 2016 et 2017 du Prix PEPS correspondent à des innovations au sens de la recherche en éducation (Cros, 2002). Ce résultat, qui confirme la première hypothèse, est intéressant dans la mesure où il soulève la question de la reconnaissance des pratiques pédagogiques innovantes qui articule généralement trois sources de légitimation pouvant se combiner : individuelle (pratique auto-déclarée), sociale (pratique reconnue par les pairs) ou institutionnelle (pratique reconnue par les instances politiques). L'analyse des discours de promotion des « innovations pédagogiques » montre également qu'elles ne s'inscrivent pas dans une approche techno-centrée dans la mesure où les méthodes d'enseignement sont centrées, en priorité, sur les apprenants. Et lorsqu'il sont utilisés, les outils numériques semblent être intégrés dans les pratiques pédagogiques. Ce deuxième résultat, qui contredit la seconde hypothèse, doit toutefois être pris avec précaution. D'abord, la question des usages des technologies, au même titre que celle de leurs bénéfices pour les étudiants, reste en suspens. Ensuite, les discours politiques actuels (Bertrand, 2014 ; Béjean & Monthubert, 2015) continuent de promouvoir l'idée selon laquelle les innovations technologiques contribuent au renouvellement des pratiques pédagogiques. Concernant les finalités, elles se situent, au delà des conceptions pédagogiques et des aspirations personnelles exprimées par les acteurs de terrain, dans une logique d'adaptation aux attentes des étudiants et du marché de l'emploi. Les valeurs de la conception utilitariste de l'université sont mises en avant, à travers, par exemple, la recherche de l'efficacité ou encore les visées pragmatiques des activités pédagogiques, sans, exclure, pour autant, l'idéal d'émancipation individuelle et sociale. La troisième hypothèse de départ est donc partiellement validée.

Au terme de ces analyses, il convient d'admettre que ce travail comporte quelques limites qui méritent d'être soulignées. D'une part, le projet initial de proposer une modélisation de l'innovation pédagogique s'est rapidement heurté au problème de l'absence d'un cadre conceptuel permettant d'appréhender les multiples

dimensions des pratiques enseignantes innovantes développées en contexte éducatif. D'autre part, la portée de cette étude reste limitée en raison des choix méthodologiques effectués. La prise en compte des projets non primés ou encore des autres catégories du prix PEPS¹⁶, liées à la transformation des pratiques pédagogiques, aurait permis d'enrichir le corpus de données et surtout de renforcer l'analyse en mettant en évidence, par exemple, les divergences et les spécificités des innovations pédagogiques selon la source de légitimation (individu, institution). Le choix de s'en tenir aux discours de promotion par les acteurs de terrain et « mis en scène » par les acteurs institutionnels peut également être critiqué. Des entretiens complémentaires avec les lauréats, les membres du jury ou encore les organisateurs du prix, auraient sans doute permis d'affiner la compréhension du phénomène de l'institutionnalisation de l'innovation pédagogique en dégagant les représentations, les valeurs et les systèmes d'intérêt de chacune des parties prenantes.

En dépit de ces limites, les résultats obtenus permettent de confirmer certains apports de la recherche sur l'innovation en éducation. D'abord, l'approche économique de Schumpeter selon laquelle l'innovation serait une « destruction créatrice » (Alter, 2002) ne semble pas s'appliquer au contexte éducatif comme l'ont montré auparavant Albero *et al.* (2008). Les innovations pédagogiques et technologiques, voire techno-pédagogiques, ne provoquent pas de « rupture brutale ni la destruction des structures existantes ». Les méthodes et les outils utilisés par les enseignants s'appuient sur des démarches fondées sur une approche socioconstructiviste de l'apprentissage et développées depuis plusieurs décennies (ex. tutorat, pédagogie par projet, démarches collaboratives, *etc.*). Comme dans d'autres secteurs (économique, industriel, *etc.*), l'intégration des innovations dans le milieu de l'enseignement supérieur est un processus lent (Alter, 2002). Dans cette perspective, la légitimation institutionnelle des innovations pédagogiques peut traduire la volonté politique d'accélérer la diffusion du modèle socioconstructiviste qui favoriserait, par le changement de posture qu'il induit, le renouvellement des pratiques enseignantes (Barette, 2009, cité dans Thibert, 2012). Les résultats de ce travail corroborent également les observations de Lemaître (2018) qui démontre que les pratiques pédagogiques jugées « innovantes », du point de vue des professionnels de l'enseignement supérieur, se réclament aussi du socioconstructivisme et s'inscrivent dans une logique adaptative aux conditions économiques et sociales contemporaines.

Les pratiques sociales ne sont pas neutres et sont dépendantes des conceptions idéologiques qui les sous-tendent (Albero, 2000). Le but de cet article n'est pas de déplorer ou de dénoncer le phénomène de l'institutionnalisation des innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur mais plutôt de comprendre le projet idéologique qui le nourrit. La légitimation institutionnelle des pratiques enseignantes innovantes pourrait être l'occasion de réfléchir aux moyens de dépasser les contradictions et les tensions inhérentes aux nouvelles missions des enseignants-chercheurs. Gageons que l'injonction à l'innovation pédagogique ne produise pas les mêmes effets de désillusion et de déception générés par la politique de « marche forcée » à l'intégration des technologies numériques. Au regard des enjeux de la transformation du système universitaire, des changements organisationnels et structurels paraissent nécessaires pour éviter que les discours de valorisation de la pédagogie ne soient perçus comme de la « poudre aux yeux » ...

6. Références bibliographiques

- Adamczewski, G. (1996). La notion d'innovation : figures majeures et métaphores oubliées. Dans F. Cros & G. Adamczewski (dir.), *L'innovation en éducation et en formation* (p. 15-29). Bruxelles : De Boeck.
- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. L'Harmattan : Paris.
- Albero, B., Linard, M. & Robin, J. Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université : quatre parcours de pionniers*. Paris : L'Harmattan.
- Allard, J., Haarscher, G. & Puig De La Bellacasa, M. (dir.). (2001). *L'université en questions. Marché des savoirs, nouvelle agora, tour d'ivoire ?* Bruxelles : Éditions Labor.
- Alter, N. (dir.). (2002). *Les logiques de l'innovation. Approche pluridisciplinaire*. Paris : La Découverte.
- Alter, N. (2010). *L'innovation ordinaire* (3^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Amadiou, F. & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique*. Paris : Éditions Retz.

16. Il s'agit des catégories « Soutien à la pédagogie », « Formation tout au long de la vie » et « Recherche en pédagogie ». Cf. <http://m.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid125731/prix-peps-passion-enseignement-et-pedagogie-dans-le-superieur-2018.html> [Dernière consultation : 15/06/19]

- Baron, G. L. & Dané, E. (2007) *Pédagogie et ressources numériques en ligne : quelques réflexions*. Repéré à <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00286334/file/index.html>
- Béchar, J. P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 257-281.
- Bédard, D. & Béchar, J. P. (dir.). (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Béjean, S. & Monthebert, B. (2015) *Pour une société apprenante. Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*. Repéré à https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/STRANES/12/2/STRANES_entier_bd_461122.pdf
- Berthiaume, D. & Daele, A. (2013). Comment choisir des méthodes d'enseignement adaptées ? Dans D. Berthiaume & N. Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (p. 119-134). Berne : Peter Lang.
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Repéré à https://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU_EDU/2/5/253025-rapport-pedagogie-vdiff-01-07-14-original.pdf
- Charlier, B. & Peraya, D. (dir.). (2003). *Technologie et innovation en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.
- Chomsky, N. (2010). *Réflexions sur l'université. Suivies d'un entretien inédit*. Ivry-sur-Seine : Raisons d'agir.
- Conseil national du numérique. (2016). *Université numérique : du temps des explorateurs à celui des transformations*. Repéré à <https://cnnumerique.fr/files/2017-10/CNNum-Universit%C3%A9-num%C3%A9rique-du-temps-des-explorateurs-%C3%A0-la-transformation.pdf>
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118, 127-156.
- Cros, F. (2002). L'innovation en éducation et en formation : topiques et enjeux. Dans N. Alter (dir.), *Les logiques de l'innovation* (p. 211-240). Paris : La Découverte.
- Cros, F. (2009). Préface. Dans D. Bédard & J. P. Béchar (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 77-92). Paris : Presses Universitaires de France.
- Depover, C. (2003). Présent et futur d'un dispositif innovant. Dans B. Charlier & D. Peraya (dir.), *Technologie et innovation en pédagogie* (p. 65-68). Bruxelles : De Boeck.
- Dessus, P. & Villiot-Leclercq (2015). Les innovations en technologie éducative : ressources de cours en sciences de l'éducation. Repéré dans <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/innovation.html>
- Dulbecco, P., Beer, M.-C., Delpech de Saint-Guilhem, J. Dubourg-Lavroff, S. et Pimmel, E. (2018). *Les innovations pédagogiques numériques et la transformation des établissements d'enseignement supérieur* (Rapport n° 2018-049). Repéré à <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid132619/les-innovations-pedagogiques-numeriques-et-la-transformation-des-etablissements-d-enseignement-superieur.html>
- Fichez, E. (2008). L'enseignement supérieur est-il contraint d'innover ? Eléments d'analyse. Dans G. Jacquinet-Delaunay & E. Fichez (dir.), *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée* (p. 51-81). Bruxelles : De Boeck.
- Fourgous, J. M. (2010) *Réussir l'école numérique. Rapport de mission parlementaire sur la modernisation de l'école par le numérique*. Repéré à <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000080.pdf>
- Fourgous, J. M. (2012). *Apprendre autrement à l'ère du numérique. Rapport de mission parlementaire sur l'innovation des pratiques pédagogiques par le numérique et la formation des enseignants*. Repéré à <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/124000169.pdf>
- Germain-Rutherford, A. & Diallo, B. (2006). Défis de la formation à l'utilisation des TIC dans les universités : modèle de formation à l'intégration des TIC. Dans N. Rege-Colet & M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 152-169). De Boeck : Bruxelles.
- Gingras, Y. & Roy, L. (dir.). (2006). *Les transformations des universités du XIIIe au XXIe siècle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jacquinet-Delaunay, G. & Fichez, E. (dir.). (2008). *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*. Bruxelles : De Boeck.
- Lanarès, J. & Poteaux, N. (2013). Comment répondre aux défis actuels de l'Enseignement Supérieur ? Dans D. Berthiaume & N. Rege-Colet Alter (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (p. 9-24). Peter Lang : Berne.
- Leblanc, D. & Antaya, F. (2015). Prévenir les tendances pédagogiques et techno pédagogiques à venir. Prévisions fondées ou spéculations ? *Pédagogie collégiale*, 28(3), 35-39. Repéré à

