

**USAGES DES TIC : ENSEIGNEMENT OU TUTORAT ?  
ETUDE DES CHANGEMENTS DE PRATIQUES CHEZ LES  
ENSEIGNANTS-CHERCHEURS**

**Stéphane Simonian**

**Jérôme Eneau**

**ISPEF - Université Lyon 2 - UMR Education et Politique**

**Résumé :** Nous avons conduit deux séries de recherches concernant l'introduction des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) à l'université et leur impact sur les changements de pratiques des enseignants : une première porte sur les enseignants ayant participé à l'élaboration d'enseignements en ligne et à distance sur un Campus Numérique, pour un public de Licence et Master ; une seconde concerne l'usage des outils informatiques (bureau virtuel, logiciels dédiés, etc.) par les enseignants-chercheurs, dans le cadre de leur enseignement en présence à l'Université. Deux postures différentes sont mises en évidence, au regard des pratiques déclarées, n'éclipsant pas pour autant les rapports des enseignants aux TIC ni les finalités pédagogiques qu'ils poursuivent.

**Mots-clés :** Pratiques pédagogiques, enseignants-chercheurs, TIC, formation à distance.

## 1. Introduction

A la suite de nos premiers travaux portant sur les usages du Campus Numérique FORSE (FOrmation et Ressources en Sciences de l'Éducation), sur son appropriation par les usagers et les effets induits sur les pratiques pédagogiques (Wallet et al. 2007, Siméone et al. 2007, Eneau et al. 2008), nous nous sommes questionnés sur la pertinence de l'extension des problématiques soulevées dans ce contexte précis à l'ensemble de l'université dans laquelle s'insère ce dispositif. Nos travaux préalables avaient fourni un certain nombre de résultats, dont nous retenons principalement deux niveaux de changements induits par l'usage des technologies numériques sur les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs (Eneau et al. 2008, Simonian & Eneau 2008) :

- Au niveau le plus large, l'immédiateté et l'accessibilité permises par ces nouveaux modes de communication semblent influencer non seulement le rapport des enseignants à la technique et aux outils, sous leurs différentes formes, mais aussi aux apprenants et aux modalités pédagogiques, voire plus globalement, provoquer un questionnement sur la finalité même de la mission éducative de l'université (qui former et à quoi ? pour quels profils d'étudiants ? avec quels objectifs et avec quels moyens ? etc.).

- A un niveau plus fin, les changements constatés concernent le retour indirect induit, pour certains enseignants, sur les modalités d'enseignement en présence, où ils adoptent et adaptent, pour leurs cours, des modalités de communication, des temporalités d'échanges, des procédures didactiques et des outils empruntés à la formation à distance et à la médiatisation des cours. Différents facteurs peuvent alors influencer ces changements, parmi lesquels nous avons relevé : la précision nécessaire exigée par l'écrit et la mise en forme des cours déposés dans un espace numérique de travail (contre la marge d'improvisation possible du cours parlé) ; la structuration nécessaire dans l'architecture de ces cours asynchrones (contre les allers-retours permis en face-à-face) ; les règles de la communication et des interactions en formation à distance (contre l'espace-temps réglé des rencontres du cours en présence) ; ou encore les modalités d'évaluation que permettent par exemple les scénarios d'apprentissage collaboratif à distance (qui offrent de nouveaux espaces d'expérimentations).

Qu'en est-il de ces constats si nous déplaçons la problématique au niveau des enseignants qui utilisent eux aussi les technologies de l'information et de la communication, sans pour autant travailler sur des dispositifs de formation à distance ? Peut-on même comparer les pratiques, les modalités de travail et d'interactions, voire les finalités pédagogiques de ces différents intervenants ? Afin de répondre à ces questions, nous avons mené deux séries d'entretiens semi-directifs (14 au total), d'une part auprès d'enseignants participant au dispositif FORSE et travaillant en partie « à distance » et d'autre part auprès d'enseignants utilisant les TIC à l'université, mais travaillant principalement « en présence ». Nous avons ainsi cherché à savoir en quoi consistait l'activité de ces enseignants-chercheurs (en présence comme à distance), quelle place était laissée aux interactions dans cette activité et quels rôles jouaient les outils technologiques dans leurs pratiques (enseignement à distance vs enseignement en présence), quelle part de l'activité développée à distance était (ou non) transférée dans les pratiques pédagogiques en présence.