- http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/predire_les_tendances_pedagogiques_et_techopedagogiques_a_venir_previsions_fondees_ou_speculations.pdf
- Lebrun, M., Smidts, B. & Bricoult, G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Lemaître, D. (2015a, juin). Pourquoi innover ? L'injonction pédagogique et ses enjeux éducatifs. Communication présentée au 8^{ème} colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Brest, France.
- Lemaître, D. (2015b). Comment l'enseignement supérieur discipline-t-il les savoirs aujourd'hui ? La logique utilitariste dans l'organisation des disciplines académiques. Dans A. Gorga & J.-P. Leresche (dir.) *Transformations des disciplines académiques : entre innovation et résistance* (p. 151-163). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Lemaître, D. (2018). L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1). Repéré à <http://journals.openedition.org/ripes/1262>
- Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139,
- Mohib, N. (2010). Les TIC : une solution miracle pour le développement des compétences ? *Questions Vives Recherches en Éducation*, 7(14), 11-15.
- Monthubert, B. (dir.). (2017). *Livre blanc de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Repéré à http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actus/04/1/ESR_Livre_Blanc_707041.pdf
- Pelletier, P. (2009). L'enseignement supérieur : un milieu sous influences. Dans D. Bédard & J. P. Bécharde (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 77-92). Paris : Presses Universitaires de France.
- Peraya, D. (2018). Technologies, innovation et niveaux de changement : les technologies peuvent-elles modifier la forme universitaire ? *Distances et médiations des savoirs*, 21. Repéré à <http://journals.openedition.org/dms/2111>
- Rege Colet, N. (2002). *Enseignement universitaire et interdisciplinarité : un cadre pour analyser, agir et évaluer*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Rege Colet, N. & Romainville, M. (dir.). (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, O. & Feyfant, A. (2012). Vers une innovation plus innovante et créative. *Dossier d'actualité veille et analyses*, 70, 1-20.
- Sancho Gil, J. M. & Hernandez, F. (2017). Innovation éducative. Dans A. van Zanten & P. Rayou (dir.) *Dictionnaire de l'éducation* (p. 489-495). Paris : Presses Universitaires de France.
- Taylor, L. (2009). Diffusion de l'innovation : partager au sein et entre les communautés. Dans D. Bédard & J. P. Bécharde (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 77-92). Paris : Presses Universitaires de France.
- Thibert, R. (2012). Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0. *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, 79. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=79&lang=fr>
- Tricot, A. (2013, juin). *L'innovation technologique au service de la pédagogie : oui, mais comment ?* Communication présentée au Colloque PédagoTICE 2013, Toulouse, France.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Paris : Éditions Retz.
- Villani, C. (2018). *Donner un sens à l'intelligence artificielle : pour une stratégie nationale et européenne*. Repéré à https://www.aiforhumanity.fr/pdfs/9782111457089_Rapport_Villani_accessible.pdf
- Vorley, T. & Nelles, J. (2008). (Re)conceptualiser l'université : le développement institutionnel dans le cadre et au-delà de la « Troisième mission ». *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 20(3), 145-165.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, 3, 243-272.
- Weber, L. (2015). *L'université au XXI^e siècle*. Paris : Economica.

La communication à l'université

Une sociologie du changement institutionnel en train de se faire

Miguel Souto Lopez*, **Hugues Draelants**** & **Xavier Dumay*****

* Université catholique de Louvain
IACCHOS/Girsef
151, chaussée de Binche
7000 Mons

Miguel.Souto@uclouvain.be

** Université catholique de Louvain
IACCHOS/Girsef
Place Montesquieu 1/L2.08.04
1348 Louvain-la-Neuve

Hugues.draelants@uclouvain.be
Xavier.dumay@uclouvain.be

RÉSUMÉ. A partir d'une enquête sur les services de communication des trois universités complètes belges francophones, cet article étudie la manière dont ceux-ci participent au changement institutionnel des universités dans leur travail quotidien. Deux hypothèses sont mises à l'épreuve. La première soutient que les services de communication, en tant qu'interface entre l'université et l'environnement institutionnel, sont amenés à devoir surmonter des tensions entre des principes de justice exogènes et endogènes parfois contradictoires pour construire une image cohérente de leur université. La seconde hypothèse pose que ces services résolvent ces tensions à partir de leurs normes professionnelles et participent de la sorte à introduire des principes de justice nouveaux. Les services de communication agiraient ainsi comme des entrepreneurs institutionnels participant activement au changement institutionnel des universités. Or, les résultats obtenus montrent que celui-ci survient moins par l'action consciente des membres des services de communication en tant qu'entrepreneurs institutionnels que subrepticement par les logiques que renferment dans leur architecture les supports de diffusion et les relations qu'entretiennent ces objets entre eux.

MOTS-CLÉS : universités, principes de justice, services de communication, acteur organisationnel, entrepreneur institutionnel, changement institutionnel

1. Introduction

Les universités sont confrontées depuis une trentaine d'années à des transformations profondes de leur environnement institutionnel. On peut citer, entre autres, celles relatives à la montée en puissance d'une logique de reddition des comptes (Ramirez & Christensen, 2013), à l'internationalisation du paysage universitaire et ses frictions avec les espaces nationaux et locaux de régulation (Musselin, 2009 ; Thoenig & Paradeise, 2014 ; Tadaki & Tremewan, 2013), à l'instrumentalisation de la production des connaissances à des fins économiques (Colyvas, 2007), ou encore à la structuration d'un ordre performatif centré sur les *rankings* et la gestion des réputations par les organisations universitaires (Espeland & Sauder, 2007). Les recherches qui visent à cerner les effets de ces évolutions sur les universités montrent combien ce nouvel environnement institutionnel questionne le caractère faiblement organisé ou coordonné de l'université (Weick, 1976) et sa difficulté à se doter d'identités spécifiques et distinctives (Albert & Whetten, 1985).

Comme réponse adaptative à ces transformations, un modèle d'organisation des universités tendrait dès lors à se diffuser, celui de l'acteur organisationnel (Krücken & Meier, 2006) caractérisé par quatre éléments étroitement liés : le développement de structures formelles, de la profession de gestionnaire, la reddition des comptes et la définition d'objectifs. Cependant, un environnement institutionnel, aussi contraignant soit-il, ne détermine rien en tant que tel. Malgré la pression normative, cognitive et réglementaire qui s'exerce sur les organisations universitaires, celles-ci conservent une capacité d'action (*agency*) (Colyvas & Powell, 2008), d'autant que diverses logiques parfois antagonistes existent toujours dans un même champ, rendant le processus de changement plus ouvert et conflictuel que ne le laisse supposer la théorie néo-institutionnelle classique insistant sur l'uniformisation des normes (DiMaggio & Powell, 1983). Il importe donc d'observer les pratiques des acteurs et de mettre à jour les justifications qu'ils y apportent pour comprendre la manière dont les évolutions institutionnelles et les injonctions normatives qui les accompagnent affectent concrètement les universités dans le « travail institutionnel » (Lawrence & Suddaby, 2006) qu'elles opèrent afin de s'adapter et de s'orienter dans un environnement institutionnel changeant et en voie de complexification.

La capacité d'action des universités dans ce travail institutionnel est généralement vue comme étant fonction de leur identité organisationnelle actuelle ou projetée (Kodeih & Greenwood, 2014) ou encore de leur position et de leur statut dans le champ (Mampaey & Huisman, 2016). Les universités qui parviennent à s'adapter aux transformations de leur environnement institutionnel seraient celles qui se forgent une identité claire aux contours bien définis en vue de se différencier des autres et de se positionner dans leur environnement institutionnel (Brunsson & Sahlin-Andersson, 2000).

A partir d'une recherche menée dans les trois universités complètes belges francophones, à savoir l'Université catholique de Louvain (UCLouvain), l'Université de Liège (ULiège) et l'Université libre de Bruxelles (ULB), cet article interroge la manière dont l'université compose avec ces logiques nouvelles induites par les transformations de l'environnement institutionnel. Plus précisément, c'est le travail des services de communication de chacune des trois universités qui a été investigué. En tant que services d'interface, ils sont chargés de construire une certaine image de l'université et de contribuer au façonnement de leur identité. Se pose alors la question du processus de fabrication de l'image des universités par ces services et des logiques qui guident ce travail. En principe, les services de communication sont des espaces dans lesquels se donne à voir la diversité des demandes qui pèsent sur les universités ainsi que les arbitrages opérés entre ces nouvelles injonctions parfois contradictoires qui leur sont adressées (par exemple, standardisation et innovation), mais aussi entre les nouvelles logiques et les logiques de fonctionnement plus traditionnelles (par exemple, reddition des comptes et collégialité). Ces services semblent donc être des lieux privilégiés pour observer les modes d'adaptation des universités. D'autant plus que la communication – dans les universités analysées mais pas seulement (Whitchurch, 2008) – fait l'objet ces dernières années d'importants « investissements de forme » (Thévenot, 1986) : développement du recrutement, engagement de professionnels de la communication, diversification et spécialisation des profils, outillage et développement technologique... Cela suggère que ces services participent, de l'intérieur, à introduire ces nouvelles logiques et contribuent, de ce fait, au positionnement de leur université dans un espace institutionnel plus complexe et à échelles variables. Autrement dit, il s'agit de considérer ces services comme des acteurs ou entrepreneurs de changement institutionnel (Bergeron et Castel, 2016).

Cet article présente les résultats de la seconde phase de cette recherche. Les résultats de la première phase ont fait l'objet d'une publication antérieure (Dahan, Draelants & Dumay, 2016) sur lesquels la section suivante s'attardera brièvement pour ensuite aborder plus longuement le cadre méthodologique de la seconde phase. L'article poursuit avec une analyse de la vision du rôle de la communication dans l'enseignement supérieur à l'échelle internationale et une reconstruction des normes de la profession. Enfin, les résultats obtenus sont exposés et discutés en conclusion.

2. Une enquête dans les services de communication de trois universités belges

Les résultats présentés dans cet article constituent la seconde phase d'une recherche sur le rôle de la communication dans l'adaptation des universités aux pressions de leur environnement institutionnel. Comme cela a été indiqué en introduction, le terrain d'enquête qui a été ciblé est celui des services de communication de l'UCLouvain, l'ULiège et l'ULB. Ce choix est justifié par leurs similitudes. Comparables en taille par le nombre d'étudiants qu'elles accueillent (entre 25 000 et 30 000 étudiants), elles sont dites « complètes » car habilitées par les pouvoirs publics à enseigner dans tous les domaines. Leur offre de formation est à ce titre relativement équivalente. Bien que de statut différent – l'une publique, les deux autres privées – les trois universités sont financées par les pouvoirs publics sur un principe d'enveloppe fermée : un montant global indexé annuellement est réparti entre les universités selon le nombre d'étudiants qu'elles accueillent. Cela signifie que si une université veut voir son allocation de financement augmenter, elle doit recruter proportionnellement plus d'étudiants que ses concurrentes : ce qu'une université gagne, une autre le perd nécessairement. Ce mode de financement instaure ainsi une forme de concurrence entre les trois institutions, ce qui les pousse à tenter de se différencier les unes des autres pour affirmer leurs spécificités. L'histoire de leur fondation leur confère une affiliation philosophique particulière : catholique pour l'UCLouvain, pluraliste et neutre pour l'ULiège rattachée à l'État et « de libre examen », c'est-à-dire laïque, pour l'ULB. Ces trois orientations correspondent aux trois piliers qui structurent la société belge dans son ensemble. Chaque université est ainsi l'héritière d'une histoire politique marquante encore largement présente aujourd'hui notamment dans les discours de présentation des universités.

2.1. La première phase de la recherche

La première phase de la recherche a consisté à documenter les modalités d'intégration de la fonction de communication dans les trois universités observées, en partant de l'hypothèse de travail selon laquelle le développement de ces services à partir du milieu des années 1980 et son accélération au début des années 2000 sont l'expression des réactions et des adaptations identitaires des universités aux évolutions de leur environnement institutionnel. Les données collectées lors de cette première phase sont issues d'archives disponibles sur les sites internet des trois universités et de 25 entretiens semi-directifs, menés avec 19 membres des trois services observés ainsi qu'avec trois autorités académiques et trois membres des services centraux. Des informateurs privilégiés présents depuis plus de 20 ans dans chaque service central ont été ciblés. À partir d'un principe de triangulation et d'une analyse thématique, l'histoire de chaque service étudié a été reconstruite, son fonctionnement et son inscription dans l'organisation, ses interdépendances internes, ses pratiques actuelles et ses productions concrètes.

Les principaux résultats obtenus lors de cette première phase (voir Dahan *et al.*, 2016) ont permis de montrer que les services étudiés ont fait l'objet d'un développement comparable à des moments proches qui a conduit à leur professionnalisation croissante, notamment à travers le recrutement par des procédures de plus en plus formalisées d'un personnel toujours plus spécialisé, et l'investissement considérable dans les modes de communication numérique (site web, portail, newsletter, réseaux sociaux, etc.). Un autre résultat majeur est le sentiment d'un manque de stratégie identitaire exprimé par les trois services à travers deux grandes questions : qui sommes-nous par rapport aux autres et que voulons-nous devenir dans le futur ? Il s'ensuit dès lors une dissonance entre, d'une part, l'investissement objectif des autorités académiques dans le développement des services de communication et, d'autre part, le manque de stratégie de la part de ces mêmes autorités exprimé par les membres de ces services. Cette dissonance n'est d'ailleurs pas propre à la Belgique francophone, on la retrouve également dans les universités françaises (Appel et Boulanger, 2012). Les services observés tentent de résoudre cette tension en se basant sur leur professionnalisme. Les entretiens avec les membres de ces services ont mis en évidence la production d'un discours de professionnels définissant les missions qui devraient être les leurs et les bonnes pratiques pour y parvenir.

2.2. La seconde phase de la recherche

La première phase de la recherche a montré que l'idée selon laquelle les universités s'adaptent aux transformations de leur environnement institutionnel en se forgeant une identité claire aux contours bien définis en vue de se différencier des autres universités et de se positionner dans leur environnement institutionnel n'est en rien évidente. Partant du constat de la dissonance entre l'investissement objectif dans le développement des services de communication et le ressenti exprimé par les membres de ces mêmes services d'un manque de stratégie de la part des autorités académiques, la seconde phase de la recherche dont cet article présente les résultats a été orientée vers l'analyse du processus de fabrication de l'image de l'université en observant les pratiques des acteurs pour, d'une part, en dégager les principes de justification et les logiques d'action et, d'autre part, mettre ceux-ci en perspective avec les logiques exogènes au fondement des transformations de l'environnement institutionnel et traversant les universités.

Cette seconde phase pose comme hypothèse que, dans le processus même de fabrication d'une certaine image de l'université, les services de communication, en tant qu'interface entre l'université et l'environnement institutionnel, sont amenés à devoir surmonter des tensions entre des logiques exogènes et endogènes parfois contradictoires pour construire une image cohérente de leur université. Une seconde hypothèse soutient qu'en l'absence de directives stratégiques définies par leurs autorités académiques, les membres des services de communication s'appuient sur leurs normes professionnelles pour surmonter ces tensions. Dans cette perspective, l'objectif a été d'observer des « incidents critiques » (Butterfield, Borgen, Amudson & Maglio, 2005), c'est-à-dire des moments où se donnent à voir des conflits entre des logiques antagonistes, afin d'étudier la manière dont les services de communication arbitrent ces principes en tension pour construire une image valorisée et cohérente de leur université. Cet arbitrage devait être observé, d'une part, dans le type d'informations sélectionnées et leur mise en forme pour faire l'objet d'une communication et, d'autre part, dans les arguments et les débats des membres des services de communication relatifs au traitement communicationnel de l'information.

En vue d'analyser la façon dont les services de communication, d'une part, gèrent la question des diverses injonctions potentiellement en tension qui pèsent sur leur université et, d'autre part, participent au positionnement de celle-ci dans cet environnement en transformation, nous avons privilégié l'observation directe de réunions de rédaction au cours desquelles les membres de ces services sélectionnent les informations qui seront communiquées et décident de leur mise en forme. A cette fin, ont été menées 31 observations directes de réunions hebdomadaires qui ont eu lieu dans les locaux de chaque service entre novembre 2015 et avril 2016, soit un total d'une trentaine d'heures pour une dizaine d'observations par service. Les réunions ont fait l'objet d'un enregistrement audio.

De façon surprenante, pratiquement aucun incident critique n'a été observé. Ces réunions se bornaient dans une très large mesure à de la gestion technique d'informations. Dès lors, il était difficile d'avoir accès aux principes mêmes qui orientaient le processus de fabrication de l'image de l'université par le travail de communication. Les observations ont été maintenues, mais poursuivant alors un autre objectif : étudier au plus près les prises de décision pour décrire le processus de fabrication d'une certaine image de l'université. Pour accéder aux justifications des acteurs et aux logiques qui guident leurs actions, un *focus group* a été organisé au terme des observations avec chaque service de communication. Chaque *focus group* a été conduit par deux chercheurs pendant près de deux heures. L'objectif a été de mieux comprendre la manière dont les informations parviennent à ces services, les critères à partir desquels leurs membres attribuent une valeur communicationnelle à ces informations, et ceux sur lesquels ils s'appuient lors de la mise en forme de l'information en fonction des différents supports de communication utilisés et des publics visés, ainsi que la manière dont les services évaluent éventuellement leurs actions de communication.

Les données récoltées à partir des observations et des *focus groups* ont été recoupées pour dégager les principes communs aux trois universités et proposer une description idéal-typique du travail de fabrication d'une certaine image de l'université par la communication. Considérant que les services de communication contribuent à la diffusion de l'image de leur université et donc à la manière dont celle-ci est perçue mais aussi à la construction de son identité, c'est-à-dire à la façon dont elle se définit elle-même en tant que collectif, la littérature sur l'identité organisationnelle (Dahan *et al.*, 2016) a été convoquée, en particulier le schéma théorique de la dynamique identitaire proposé par Hatch et Schultz (2002). Celui-ci permet de décrire le travail des services de communication et de montrer que ceux-ci manquent de *feedback* sur leurs actions, ce qui les prive de réflexivité. Or, la réflexivité est l'une des caractéristiques théoriques principales des entrepreneurs institutionnels efficaces recensées par Bergeron et Castel (2016).

Les échanges lors des *focus groups*, qui ont également été enregistrés, ont fait l'objet d'une analyse de contenu et ont été interprétés à partir du modèle des cités (Boltanski & Thévenot, 1991) pour dégager les principes de justification qui guident les prises de décision lors des réunions de rédaction et les mettre en perspective avec les logiques qui sous-tendent les transformations de l'environnement institutionnel ces trente dernières années. La suite de l'article reviendra sur ces cadres théoriques.

Avant de présenter les résultats tirés de cette recherche et d'entrer dans la fabrique de l'image des universités par les services de communication, la prochaine section présente les transformations de l'environnement institutionnel des universités telles qu'elles sont exposées par des discours normatifs promouvant le développement de la communication dans l'enseignement supérieur et définissant les normes de la profession de communicant dans l'enseignement supérieur.

3. Le rôle de la communication dans le nouvel environnement institutionnel

Les transformations de l'environnement institutionnel des universités font l'objet d'une médiatisation par une littérature normative et prescriptive qui ne remet nullement en question ces transformations et qui au contraire les valorisent pour défendre, d'une part, une certaine idée du champ organisationnel de l'enseignement supérieur et, d'autre part, la « nécessité » de développer la communication afin que les établissements puissent jouer le jeu de la compétition mondiale et se démarquer de leurs concurrentes sur un marché présenté comme de plus en plus compétitif.

L'OCDE, dans le cadre de son *Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE)*, a organisé en 2004 un séminaire sur la « Communication dans l'enseignement supérieur : image et réalité ». Le rapport d'activité 2004-2006 de l'IMHE (2006) souligne que les

exposés et les discussions ont confirmé que l'image et la communication, en plus de faire partie intégrante de la stratégie globale des établissements, représentent également des éléments extrêmement importants pour attirer les étudiants et le personnel ainsi que pour des questions telles que le financement et l'évaluation de la qualité (*ibid.*, p. 4)

Un article publié en 2004 dans la lettre d'information de l'IMHE intitulé « La communication : au cœur de la stratégie et de la gouvernance des institutions de l'enseignement supérieur » (Amara, 2004) reprend certains points de discussion qui ont été soulevés lors de ce séminaire. L'introduction de l'article fait état des transformations de l'environnement institutionnel de l'enseignement supérieur :

Globalisation, internationalisation et renforcement de la compétition économique obligent les institutions d'enseignement supérieur, publiques ou privées, tout comme les entreprises classiques, à faire face au changement pour mieux répondre à un environnement complexe, exigeant et de plus en plus concurrentiel. Ce changement tous azimuts recouvre toute une série de dimensions et de questions de fond qui tendent à remettre en cause les missions et à déterminer de nouvelles perspectives » (*ibid.*, p. 1).

Cet article soutient que les établissements d'enseignement supérieur n'ont aujourd'hui plus d'autre choix que de soigner l'image qu'ils véhiculent auprès de différents publics afin d'assurer leur réputation dans le but, outre les arguments avancés dans le rapport d'activités cités plus haut, de pouvoir soutenir la compétition mondiale. Cela impliquerait de nouvelles postures :

- L'organisation d'une veille constante sur l'environnement interne et externe des institutions pour décrypter les signaux faibles et rendre lisibles les désirs, les attentes et les exigences de nouveaux acteurs et parties prenantes.
- La mobilisation des équipes internes et de toutes les énergies pour travailler sur les nouveaux enjeux de changement, la vision que porte le projet collectif et faire que les buts, les actions, les messages et les valeurs donnent lieu à une communication porteuse d'un sens partagé par la communauté éducative.
- L'établissement de liens d'un nouveau type avec les médias, les agences de notation, les groupes de pression, et autres réseaux influents pour tendre vers des relations aussi profitables que possible et anticiper les risques de dérives (*ibid.*).

Le type de communication à privilégier serait le marketing présenté comme « un mal nécessaire à gérer » (*ibid.*). L'article défend un marketing éthique, c'est-à-dire une forme de communication qui certes valorise l'établissement en démontrant son excellence mais qui communique des informations au plus près de la réalité, qui véhicule une image de l'établissement qui respecte ses missions traditionnelles d'enseignement et de recherche tout en démontrant son adaptation à un monde changeant. L'article évoque également les « défis » que

représente la communication, notamment la mobilisation des équipes internes pour produire une image cohérente qui s'adresse à des publics aux profils très variés :

La bonne image doit être appréhendée dans la durée. La communication doit viser en permanence plusieurs niveaux de préoccupation. Elle informe sur des décisions qui engagent, elle mobilise les équipes et soutient les valeurs, elle conforte et rassure. Mais s'adresser à un public de spécialistes de l'enseignement, chercher à toucher une audience de masse, communiquer avec les médias, dialoguer avec les entreprises, communiquer avec les acteurs sur les marchés internationaux ne reposent pas sur les mêmes enjeux (*ibid.*, p. 2).

L'importance croissante de la communication à l'université s'observe non seulement dans l'investissement consenti par les universités pour le développement des services qui lui sont dédiés et par l'attention que lui porte l'OCDE, mais également dans le développement d'associations de communicants de l'enseignement supérieur (Granget, 2012), notamment en France avec l'Association des responsables de communication de l'enseignement supérieur¹ (ARCES) dont l'objectif affiché sur son site internet est de « promouvoir la fonction de communication dans l'enseignement supérieur », ou encore l'Association des responsables de communication des universités françaises² (COMOSUP). On retrouve également à l'échelle européenne la European Association of communication professionals in higher education³ (EUPRIO) à laquelle ont adhéré les trois universités observées. Un autre indice de l'importance croissante accordée à la communication dans l'enseignement supérieur est la multiplication des agences externes de communication (Appel & Boulanger, 2012) tels que Campus Communication⁴. L'agence Noir sur Blanc⁵, dont les activités de consultance ne se limitent pas à l'enseignement supérieur, a publié en 2009 un livre blanc intitulé *L'enseignement supérieur à l'épreuve de la communication* qui se présente en sous-titre comme *Le premier livre blanc sur les enjeux de la communication dans l'enseignement supérieur et la recherche*.