Pour présenter ces deux séries d'entretiens, nous devons toutefois différencier au préalable deux postures parmi les acteurs interrogés : pour certains une posture « d'auteur » (création de cours destinés à la mise en ligne, avec une visée principale de transmission des savoirs) et pour d'autres une posture de « tuteur » (accompagnement des étudiants dans une activité d'apprentissage ou « pilotage » d'une activité d'apprentissage, à partir de cours ou de ressources variées). Nous aurons à revenir sur cette différence, qui bien que parfois fragile,

nous permettra ultérieurement, pour l'analyse des entretiens, de mettre notamment en évidence des intentions pédagogiques distinctes.

Ainsi, pour présenter cette recherche, nous allons dans un premier temps revenir au contexte du Campus FORSE et à ses particularités pour, dans un deuxième temps, énoncer les principaux résultats des entretiens concernant les enseignants ayant participé à ce dispositif de formation en ligne. Nous présenterons ensuite les résultats de la deuxième série d'entretiens concernant le « présentiel enrichi », menés auprès d'enseignants utilisant les TIC pour leur enseignement en présence. En évoquant différents points de convergence et de divergence, nous concluons en questionnant l'importance des technologies pour l'évolution des pratiques. En effet, plus que le dispositif dans lequel s'inscrivent les enseignements dispensés (à distance ou en présence), l'usage des technologies dépend essentiellement du rôle qui leur est confié et qui « formalise » alors un modèle d'apprentissage plus ou moins implicite (plutôt transmissif ou au contraire plutôt collaboratif). Comme nous le verrons, la possibilité d'interagir plus, mieux ou « autrement », entre un enseignant et des apprenants, peut présenter un atout considérable, mais qui reste, dans la plupart des cas, une potentialité non actualisée ou même, pour reprendre le terme de Lévy (1995), simplement « virtuelle ».

## **2. Distance vs présence : particularité et transférabilité du Campus FORSE**

Le Campus FORSE (FORMATION à distance en Sciences de l'Education), issu d'un partenariat entre le CNED (Centre National d'Education à Distance) et les Universités de Rouen et Lyon 2, offre chaque année à près de 1 000 étudiants la possibilité de poursuivre ou de reprendre des études en Sciences de l'Education, en Licence, en Master 1 et Master 2 (professionnel et recherche). Ce dispositif est un Campus Numérique, initié au début des années 2000 et arrivé aujourd'hui en phase de maturité. Il permet désormais de conduire des études concernant ses atouts et ses limites intrinsèques, mais en tant que lieu d'expérimentation à grande échelle de la formation à distance, il permet aussi et surtout d'analyser ses aspects techniques, ses dimensions pédagogiques et institutionnelles (modèle économique, modèle pédagogique, scénarisation, collaboration en ligne, etc.). Pour cet article, nous avons souhaité nous centrer sur l'analyse de ce dispositif en termes de changements éventuels induits dans les pratiques pédagogiques (du point de vue des enseignants qui mettent en ligne leurs cours). Il nous intéressait ainsi d'étudier les implications plus globales qu'induisent ces changements pour les enseignants-chercheurs sur leur propre rapport à l'enseignement, à la pédagogie universitaire, voire à leur nouvelle professionnalité « d'enseignants à distance » (changement souhaité ou non, anticipé ou pas), dans des modalités de pédagogie universitaire devenues désormais « hybrides ».

Le dispositif FORSE étant toutefois consacré aux seules Sciences de l'Education, nous avons, par la suite, étudié ces rapports aux changements pour des enseignants-chercheurs universitaires non impliqués dans ce dispositif, mais utilisant les TIC dans leur activité d'enseignement, même s'ils ne consacraient pas spécifiquement de temps ou de recherche à l'enseignement en ligne. A priori, les particularités du dispositif FORSE (consortium interuniversitaire et partenariat avec le Centre National d'Enseignement à Distance, cohortes importantes mais dans une filière monodisciplinaire, présence de tuteurs et de personnels dédiés, etc.) rendent difficilement reproductibles et modélisables les conclusions des recherches sur la formation à distance. Les constats effectués peuvent-ils être vérifiés à l'échelle d'une grande université de Sciences Humaines et Sociales telle que l'Université Lyon 2, qui concerne alors plusieurs milliers d'étudiants et plusieurs centaines d'enseignants-chercheurs ? C'est pour évaluer cette extension possible que nous avons débuté un programme de recherche plus vaste, visant à vérifier l'influence de nouvelles variables sur les

résultats initiaux des recherches menées sur le Campus FORSE : discipline d'enseignement, effectifs concernés, niveaux de diplômes ou encore nature des outils utilisés.