4. Les normes professionnelles de la communication dans l'enseignement supérieur

4.1. Principes de justice

Le livre blanc de l'agence Noir sur Blanc qui vient d'être évoqué est exemplaire en ce qu'il synthétise parfaitement la manière dont sont présentées les transformations de l'environnement institutionnel des universités, le rôle que doit y jouer la communication et la façon dont il convient de communiquer. Les trois premiers chapitres du document, « 1. Le nouveau paysage de l'enseignement supérieur », « 2. Communication et stratégie », « 3. Peaufiner son image, développer sa marque », proposent ensemble un récit de la communication qui intègre une certaine interprétation des transformations de l'environnement institutionnel des universités, la manière de se positionner dans cet environnement par la communication et les grands principes qui doivent présider au développement de la communication. Les autres chapitres s'attardent sur des considérations plus techniques qui n'ont ici que peu d'intérêt (usage de l'anglais, relations avec la presse et la publicité, usage d'internet, les tendances actuelles de la communication).

Une analyse de contenu de ces trois chapitres permet de dégager les principes de justice (Boltanski & Thévenot, 1991) à partir desquels les normes professionnelles de la communication à l'université peuvent être reconstruites. Le modèle des cités vise à expliquer la manière dont les individus construisent leurs accords et surmontent leurs désaccords sans recourir à la violence. Les individus se trouvent alors dans un régime d'action particulier, celui de la dispute en justice. Dans ce régime d'action, les individus s'affrontent non pas par la force, mais en opposant leurs arguments, ce qui n'exclut pas les rapports de force. Les individus pris dans une situation donnée opposent leurs arguments en procédant à une montée en généralité. Ils s'extraient ainsi de la particularité de la situation dans laquelle ils s'affrontent en recourant à des principes de plus en plus généraux jusqu'à remonter au principe le plus général qui vise un bien commun particulier. C'est le principe supérieur commun ou principe de justice.

Boltanski et Thévenot ont construit six cités (ou mondes) : inspirée, domestique, de l'opinion, civique, marchande et industrielle. Une septième cité a été construite par Boltanski et Chiapello (1999) pour caractériser *Le nouvel esprit du capitalisme* : la cité par projet. Ces cités sont des formes idéal-typiques peuplées d'êtres (des

¹ <https://www.arces.com/>

² <http://www.comosup.com/>

³ <https://www.euprio.eu/>

⁴ <https://campuscom.fr>

⁵ <http://www.noirsurlblanc.com/>

objets et des personnes) et caractérisées par un principe supérieur commun spécifique qui est le principe de justice à partir duquel les membres de la cité fondent leurs accords et résolvent leurs désaccords.

| Cité | Principe supérieur commun |
|---------------------|--|
| <i>Inspirée</i> | Jaillissement de l'inspiration |
| <i>Domestique</i> | L'engendrement depuis la tradition (génération, hiérarchie, tradition) |
| <i>De l'opinion</i> | La réalité de l'opinion (autres, public) |
| <i>Civique</i> | Prééminence des collectifs (collectif, tous, volonté générale) |
| <i>Marchande</i> | Concurrence (rivalité, compétition) |
| <i>Industrielle</i> | Efficacité (performance, avenir) |
| <i>Par projet</i> | Activité (engagement, projet) |

Tableau 1. *Les principes supérieurs communs des cités*

Pour Boltanski et Thévenot, à l'intérieur d'une même cité, il existe une distribution des grandeurs. Plus un être se rapproche du principe supérieur commun, plus il est grand. A l'inverse, plus il s'en éloigne, plus il est petit. Cela signifie qu'un être peut être qualifié de grand dans une cité mais de petit dans une autre. Cette distribution peut alors faire l'objet d'un affrontement entre deux individus. Il s'agit du litige qui est une remise en question, à l'intérieur d'un même monde, de la distribution des grandeurs chez les êtres, c'est-à-dire les personnes et les objets. Lorsque des individus opposent des principes supérieurs communs différents, c'est-à-dire lorsqu'ils se réfèrent à des cités différentes pour justifier leurs actions, Boltanski et Thévenot parlent de différend. Le différend est une confrontation qui ne porte plus sur la distribution des grandeurs à l'intérieur d'un même monde, mais sur les principes que mobilisent les personnes à partir de mondes différents.

La résolution du litige ou du différend passe par une épreuve qui ne peut être rattachée qu'à un seul monde. Puisque le litige est un affrontement à l'intérieur d'un monde, l'épreuve est une clarification où chacun se met d'accord sur la distribution des grandeurs. En revanche, le différend est résolu lorsque les individus se mettent d'accord pour se référer au principe supérieur commun d'un seul monde. Si les acteurs ne parviennent pas à se mettre d'accord sur le résultat de l'épreuve, le différend n'est pas réglé.

Dans le cas des services de communication, aucun incident critique, où un litige ou un différend auraient pu être étudiés, n'a été observé. Cela signifie que les accords se construisent par l'évitement de l'épreuve. L'une des manières pour Boltanski et Thévenot d'éviter l'épreuve est le compromis. « Dans un compromis on se met d'accord pour composer, c'est-à-dire pour suspendre le différend, sans qu'il ait été réglé par le recours à une épreuve dans un seul monde. La situation de compromis demeure composite mais le différend est évité » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 337). Le compromis permet de faire tenir des situations à partir d'objets qui sont soit composites, c'est-à-dire composés d'éléments qui peuvent être rattachés à des mondes différents, soit équivoques, c'est-à-dire des objets partagés par des mondes différents mais qui prennent une signification particulière selon le monde auquel il est fait référence. En effet, si les individus peuvent toujours se référer à l'un ou l'autre monde pour construire leurs justifications, les objets ne peuvent être attachés qu'à un seul monde.

Les services de communication sont amenés à composer avec des logiques différentes. Or, l'absence d'incidents critiques lors des observations suggère que les conflits entre ces logiques sont suspendus pour arriver à des accords composites qui évitent la mise à l'épreuve. En ce sens, les services de communication peuvent être considérés comme des lieux de compromis.

Dans le compromis, les participants renoncent à clarifier le principe de leur accord, en s'attachant seulement à maintenir une disposition intentionnelle orientée vers le bien commun. Cet objectif est réalisé en recherchant l'intérêt général, c'est-à-dire non seulement l'intérêt des parties prenantes mais aussi l'intérêt de ceux qui ne sont pas directement touchés par l'accord. [...] Le compromis suggère l'éventualité d'un principe capable de rendre compatibles des jugements s'appuyant sur des objets relevant de mondes différents. Il vise un bien commun qui dépasserait les deux formes de grandeur confrontées en les comprenant toutes les deux (*ibid.*, p. 338).

Dans cette perspective, il s'agit d'identifier, d'une part, le bien commun que les participants à une situation poursuivent et, d'autre part, les objets composites ou équivoques qui leur permettent de suspendre le différend et

de composer avec des ordres de grandeurs, des principes supérieurs communs, différents. Dans le cas qui nous occupe, le bien commun que partagent les membres d'un service de communication est la construction d'une image positive de leur université. Cette construction est guidée par des normes professionnelles qui ne sont pas immédiatement accessibles. L'analyse du livre blanc de l'agence Noir sur Blanc permettra de les reconstruire.

4.2. Les normes de la communication

Avant d'aborder les diverses transformations de l'environnement institutionnel des universités pour justifier l'importance de la communication, le document (Noir sur Blanc, 2009) commence dans son introduction par disqualifier le fonctionnement traditionnel de l'université, en affirmant que la plupart des membres de la communauté universitaire « savent que leurs établissements ne peuvent plus rester enfermés dans leur tour d'ivoire, à l'écart de la société, drapés dans une logique purement académique - comme ils l'ont longtemps fait » (Noir sur Blanc, 2009, p. 10). Il aurait ainsi existé un temps où l'université vivait repliée sur elle-même, sans aucune influence extérieure, dans une logique qu'elle aurait façonnée de l'intérieur, sans jamais avoir à rendre de compte. Ce récit contredit ce que l'histoire des universités et de leurs évolutions nous raconte (Verger, 1986 ; Charle & Verger, 2012). Cette disqualification en guise de préambule est une manière de justifier le rôle d'interface indispensable de la communication entre l'université et le monde extérieur.

Parmi les nombreuses transformations de l'environnement institutionnel des universités, c'est la concurrence que se livrent les établissements qui est surtout mise en avant :

L'enseignement supérieur est entré dans l'ère de la concurrence. Et celle-ci s'exerce désormais aussi bien au plan local qu'au niveau national ou à l'échelle internationale. Partout, il est nécessaire, pour rester dans la course, pour faire la différence, d'être visible et d'être perçu de façon positive. L'excellence académique ne suffit plus : il faut aussi "faire savoir". Et donc, mettre sur pied une communication efficace et professionnelle (Noir sur Blanc, 2009, p. 10).

La concurrence, principe supérieur commun du monde marchand (Boltanski et Thévenot, 1991), est présentée comme une logique qui structure les relations entre les établissements d'enseignement supérieur. Pour y survivre, il importerait donc de marquer sa différence, de la faire connaître et reconnaître à l'extérieur.

La communication est nécessairement inscrite dans le monde de l'opinion (*ibid.*) puisque la valorisation de l'université est dirigée vers des publics ciblés dont on cherche à façonner l'opinion. Dans ce monde, la grandeur de chacun dépend de l'opinion des autres : « les réactions de "l'opinion publique conditionnent, dans une large mesure, le succès". Les personnes sont pertinentes en tant qu'elles composent un public "dont l'opinion prévaut" et, par-là, constitue la seule "vraie" réalité » (*ibid.*, p. 223). Les publics auxquels la communication doit s'adresser sont présentés dans le document comme nombreux et aux profils très variés : étudiants, professeurs, alumni, étudiants potentiels, parents, acteurs de l'enseignement secondaire, entreprises, etc.

Si la concurrence sert à justifier la nécessité de façonner l'opinion des publics externes par la communication, encore faut-il savoir comment faire. Le maître-mot présenté par le livre blanc est la stratégie. Les notions de stratégie(s) et stratégique(s) en lien avec la communication présentent 37 occurrences sur les 28 pages du corpus analysé. On retrouve 3 occurrences dans l'introduction, 5 dans le premier chapitre, 18 dans le second chapitre et 11 dans le troisième chapitre. Pour l'agence Noir sur Blanc, la communication est « le reflet de la réalité, de l'identité, du projet de l'institution. Elle doit traduire, exprimer son positionnement stratégique » (Noir sur Blanc, 2009, p. 22). En plus d'être stratégique, la communication doit être organisée de façon professionnelle. Il s'agit de

se doter d'une vraie direction de la communication, interne et externe, reconnue au plus haut niveau de l'institution [...] cette direction de la communication doit travailler en liaison étroite avec l'instance en charge de la stratégie de l'institution – c'est-à-dire la présidence ou la direction générale. Elle doit lui être directement rattachée au plan stratégique – et même, si possible, disposer de locaux situés à proximité immédiate de celle-ci [...] cette direction de la communication doit être organisée et travailler de façon professionnelle (*ibid.*, p. 23).