Si certaines données quantitatives de l'utilisation des outils mis à disposition par les services de l'université sont disponibles (fréquence d'accès au bureau virtuel, dépôts de documents en ligne, pourcentage d'utilisation des forums, etc.), nous ne connaissons pas par contre de manière qualitative les variables explicatives de cette utilisation. Une première série d'entretiens semi-directifs, menés sur un échantillon appareillé de sept enseignants-chercheurs utilisant différents outils avec différentes modalités, dans le cadre du campus FORSE, nous a permis dans un premier temps de dégager les plus significatives de ces variables pour étendre notre enquête, dans un second temps, à une autre population d'enseignants-chercheurs, utilisant de manière ciblée certains outils pour certains usages dans le cadre de leur enseignement « présentiel » (sept enseignants au total, en Géographie, Musicologie, Economie, Psychologie, Géographie, etc.).

Ce programme de recherche vise donc, dans un premier temps, à confirmer ou infirmer ce que constatent nos recherches préalables sur la formation à distance, et qui, au regard de l'introduction des TIC à l'université, semblent corroborer les résultats d'autres travaux, effectués dans différents contextes internationaux et portant sur les évolutions récentes de la pédagogie universitaire (Karsenti et Larose 2001, Charlier et Peraya 2003, Docq, Lebrun et Smidts 2008, Albero et Charignon 2008). Par contre, créer des cours spécifiquement pour la formation à distance, avec la possibilité (sinon l'obligation) de repenser sa pratique pédagogique pour des étudiants qui ne travaillent que sur une plateforme dédiée à cet usage, ne signifie pas pour autant que l'introduction de certains outils dans certains cours (et pour certains enseignants seulement) va automatiquement aboutir à des résultats similaires. C'est pourquoi il nous a semblé nécessaire de repartir de l'activité des enseignants eux-mêmes, utilisateurs de différents outils technologiques dans des usages et à des fins diversifiés, en recueillant leur discours sur leur propre pratique.

Au-delà des biais attendus, principalement liés à l'aspect déclaratif de ce discours porté par les enseignants sur leur travail, ce niveau fin d'analyse des usages et des pratiques nous permet toutefois de percevoir la grande variabilité de ces nouvelles formes de l'activité professionnelle, qui semble a priori, comme nous l'avons rapidement constaté, ressortir plus d'un bricolage individuel lié à la situation (et donc au développement de compétences personnelles), que d'une réelle évolution professionnelle, collective et unifiée (Jacquinot-Delaunay, Fichez et al. 2007, Albero et Charignon 2008).

A un niveau plus large, cette enquête nous permettra aussi de questionner la nature des changements qu'accompagne, avec la banalisation des technologies, la montée en puissance de nouvelles formes d'hybridation (des outils, des publics, des modalités d'enseignement, du temps de travail, etc.). Dès lors, le constat des évolutions plus profondes concernant l'ensemble de la population des enseignants-chercheurs, en France tout au moins (Musselin 2008), nous permettra de poser l'hypothèse de changements plus radicaux, interrogeant la (re)construction de la professionnalité enseignante (Lantheaume 2008), en particulier à l'Université où l'introduction des technologies accentue encore les bouleversements en cours (Petit 2008, Manderscheid et al. 2007, Eneau et al. 2008).

### **3. Entretiens avec les enseignants ayant participé au dispositif FORSE**

Lors de cette première série d'entretiens, nous avons interrogé sept enseignants-chercheurs qui ont participé soit en tant qu'auteurs de cours, soit en tant que tuteurs, à la création de ressources et/ou à l'animation de formations en ligne sur le Campus Numérique FORSE. Dans ce cas, nous avons eu à différencier les auteurs des tuteurs en fonction de leur intention

pédagogique. En effet, l'auteur peut dès le départ concevoir son cours comme une activité d'appropriation individuelle, par l'apprenant, de données, informations, connaissances, etc., mais sa visée reste alors transmissive, dans une perspective relativement classique de l'enseignement universitaire (le cours en ligne, comme un chapitre d'ouvrage, n'est guère destiné à plus d'interactions qu'un cours d'amphithéâtre, en présence, où l'enseignant suit pas à pas ses notes). L'auteur peut au contraire envisager, lors de la création de son contenu, une activité ou une série d'activités plutôt basées sur la construction de savoirs, de la part de l'apprenant ; il crée alors son cours comme une ressource pédagogique parmi d'autres (que l'apprenant trouvera éventuellement ailleurs que dans le cours), et peut même envisager son cours comme une base de travail cadencé sur une période donnée, alternant éventuellement des temps de travail individuels et collectifs (pour l'appropriation et la restitution). Dans ce dernier cas, par contre, la place centrale que prennent les interactions, dans le cours, sont la plupart du temps dépendantes d'un « tuteur en ligne », nouvel acteur qui anime l'activité sans être nécessairement l'auteur du cours. Il revient à ce dernier de « piloter l'activité » des apprenants, en conjuguant à la fois les intentions pédagogiques de l'auteur, les ressources mises à disposition (cours en ligne, études de cas, etc.) et sa propre vision des finalités pédagogiques, des ressources propres et des difficultés éventuelles des apprenants.