Ces éléments peuvent être interprétés à partir du monde industriel dont les sujets sont des professionnels et où le principe supérieur commun est l'efficacité. « Les objets du monde industriel sont des instruments, des moyens, mobilisés pour une action qui se présente comme une tâche de production » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 256), en l'occurrence la production d'une certaine image de l'organisation. Parmi ces méthodes, la définition de plans, d'objectifs, de stratégies occupe une place centrale : il s'agit de savoir précisément quelle image de l'organisation construire et véhiculer, et de définir la meilleure manière d'y parvenir.

Aux logiques de l'opinion et industrielle qui seraient au fondement des bonnes pratiques de la communication à l'université, il faut encore ajouter le principe de justice qui fonde l'accord dans le monde civique : la prééminence du collectif. Tout le travail de communication est tourné vers l'organisation, personne collective qui comprend ses membres et les dépasse (*ibid.*, p. 231), et dont il faut construire et véhiculer une image positive. Dans ce monde où le collectif exprime la volonté générale, il importe que la stratégie développée soit « comprise et admise par toutes les parties prenantes, en interne et à l'extérieur » (Noir sur Blanc, 2009, p. 23). Ce serait par ailleurs là le rôle premier de la communication que d'obliger « l'institution à s'interroger sur son image, son positionnement concurrentiel, ses points forts et ses faiblesses, ses marges de progrès, ses facteurs de risque... En un mot : à se doter d'une stratégie » (*ibid.*).

Les normes de la communication professionnelle, telles qu'elles sont présentées dans le livre blanc, peuvent ainsi être interprétées comme un compromis entre les mondes civique, de l'opinion et industriel. Ce compromis repose sur les objets des mondes de l'opinion (supports de diffusion) et industriel (stratégie) au service du principe supérieur commun du monde civique (prééminence du collectif) : à partir d'une stratégie efficace, l'objectif est de véhiculer par l'intermédiaire de supports de diffusion une image de l'organisation positive et clairement définie auprès d'un ensemble de publics bien identifiés dont il s'agit de façonner l'opinion.

Cette conception du travail de communication, est particulièrement bien ajustée aux organisations se comportant comme des acteurs organisationnels (Krücken et Meier, 2006) ayant une définition précise de leur identité et capables de mener des actions stratégiques en fonction de cette identité. Or, la première phase de la recherche a montré que les universités observées ne se comportent pas comme telles. En l'absence de directives stratégiques claires de la part de leurs autorités, les services de communication devraient en principe se reposer sur leurs propres normes professionnelles. Nous devrions donc retrouver, dans le processus de fabrication de l'image que les services produisent de leur université, le compromis qui vient d'être reconstruit entre les logiques civique, de l'opinion et industrielle. Ce compromis devrait alors être le principe à partir duquel les services, d'une part, arbitrent les principes de justice en tension pour construire une image cohérente de leur université et, d'autre part, participent aussi à introduire des principes de justice nouveaux.

5. Résultats

La construction d'une image cohérente de l'université est celle d'une identité organisationnelle qui est ici conçue dans une perspective néo-institutionnelle (Glynn, 2008 ; Draelants & Dumay, 2011), c'est-à-dire comme une réponse ou une adaptation organisationnelle à des pressions et injonctions de l'environnement. La dynamique identitaire organisationnelle procède de deux doubles processus : d'une part, « de miroitement et de réflexivité » (Draelants & Dumay, 2011, p. 8), d'autre part « de présentation de soi et d'expression de soi » (*ibid.*). Ces doubles processus mettent en lien l'image de l'organisation (son moi organisationnel) et sa culture (son je organisationnel). Le processus de miroitement correspond à « l'identité attribuée » (*ibid.*), c'est-à-dire à l'image projetée par autrui. Le processus de réflexivité renvoie à « l'identité incorporée » (*ibid.*), c'est-à-dire à la manière dont les membres de l'organisation perçoivent l'image projetée par les personnes extérieures. L'identité incorporée produit des effets sur la culture de l'organisation. Le processus d'expression de soi réfère à « l'identité narrative » (*ibid.*), c'est-à-dire à la manière dont les membres de l'organisation mettent en scène l'histoire de celle-ci à partir de la culture organisationnelle. Le processus de présentation de soi se traduit par une « identité projetée » (*ibid.*), c'est-à-dire la construction d'une image visant à produire certaines impressions chez les personnes extérieures et qui affectent leur image de l'organisation.

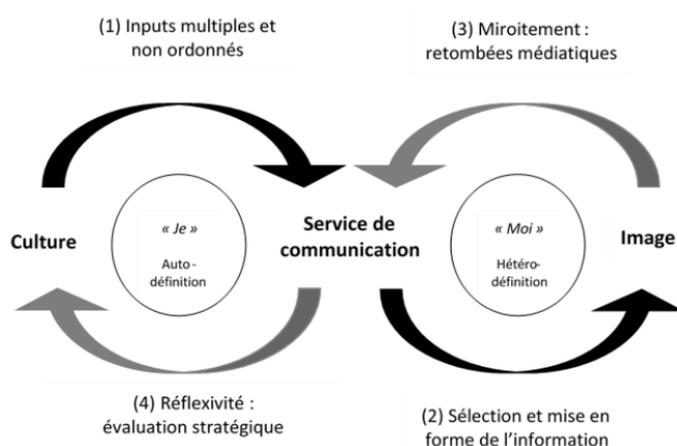


Figure 1. Modèle de la dynamique identitaire organisationnelle (Draelants & Dumay, 2011, p. 28)

En appliquant ce modèle aux services de communication, ceux-ci se trouvent au centre du schéma. Ils participent en effet au processus de construction identitaire tout d'abord en façonnant une image de l'université qu'ils véhiculent par l'intermédiaire de différents supports de diffusion. Cette image, cette identité projetée, produit des impressions auprès des publics. Idéalement, les services de communication prennent connaissance de ces impressions. Le miroir tendu par autrui suscite des réactions sur les pratiques de communication. Il en dit long sur l'efficacité du travail de communication, c'est-à-dire sur l'adéquation entre l'impression recherchée et celle qui est réellement suscitée. Dès lors, les pratiques professionnelles peuvent être soit maintenues si leur efficacité est avérée, soit modifiées. Dans ce dernier cas, c'est la culture locale du travail de communication qui peut être transformée. Le changement ou non des pratiques de communication implique dès lors une modification ou un maintien de la manière dont l'université est mise en récit par les services de communication.

Ce qui vient d'être écrit peut être traduit par le schéma suivant qui modélise un fonctionnement idéal-typique du travail des services de communication qui se déroulerait en quatre phases :

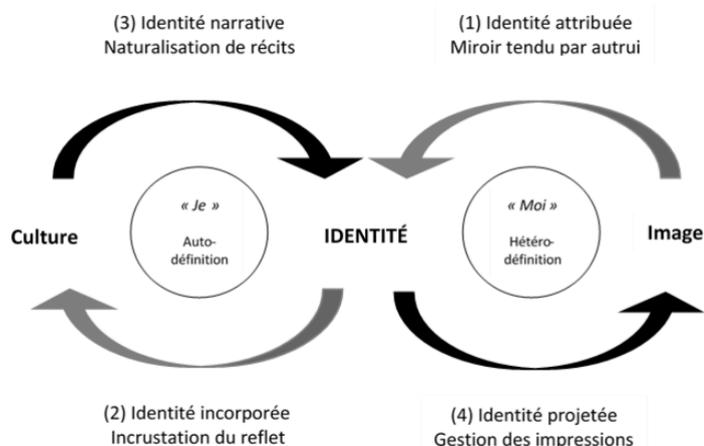


Figure 2. La construction de l'image de l'université par les services de communication

(1) Les inputs multiples et non ordonnés sont les informations dont disposent les services de communication pour mettre en récit l'université. (2) Les informations sélectionnées pour faire l'objet d'une communication constituent le matériau brut à partir duquel se construit l'image de l'université que les services de communication vont diffuser. (3) Cette image produit des impressions auprès des publics touchés qui vont ainsi se faire une opinion de l'université. (4) Les services de communication devraient en principe connaître les impressions qu'ils produisent et adapter leur travail en conséquence.

Cependant, la réalité est plus complexe. La première phase de cette recherche (Dahan *et al.*, 2016) a montré que les trois services de communication souffrent d'un manque de stratégie identitaire de la part des autorités académiques, de directives relatives à la communication, ainsi que de connaissances des publics touchés et des effets produits. Dans ces conditions, les membres des services de communication s'en remettent à leur logique professionnelle pour sélectionner et mettre en forme les informations. Les observations des réunions de rédaction

ont été recoupées avec les échanges recueillis lors des *focus groups*. Les verbatims à l'appui de notre argumentation illustrent les récurrences des propos qui ont été constatées entre les trois *focus groups*.

5.1. Sélection et mise en forme de l'information

Pour les trois universités, l'information parvient aux services de communication de façon similaire. Une part des informations qui alimentent la communication organisationnelle réalisée par les services de communication leur vient directement des autorités de l'université qui participent éventuellement à leur sélection, leur mise en forme et leur diffusion. C'est le cas des informations de nature politique et/ou stratégique pour l'université : élection du recteur, campagne pour les réfugiés, promotion des études, etc. D'autres informations à propos desquelles les services de communication ne peuvent se permettre de faire l'impasse sont liées à l'agenda académique de l'année en cours. Chaque année, quelques grands événements et rites d'institution scandent la vie de l'université. Il peut s'agir d'activités récurrentes mais néanmoins incontournables (comme la rentrée académique ou le moment de l'année où l'université délivre des distinctions prestigieuses comme les titres de Docteurs Honoris Causa) ou d'activités exceptionnelles (comme lorsque l'université célèbre un anniversaire, le centenaire de sa création, ou participe à la commémoration d'un événement historique marquant à laquelle elle a pris part ou souhaite être associée).

Cependant, les observations des réunions de rédaction ont montré qu'à côté de ces grands événements ou actualités ponctuels, la majeure partie du temps est consacrée aux activités courantes de l'université organisées par des membres de la communauté universitaire comme des colloques, des débats, des conférences, mais aussi des activités culturelles telles que des expositions, des concerts, etc. L'université est un lieu où de nombreux événements prennent place tous les jours. Quantité de sollicitations émanant des membres de la communauté universitaire (autorités académiques mais aussi scientifiques, académiques, étudiants) arrivent donc quotidiennement aux services de communication. Lors des *focus groups*, les trois services de communication ont indiqué qu'il s'agit, chez les académiques et les scientifiques, d'une tendance en augmentation depuis quelques années. Il convient dès lors de communiquer sur ces activités qui se trouvent de toute façon au moins affichées dans l'agenda institutionnel accessible sur Internet. A côté de ce flux d'informations, les membres du service vont eux aussi chercher de l'information.

Toutes ces sources d'information donnent lieu à une communication proactive : leur mise en forme est planifiée à l'avance. Cependant, les services de communication ne maîtrisent pas tout ce qui est communiqué sur l'université. Une part de leur activité consiste en une communication réactive. Il peut en effet arriver que des académiques communiquent ou que la presse s'empare d'événements qui peuvent nuire à l'image de l'université. Les services de communication cherchent alors à rectifier le tir lorsqu'ils l'estiment nécessaire :

Parfois, je ne vous cache pas qu'il y a des choses qu'on apprend nous-mêmes par la presse, ce qui est un petit peu embêtant mais on ne doit pas être les seuls services de communication des universités à se rendre compte qu'on parle de nous parfois dans la presse, et à devoir réagir non pas *a priori* sur l'information mais *a posteriori*, ce qui est évidemment le plus embêtant. (*Focus group* avec l'UnivB)

Les trois services de communication travaillent donc à partir d'un agenda sur lequel figurent toutes les activités dont ils ont connaissance et auxquelles participe une composante de leur université. Les membres de chaque service décident alors des informations qui feront l'objet d'une communication particulière qui sera mise en forme par l'intermédiaire d'un ou de plusieurs supports de diffusion. Au quotidien, sauf exceptions mentionnées plus haut, les trois services de communication ont le sentiment de jouir d'une large discrétion dans la sélection et le traitement des informations qu'ils vont utiliser pour communiquer sur les activités de leur université. Le regret maintes fois exprimés d'un manque de directives claires de la part des autorités académiques relatives à la communication (Dahan *et al.*, 2016) montre que cette liberté est vécue négativement.

La dissonance entre l'investissement objectif dans les services de communication et l'absence de stratégie identitaire a conduit à l'hypothèse selon laquelle les services de communication s'appuient sur leurs normes professionnelles pour surmonter cette dissonance. Les réunions de rédaction étant le lieu de décision collective de sélection et de mise en forme communicationnelle de l'information, ils devraient être aussi le lieu où s'observent des arbitrages entre des principes de justice différents pour construire une image cohérente de l'université, c'est-à-dire des lieux où se résolvent régulièrement des litiges ou des différends, au sens que Boltanski et Thévenot (1991) donnent à ces notions. Or, on l'a dit, pratiquement aucun litige ou différend n'a été observé. L'absence de différend signifie que les accords se construisent par évitement de l'épreuve. L'une des manières d'éviter l'épreuve est le compromis. Il s'agit alors d'identifier, d'une part, le bien commun que les participants à une situation poursuivent et, d'autre part, les objets composites ou équivoques qui leur permettent de suspendre le différend et de composer avec des ordres de grandeurs, des principes supérieurs communs, différents.

5.2. L'affaiblissement de la logique industrielle au profit de la logique civique

Dans le quatrième point de cet article, les normes professionnelles de la communication à l'université ont été interprétées comme un compromis entre les logiques civique, industrielle et de l'opinion. Celui-ci repose sur les objets des mondes de l'opinion (supports de diffusion) et industriel (stratégie) au service du principe supérieur commun du monde civique (prééminence du collectif) : à partir d'une stratégie efficace, l'objectif est de véhiculer par l'intermédiaire de supports de diffusion une image de l'université clairement définie auprès d'un ensemble de publics bien identifiés dont il s'agit de façonner l'opinion. Les observations des réunions de rédaction et les *focus groups* suggèrent en réalité que la logique industrielle occupe une place bien moins importante.

Le bien commun visé par les services de communication observés est la bonne réputation de l'université. C'est bien l'université en tant que personne collective et plurielle qui prime. En ce sens, on peut considérer que la logique civique reste bien présente. L'information communiquée doit toujours présenter un intérêt médiatique et être jugée accessible afin qu'elle soit susceptible de toucher le « grand public ». La logique de l'opinion est mise au service d'une logique civique car l'information doit être directement reliée à une composante de l'université. L'objectif est toujours de communiquer une image positive de l'université et de montrer que celle-ci n'est pas seulement un lieu de formation, mais aussi de recherche et de manifestations en tous genres, qui plus est ouverte sur le monde. L'information doit également être variée et équilibrée autant que possible entre les disciplines et les facultés. Il ne s'agit pas uniquement de communiquer sur les activités ou les informations qui auront un succès auprès du grand public, mais de communiquer de la façon la plus exhaustive qui soit :

On essaie d'être juste avec tout le monde, de faire en sorte que les sciences appliquées ne soient pas lésées par rapport aux sciences, par rapport à la psycho, par rapport à la philo et lettres, par rapport au droit, etc. (*Focus group* avec l'UnivB)

Ce genre de préoccupation, commune aux trois services observés, témoigne d'une communication inscrite dans le monde civique visant à valoriser la complexité de l'identité de l'université compte tenu de sa structure même. A savoir celle d'un être collectif composé d'autres être collectifs, parfois eux-mêmes composés d'autres êtres collectifs : université, facultés, instituts de recherche, administrations, centres de recherche, cellules administratives, etc. Il en résulte une mosaïque d'identités spécifiques et plurielles qui font toutes partie de l'identité de l'université.

Plus encore, cette « communication civique » est le résultat de la culture organisationnelle même de l'université que l'on peut également rattacher au monde civique où la « république démocratique » est la forme harmonieuse de l'ordre naturel. Les universités observées fonctionnent sur le mode de la collégialité, où chaque corps professionnel ainsi que les étudiants ont leurs représentants, où les autorités académiques sont élues par les membres de la communauté universitaire, etc. Les autorités académiques ont été mandatées par la communauté pour représenter celle-ci et pour « exprimer, dans une "conception unitaire", les "problèmes communs à tous" » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 232). Chaque membre de la communauté universitaire dispose de droits qui lui permettent de participer à la vie collective de l'université.

Les services de communication font partie intégrante de la structure organisationnelle de leur université d'appartenance. En ce sens, leur travail est nécessairement soumis aux contraintes de cette structure organisationnelle. À plusieurs reprises, les trois services observés ont exprimé un manque de directive stratégique de la part de leurs autorités académiques. La définition d'une stratégie de communication est pourtant un moyen essentiel pour produire une image maîtrisée de l'université. Les services sont ainsi en quelque sorte livrés à eux-mêmes pour définir une stratégie de communication.

Dans le monde industriel, l'épreuve passe par la mesure de l'efficacité. Cela

suppose de vérifier que les choses fonctionnent comme prévu, que la solution au problème est réaliste. La décision prise, le dispositif implanté, le projet lancé, le mécanisme déclenché, on jugera de sa bonne marche en évaluant les performances à partir des effets provoqués (*ibid.*, p. 261).

Dans le travail de communication, cela demande de s'assurer que l'image construite et diffusée correspond bien à celle que les publics visés par les actions de communication se font de l'université. Or, la prochaine section montrera que les services de communication ne mesurent que très peu l'efficacité de leurs actions de communication.

L'absence de ligne stratégique claire en matière de communication est symptomatique de la structure organisationnelle complexe construite sur le mode de la collégialité qui caractérise les universités observées. Prendre en compte la complexité et la diversité de l'université à travers l'équilibre recherché dans les informations communiquées s'accompagne alors de la difficulté de construire et diffuser une image homogène,

une identité aux contours bien délimités qui implique nécessairement une réduction de la complexité. Dans ces conditions, la définition d'une stratégie est compliquée car elle implique de faire des choix politiques sur les informations communiquées. Or, c'est précisément l'évitement de ces choix qui semble être la norme. Les objets du monde industriel ne parviennent ainsi pas à exister dans le travail de communication à l'université. Étant donné que les compromis entre les principes de justification reposent précisément sur les objets, il s'ensuit un affaiblissement considérable de la logique industrielle suite à une logique civique plus forte qui caractérise la structure et la culture organisationnelles des universités observées. Le travail des services de communication se réduit alors à un compromis entre le monde civique et le monde de l'opinion.

5.3. Une maîtrise des impressions qui donne l'impression de n'être pas maîtrisée

La dynamique de la construction identitaire de l'université à laquelle participe le service de communication implique en principe que ce dernier connaisse les impressions que ses opérations de communication produisent auprès des publics. L'image de l'université que les services de communication contribuent à construire et à véhiculer suscite-t-elle les impressions souhaitées auprès des publics visés ? Pour le savoir, deux éléments sont nécessaires : d'une part, l'identification des publics, d'autre part, la mesure de l'efficacité de leur communication auprès de ces publics, c'est-à-dire de la correspondance entre les impressions visées et les impressions réellement suscitées. La connaissance des impressions produites auprès des publics permet de s'assurer de l'efficacité du travail de communication. Cette connaissance implique soit un maintien, soit une transformation des manières de communiquer en prévision d'une communication future plus performante. La connaissance du degré d'efficacité de la communication passe par sa mesure.

Une bonne maîtrise des impressions implique une bonne connaissance des publics touchés et une évaluation des effets des messages communiqués auprès de ces publics. Mais à l'exception des réseaux sociaux qui permettent d'identifier plus facilement les publics touchés, les services de communication ne disposent de ce fait que de peu d'informations sur les publics des autres supports de diffusion. Concernant les retombées de leurs actions, là aussi les informations dont disposent les services de communication sont assez pauvres. Les réseaux sociaux permettent de mesurer de façon plus ou moins sophistiquée les taux de fréquentation d'une page web. La presse permet également d'évaluer approximativement les retombées médiatiques d'un communiqué.

[MSL] Comment est-ce que vous arrivez à identifier les publics sur les réseaux sociaux ?

[UnivA] Il y a des statistiques. [...] Pour Twitter, on voit au fur et à mesure qu'on est dedans. On voit qui s'abonne. Là, c'est un petit de travail de recherche. Il faut aller voir qui s'est abonné, pour voir aussi si on va s'abonner à cette personne ou à cette institution. Donc il faut regarder quel profil elles ont, ce qu'elles tweetent exactement. C'est un peu long. Pour l'instant, c'est un peu le seul moyen qu'on a de savoir qui est dessus.

[MSL] Et sur le site web de l'université, vous arrivez à identifier qui consulte le portail ?

[UnivA] Là c'est plus compliqué parce qu'on a les statistiques de fréquentation, mais par contre ce n'est pas aussi poussé qu'un réseau social où là tout est défini parce que les profils sont là pour nous expliquer... (*Focus group* avec l'UnivA)

Si l'identification des publics n'est pas chose aisée, l'évaluation des effets de la communication sur ces publics l'est encore moins. Les services de communication évaluent peu leurs actions de communication. Une première raison est liée aux ressources que demande l'évaluation d'une action de communication. Une seconde raison tient dans le fait que les membres des services de communication n'en ressentent pas nécessairement le besoin.

Toutes ces informations qui apparaissent comme ça sur nos supports, mais qui peuvent être reprises aussi par des médias de grande audience en presse écrite ou en presse audiovisuelle, que ce soit petit, moyen ou très gros, voire un buzz, tout ça ce sont finalement autant de gouttes d'eau, parfois elles sont un peu plus grosses, mais qui contribuent à nourrir en toile de fond une forme de climat, d'image générale qu'on souhaite, c'est-à-dire qu'on est une université qui a des connaissances, qui a des talents, qui innove, qui crée. C'est cette image-là qu'à travers tout ça on veut propager. Et cette image-là, en soi elle est intéressante parce qu'elle est nourrie par des contenus où les gens peuvent être informés de choses concrètes et intéressantes, et d'autre part, en toile de fond il y a aussi cette idée que ça va avoir un impact à long terme, à moyen terme, parce que ça va peut-être décider un jeune à venir chez nous, ça va décider un chercheur à vouloir venir travailler avec [notre université], ça va décider une entreprise à travailler avec [notre université], à demander les compétences ou l'expertise de quelqu'un de [notre université]... Est-ce qu'on peut le mesurer ça ? C'est compliqué. Sur des grands chiffres oui. Si on prend les chiffres des "recettes", des ressources dans le budget qui ne sont pas uniquement les ressources provenant de la dotation de la Communauté française de Belgique,

il y a 20 ou 30 ans d'ici, c'était, je crois que c'est correct mais c'est à vérifier, c'était 75-25. 75 l'allocation de fonctionnement et d'autres recettes. Maintenant on est à 50-50, voire même à plus concernant des recettes extérieures, que ce soient des crédits de recherche, publics, privés, mais extérieurs à l'université, que ce soit des recettes de prestations pour tiers ou entreprises. Est-ce que nous on a contribué à ça ? Oui. Dans quelle mesure et dans quelle proportion ? Je n'en sais rien. (*Focus group* avec l'UnivB)

Une troisième raison pouvant expliquer le manque d'évaluation est le mode de fonctionnement des services de communication qui repose sur une obligation de moyens :

J'ai toujours trouvé, venant du privé, qu'on avait une obligation de moyens à l'université, et pas une obligation de résultats. Donc, à partir du moment où vous avez tout mis en œuvre au niveau des supports, au niveau des quantités, alors la hiérarchie est contente, quel que soit le résultat. Par contre, juste se limiter à quelque chose qui pourrait nous permettre d'atteindre le résultat, c'est très mal perçu. [...] (*Focus group* avec l'UnivC).

Une mesure de l'efficacité d'une action de communication demande des ressources importantes, notamment en temps et en personnel. Dès lors, ce sont les domaines stratégiques de communication qui sont évalués. Ainsi, l'une des universités observées a fait réaliser une étude d'image, une autre a évalué les effets d'une campagne pour les dons de corps à la science, une autre encore évalue la communication relative à la promotion des études... Ce sont à chaque fois des domaines qui permettent d'accéder à des ressources importantes. Ces évaluations les poussent alors à éventuellement ajuster leur travail.

[...] à côté de ça il y a des enjeux un peu plus stratégiques, voire, osons le mot, un peu commerciaux compte tenu de notre mode de financement, etc., on dépend forcément aussi un peu de nos étudiants. Et là tout de suite effectivement, il va y avoir la volonté de se dire "tiens, ce qui a été fait là, est-ce qu'il y a moyen d'avoir un retour davantage mesurable ?" (*Focus group* avec l'UnivB)

Toutefois, même lorsque des enjeux stratégiques d'accès à des ressources incitent les services de communication à procéder à l'évaluation d'une action de communication, celle-ci consiste moins à prendre connaissance des impressions suscitées qu'à en mesurer le succès à partir d'indicateurs approximatifs tels que les retombées médiatiques d'une information, le succès relatif d'un événement ayant fait l'objet d'une communication, les taux de fréquentation d'un stand lors des salons d'études, les apparitions de leurs experts dans les médias traditionnels, etc. Il arrive également que les services de communication évaluent la popularité de leurs supports de diffusion pour notamment promouvoir les programmes d'enseignement de leur université et attirer ainsi des étudiants potentiels. Par exemple, dans une des universités étudiées, deux *focus groups* avec des étudiants ont été organisés par les membres du service de communication. L'objectif était simplement d'évaluer les différents supports de communication relatifs à l'offre d'études proposée par l'université. Si c'est dans la mesure du succès d'une action de communication ou de la popularité des supports de diffusion que l'on retrouve, de façon presque résiduelle, la logique industrielle du travail de communication, les informations obtenues ne permettent pas de connaître les effets réels des actions de communication en termes de nombre d'inscriptions, de financements, de réputation, etc., et moins encore en termes d'impressions suscitées.

Cette quasi absence d'évaluation met en évidence la faible place qu'occupe la logique industrielle dans le travail des trois services observés. Cela s'explique par l'absence d'objectifs stratégiques clairs. Il s'agit avant tout de donner une visibilité à l'université. Les indicateurs peuvent éventuellement exercer une influence sur le travail des services de communication, mais pas nécessairement. Ceci tend à indiquer que les services de communication observés ne maîtrisent pas les impressions qu'ils suscitent.

Par ailleurs, un autre élément qui complique davantage la maîtrise des impressions est le « virage numérique » qui s'accompagne de potentialités mais également de menaces identitaires qui complexifient la maîtrise des impressions. En effet, n'importe qui peut communiquer à propos de l'université par l'intermédiaire d'outils internet tels que les réseaux sociaux, les blogs, etc. Cela implique que les services de communication soient capables de repérer de tels messages et d'y réagir lorsqu'ils l'estiment nécessaire :

[...] ce foisonnement numérique, il est super enrichissant pour nous, il porte des sujets à connaissance du public, mais les gens peuvent aussi nous faire savoir très fort qu'ils ne sont pas d'accord, parfois là où on ne l'attend pas, dans des endroits divers et variés du Web. Donc il faut aussi développer une stratégie très rapide de gestion de crise, et ça, ce n'est vraiment pas simple (*Focus group* avec l'UnivB)

Les réseaux sociaux qui permettent cette communication rapide étant devenus depuis quelques années des outils de communication difficilement contournables. Les services de communication les ont progressivement investis et ils prennent désormais une importance croissante.

[...] on a la possibilité par les réseaux sociaux de donner une ampleur à une information qu'on n'avait pas avant. [...] Sur Facebook on fait passer des choses qui ne seront nulle part ailleurs. Mais on relaie aussi des contenus qui sont ailleurs. Ça, c'est tout à fait nouveau par rapport à il y a quelques années, c'est qu'on est nous-mêmes un fournisseur d'informations, un propagateur d'informations, où on peut trouver notre public et aller directement vers du public à travers des outils comme ceux des réseaux sociaux. On n'avait pas ça avant et c'est une forme de concurrence avec des médias. C'est quelque chose qui n'est pas forcément très bien maîtrisé (*Focus group* avec l'UnivB).

Le développement des technologies de l'information et de la communication s'accompagne d'une multiplication des supports de diffusion. Ceux-ci, par leur architecture technique, leur nombre, leur diversité et les éventuelles relations établies entre eux, ont un rôle structurant considérable des informations que traitent les services de communication.

5.4. Le rôle structurant des supports de communication

La diversité des supports de communication qui rend possible une communication multiforme, multimédias et qui vise à rendre justice à la diversité de la communauté universitaire, permet en partie de compenser l'absence de maîtrise des impressions. Les services ne connaissent rien de l'impact produit par les messages envoyés mais savent simplement que certains outils donnent davantage de chance de toucher telle ou telle cible et conviennent plus ou moins, par leur format, à tel ou tel type de contenu de communication. Par ailleurs, le recours à une large gamme de médias et d'outils techniques de diffusion est également une manière pour les services de composer avec plusieurs principes de justice. Il ne s'agit plus ici de réaliser des compromis entre des principes de justice pour construire une image cohérente de l'université. Il s'agit au contraire d'éviter non seulement le différend, mais également le compromis en déplaçant les choix politiques de sélection des informations que cela impliquerait vers des choix techniques de gestion de l'information en fonction des supports de diffusion.

Lorsque la décision est prise de communiquer une information, le choix se porte alors sur le support de diffusion. S'il s'agit d'un événement (colloque, exposition, etc.), une place lui sera réservée dans l'agenda institutionnel accessible sur le site internet de l'université qui constitue le support minimal de diffusion. L'information peut ensuite être traitée dans d'autres médias (page d'accueil du site internet de l'université, mailings, presse, réseaux sociaux, journal de l'université, vidéos sur le web, etc.), selon leurs spécificités et la nature de l'information.

Les caractéristiques que les membres des services prêtent aux divers médias disponibles pour communiquer à propos des activités de l'université jouent un rôle fondamental dans la sélection et le traitement de l'information. Loin d'être neutre, le choix d'un média est associé à un type de public censé le consulter et à un degré plus ou moins important de visibilité. En pratique, ces deux caractéristiques influencent fortement le type d'information et de thématique qui lui sera assignée. Par exemple, le journal de l'université est généraliste, vise un public large et bénéficie d'une grande visibilité interne et externe. Dès lors que le média vise un public large aux profils divers, il importe selon les membres des services de communication que l'information soit vulgarisée et accessible au plus grand nombre, et qu'elle ait un lien avec l'actualité.

[...] il y a des informations qui doivent impérativement, nous semble-t-il, se retrouver dans [le journal de l'université] puisque c'est le journal de l'institution et qu'il est diffusé à l'extérieur. Comme vous avez pu le remarquer, chaque support a sa spécificité, [le journal de l'université] étant plus "généraliste", si je puis dire, les autres étant beaucoup plus spécifiques sur des domaines bien particuliers. Donc, une hiérarchie de l'information en se disant "ça, c'est exclusivement réservé à...", on essaie d'éviter. Maintenant, quand ça se trouve aux frontières en se demandant si c'est de la culture ou si c'est de la science, on est bien obligés de trancher en considérant que l'article le plus fourni ira dans [la revue destinée à la recherche] et puis il y aura un lien [dans la revue destinée à la culture] et inversement. Ça, ça fait partie d'une négociation. Mais de là à se dire qu'il y a un média qui supprime tous les autres, non. On les utilise différemment, on gère différemment l'information qui va s'y trouver. Mais il n'y en n'a pas un qui soit plus "noble" que les autres (*Focus group* avec l'UnivB).

Il n'en reste pas moins que les supports médiatiques sont hiérarchisés en fonction de leur degré d'audience, des plus généralistes et visibles aux plus pointus et confidentiels. En fonction de ces critères, chaque média a aussi des exigences spécifiques. La diversité des supports est une ressource importante pour les services de communication. Les trois services de communication indiquent privilégier la complémentarité entre les différents supports. Certains peuvent par exemple relayer une information et renvoyer à un autre support qui la traite en profondeur. Une même information peut ainsi être traitée de diverses façons dans différents médias. Le fait qu'une information soit relayée par plusieurs canaux peut d'ailleurs être un critère permettant d'évaluer

l'importance attribuée par le service de communication à cette information : « Ce qu'on essaie de faire quand il y a vraiment un gros sujet, c'est de se coordonner au mieux évidemment, pour sortir l'info par divers biais, en même temps, avec une trame commune, des visuels communs... » (*Focus group* avec l'UnivB).

Cette complémentarité demande en principe une coordination entre les membres du service de communication. Cette coordination n'est pas toujours présente. Le fonctionnement en silo de certains services peut avoir pour conséquence que deux médias traitent de la même information sans nécessairement que les équipes respectives qui en sont responsables s'en rendent compte *a priori*. Toutefois, puisque chaque support présente ses propres contraintes techniques et qu'il s'adresse à des publics différents, la mise en forme de l'information n'est pas la même. En l'absence de coordination, le média exerce un effet propre de mise en forme de l'information.

Ça arrive... Mais sans qu'on se concerta ? Si, une même information va être traitée plusieurs médias mais qui s'adressent à des publics différents. Donc, c'est la même info mais qui va être traitée sous des angles très différents. Donc, est-ce qu'on peut parler de redondance ? Oui, sur le contenu. Pas du tout, sur la forme. Et c'est tout à fait complémentaire (*Focus group* avec l'UnivC).

De manière générale, la sélection et le traitement de l'information sont ainsi pré-cadrés par le public auquel les membres des services associent chaque média qui conditionne en pratique le mode de diffusion retenu ou, lorsqu'il n'y a pas de coordination, simplement le choix d'une information. Au-delà du public lié au support de diffusion, les contraintes techniques imposent aussi une mise en forme particulière de l'information : on ne communique pas de la même manière sur un réseau social, que dans le journal de l'université, sur l'agenda institutionnel ou sur la page d'accueil du site internet de l'université.

6. Conclusion

Au départ de l'abondante littérature relative aux transformations du champ universitaire, et des résultats de la première phase de la présente recherche (Dahan *et al.*, 2016), nous avons posé comme hypothèse qu'en l'absence de directives stratégiques claires de la part des autorités académiques, les services de communication sont amenés à se reposer sur leurs normes professionnelles, interprétées comme un compromis entre les logiques civique, industrielle et de l'opinion, pour construire une certaine image de leur université. Nous avons également émis l'hypothèse selon laquelle les membres des services de communication, à partir de ces normes professionnelles, d'une part, procèdent à un arbitrage entre des principes de justice traditionnels et des principes de justice exogènes qui traversent les universités et, d'autre part, introduisent de nouveaux principes de justice. En effet, ces normes étant particulièrement bien ajustées aux organisations se comportant comme des acteurs organisationnels (Krücken et Meier, 2006), leur introduction dans les universités participe au changement institutionnel des universités. Nous avons ainsi proposé que les services de communication agissaient comme des entrepreneurs institutionnels.

Or, il apparaît que ce sont moins les universités qui se sont adaptées au développement de ces nouveaux professionnels de la communication, que ces derniers aux structures et à la culture organisationnelle de l'université où la logique civique est particulièrement forte et parvient à s'imposer comme le référent premier qui oriente le travail de communication. Le principal constat qui en ressort est que la logique industrielle du travail de communication se trouve considérablement affaiblie. Celui-ci ne repose plus sur un compromis entre les logiques civique, industrielle et de l'opinion, mais se réduit à un compromis entre le monde civique et celui de l'opinion. Le travail de communication s'articule donc autour de deux logiques : la logique civique qui implique un devoir de représentation de la communauté universitaire dans toute sa diversité (principe de non-choix, de non-intervention pour déterminer la valeur de l'information), et la logique de l'opinion qui vise un objectif de notoriété de l'université.

La diversité des supports de communication contribue en même temps à l'affaiblissement de la logique industrielle et au renforcement de la logique civique. L'exemple de la communication par l'intermédiaire des réseaux sociaux est assez caractéristique de l'affaiblissement de la logique industrielle. Les universités ont investi depuis quelques années ces nouveaux médias très prisés par les étudiants et se sont dotées de *Community Managers* spécialisés dans la communication via des réseaux sociaux tels que Facebook et Twitter, entre autres. Ce choix n'est pas anodin car l'une des conditions de succès de ce type de communication repose sur la nécessité de nourrir de manière très régulière ces outils. Indépendamment du contenu diffusé, une condition indispensable pour donner de l'université une image dynamique et attractive à travers ce genre de média est d'actualiser fréquemment les informations communiquées. Faute d'alimenter quotidiennement le fil Twitter ou la page Facebook de l'université, l'impression produite sur les abonnés ou *followers* peut être désastreuse. Recourir à ce genre de communication tend donc à induire *de facto* une accélération de la communication qui ne laisse pas toujours le temps de s'interroger sur le type d'information qui mérite d'être communiquée. Nous avons d'ailleurs

souvent pu observer combien ces outils basés sur une logique de flux continu dictent aux services de communication leur activité. Cette communication numérique n'est pas favorable à la diffusion d'une image réfléchie et construite de l'université et accapare une ressource précieuse, le temps, ce qui empêche aussi de procéder à des évaluations systématiques des impressions produites auprès des publics.

La diversité des supports de communication participe ensuite à renforcer la logique civique dans la mesure où chaque information pourra trouver une place. Il devient ainsi possible de communiquer sur l'université dans toute sa diversité et sa complexité, sans avoir à résoudre des tensions entre des principes de justice différents. Cependant, les techniques et les outils de communication ne sont pas juste des instruments neutres à la disposition des membres des services qui les utiliseraient selon leurs intentions. Ce genre d'outil tend à routiniser l'activité de communication qui s'impose comme allant-de-soi. Les observations menées lors des réunions de rédaction ont mis en évidence que ces dernières étaient pratiquement exclusivement réservées à la gestion technique de l'information, ce qui permet d'assurer une « paix des objets » (Derouet, 1992 ; Derouet et Dutercq, 1997). L'arbitrage opéré par les services de communication entre des logiques institutionnelles se déplace vers le choix des supports de diffusion, et leur éventuelle coordination, qui porte sur des critères autres que la construction d'une image précise de l'université : équilibre entre les disciplines, plus ou moins grande accessibilité de l'information communiquée, etc.

Si la structure organisationnelle des universités observées parvient à imposer la logique civique aux services de communication contraints d'y adapter leurs normes professionnelles, et si l'arbitrage entre les principes de justice se déplace vers la gestion technique de l'information, cela ne signifie pas pour autant que le changement institutionnel est inexistant. Le développement considérable de ces services ces dernières années en est le premier indicateur. Cependant, le changement ne survient pas comme l'on pourrait s'y attendre. L'absence de réflexivité des services de communication fait que ceux-ci apparaissent davantage comme des médiateurs institutionnels que comme des entrepreneurs institutionnels au sens de Bergeron et Castel (2016). Notre thèse est que s'ils concourent au changement institutionnel, c'est moins en tant qu'entrepreneurs institutionnels conscients qu'en tant qu'ils participent à introduire de nouveaux outils techniques qui imposent leur logique à la communication qui, par l'accélération qu'elle impulse, prive encore davantage les acteurs des services de communication d'une prise de distance réflexive.

Le modèle des cités de Boltanski et Thévenot que nous avons mobilisé jusqu'ici est inscrit dans un régime d'action bien particulier, celui de la dispute en justice correspondant à des situations dans lesquelles les individus expérimentent des désaccords et cherchent à les résoudre en convoquant des principes de justice inscrits dans des mondes divers. D'autres régimes d'action sont envisageables et ont été théorisés par Boltanski (1990), notamment celui de la justesse qui correspond moins à des situations critiques que routinières dans lesquelles l'action s'appuie sur des objets, outils, dispositifs à l'instar des supports techniques de communication évoqués sans qu'il ne soit besoin de se concerter, de délibérer. C'est de cette manière que le changement institutionnel nous paraît susceptible de s'introduire. Il s'insinue alors à bas bruit, de manière tellement progressive qu'il tend à passer inaperçu. Il est donc difficile de s'y opposer non seulement pour cette raison mais aussi dans la mesure où ce ne sont pas tant les acteurs qui le portent que les objets qui renferment dans leur architecture même des logiques d'action particulières.

Soulignons, pour conclure, à quel point il a été frappant de constater que les trois services de communication étudiés nous ont paru confrontés à des questions et réalités similaires par-delà la diversité des universités auxquelles ils appartiennent. Cependant, rappelons que notre recherche repose sur des observations menées dans seulement trois universités belges. Les analyses et interprétations qui en résultent ne doivent dès lors pas être considérées comme un ensemble de résultats définitifs mais plutôt comme une série de propositions hypothétiques qui invitent à réaliser d'autres enquêtes dans des contextes différents afin d'ouvrir la voie à une analyse plus systématique du mode d'adaptation de l'identité organisationnelle des universités par le travail des services de communication.

7. Références bibliographiques

- Albert, S. & Whetten, D.A. (1985). Organizational identity. In L.L. Cummings & B.M. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior. An annual series of analytical essays and critical reviews* (pp. 263-295), Greenwich : JAI Press.
- Amara, M. (2004). La communication : au cœur de la stratégie et de la gouvernance des institutions de l'enseignement supérieur, *IMHE Info*, 1-2.
- Appel, V. & Boulanger, H. (2012). La mutation du dispositif communicationnel des universités françaises. *Communication et organisation*, n° 41, 75-86.
- Bergeron, H. & Castel, P. (2016). Les habits neufs du néo-institutionnalisme ? La redécouverte de l'ordre mésologique et de l'agency. *L'Année sociologique*, Vol. 66, n° 1, 31-72.

- Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétence*. Paris : Métailié.
- Boltanski, L. & Thévenot L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Brunsson N. & Sahlin-Andersson K. (2000). Constructing organizations: The example of public sector reform. *Organization studies*, Vol. 21 n° 4, 721-746.
- Butterfield L. D., Borgen W. A., Amundson N. E. & Maglio A. S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative research*, Vol. 5, n° 4, 475-497.
- Charle C. & Verger J. (2012). *Histoire des universités. XIIe-XXIe siècles*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Charlier J.-E. & Croché S. (2013), La migration des objets. Comment le processus de Bologne modifie la signification et les enjeux de l'évaluation des enseignements ? *Education Comparée*, Vol. 8, n° 1, 43-64.
- Colyvas, J.A. & Powell, W.W. (2008). Microfoundations of institutional theory. In R., Greenwood, C., Oliver, R., Suddaby & K. Sahlin (Eds.). *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism* (pp. 276-299). London: Sage.
- Colyvas, J.A. (2007). From divergent meanings to common practices: the early institutionalization of technology transfer in the life sciences at Stanford University. *Research Policy*, Vol. 36, 456-476.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Editions Métailié.
- Derouet, J.-L. & Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : INRP, Esf Editeur.
- DiMaggio, P. & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Collective rationality and institutional isomorphism in organizational fields. *American Sociological Review*, Vol. 48, n° 2, 147-160.
- Espeland, W. N. & Sauder, M. (2007). Rankings and reactivity: How public measures recreate social worlds, *American journal of sociology*, Vol. 113, n° 1, 1-40.
- Granget, L. (2012). Le communicant d'université : un modèle professionnel (dé)bride. *Communication & Organisation*, n° 41, 182-194.
- Hatch, M. J. & Schultz, M. (2002). The dynamics of organizational identity. *Human relations*, Vol. 55, n° 8, 989-1018.
- IMHE (2006). *Rapport d'activités 2004-2006*. Paris : OCDE.
- Kodeih, F. & Greenwood, R. (2014). Responding to institutional complexity: The role of identity. *Organization Studies*, n° 35, pp. 7-39.
- Krücken, G. & Meier, F. (2006). Turning the University into an Organizational Actor. In G.M. Drori (Ed.), *World Society and the Expansion of Formal Organization* (pp. 241-257), Oxford: Oxford University Press.
- Lawrence, T. B. & Suddaby, R. (2006). Institutions and institutional work. In S.R. Clegg, C., Hardy, Lawrence T.B. & W.R. Nord (Eds.), *The Sage Handbook of Organization Studies* (pp. 215-254), London: Sage Publications.
- Mampaey, J. & Huisman, J. (2016). Defensive stakeholder management in European universities: an institutional logics perspective. *Studies in Higher Education*, n° 41, 2218-2231.
- Musselin, C. (2009). Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales. *Revue du MAUSS*, n° 33, 69-91.
- Noir sur Blanc (2009). *L'enseignement supérieur à l'épreuve de la communication. Le premier livre blanc sur les enjeux de la communication dans l'enseignement supérieur et la recherche*, Rueil Malmaison : Noir sur Blanc.
- Ramirez, F.O. & Christensen, T. (2013). The formation of the university: rules, roots and routes. *Higher Education*, n° 65, 695-708.
- Tadaki, M. & Tremewan, C. (2013). Reimagining internationalization in higher education: international consortia as a transformative space?. *Studies in Higher Education*. Vol. 38, n° 3, 367-387.
- Thévenot, L. (1986). Les investissements de forme. *Conventions économiques*, n° 29, 21-71.
- Thoenig, J. C. & Paradeise C. (2014). Organizational governance and the production of academic quality: Lessons from two top US research universities. *Minerva*, Vol. 52, n° 4, 381-417.
- Verger, J. (1986). *Histoire des universités en France*. Toulouse : Privat.
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, n° 1, 1-19.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, Vol. 62, n° 4, 377-396.

© Revue Éducation & Formation, e-313, Septembre - 2019

<http://revueeducationformation.be/>

ISSN 2032-8184

Prof. B. De Lièvre, éditeur

Service d'Ingénierie Pédagogique et du Numérique éducatif

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université de Mons – Belgique