A l'issue des entretiens menés, nous retrouvons donc une nette différence en termes de posture (auteur *vs* tuteur), d'intention et de pratique pédagogique. Pour les enseignants empruntant une posture d'auteur, les tâches principales se limitent à la rédaction d'un cours qui véhicule une conception pédagogique relativement classique, sinon traditionnelle. Ce travail de rédaction prend essentiellement une forme linéaire (proche d'un cours papier, d'un fichier type « pdf » ou au mieux d'un site web se déroulant sous forme de table des matières) pour lequel il est demandé aux apprenants de restituer le savoir et, éventuellement, de le synthétiser lors de l'épreuve finale (évaluation sommative, questions de cours, questions de réflexion à partir du cours, etc.). Cette posture d'auteur correspond donc au scénario « littéraire » décrit notamment par Henri, Comte et Charlier (2007). Toujours dans une visée de transmission des savoirs, d'autres alternatives sont toutefois possibles (étude de cas par exemple) mais elles restent cependant marginales, eu égard au public important concerné par cette formation (environ 350 étudiants en Licence) ; celui-ci suppose aussi, en cas de formule alternative, d'adapter des modalités d'évaluation pour lesquelles le sujet unique et la correction simplifiée imposent souvent leurs impératifs en termes de gestion du temps.

Par conséquent, on retrouve dans cette posture d'auteur « littéraire » des modalités classiques de construction d'un enseignement plutôt linéaire, dont l'objectif déclaré est surtout de faciliter la compréhension et la lecture d'un corpus de savoirs. Ce modèle transmissif, principalement destiné à un enseignement de masse a par ailleurs fait ses preuves, en présence comme à distance, et il reste très répandu dans les formations en ligne, comme le corroborent plusieurs recherches dans le domaine (Tricot, 2003 ; Henri, Gagné et Maina, 2005 ; Henri, Comte et Charlier, 2007). L'activité de lecture y est favorisée par une structure linéaire qui facilite l'appropriation du contenu. Dans cette activité, le rôle de l'enseignant ou du tuteur est minimisé en favorisant la mise en œuvre en amont (dans le cours) d'outils d'autorégulation par des questionnaires, des demandes de synthèse ou des exercices d'entraînement à l'examen. Les compétences de l'enseignant-tuteur liées aux interactions sont donc, dans ce cas, fortement liées à la compréhension des contenus plus qu'aux dimensions technique, évaluative et socio-affective, même si l'on sait par ailleurs que celles-ci sont essentielles dans toute situation d'apprentissage en ligne (Audran et Simonian, 2003).

S'éloignant de cette posture classique, nous retrouvons ensuite une figure d'auteur qui va scénariser son enseignement de manière moins « littéraire », ce qui l'oblige à penser la rédaction à travers l'organisation générale du corpus (dans une table des matières), alors que l'architecture de la rédaction va elle-même s'avérer moins linéaire (en proposant par exemple

des liens hypertextes internes et externes dans le corps du texte, une activité d'apprentissage basée sur des études de cas en groupe, etc.). Selon le degré d'interactivité envisagé (grand nombre de liens externes, notamment, qui font appel à l'exploration par l'apprenant de ressources autres que le cours, à des stratégies abductives et à « l'effet Serendip » ou encore alternance de phases de travail individuelles et collectives), l'ensemble des éléments en jeu permet d'identifier, dans le discours des auteurs, des intentions qui auront des conséquences manifestes pour l'apprentissage. Dans ce cas de figure, il est important de souligner que c'est l'intention pédagogique qui prime alors et que, pour quelques uns des enseignants interrogés, ce changement de posture a aussi impliqué des conséquences sur un transfert, au moins partiel, de ces changements de pratiques dans leur activité d'enseignement « en présence ».

Dans ce cadre, soulignons plus particulièrement l'attention qui doit être portée, selon les auteurs de cours, à la syntaxe et au vocabulaire employés, à la structuration et à l'enchaînement des activités entre elles, ou encore au fait qu'un cours peut être considéré comme une ressource pour favoriser l'interaction lors de l'enseignement en présence ou des activités collaboratives à distance, avec pour conséquence principale un changement du statut du contenu, transitant du savoir à s'approprier à une ressource au service d'une activité d'apprentissage. Pour les responsables pédagogiques et/ou techniques, il paraît alors pertinent d'approfondir ce que peut signifier, pour un enseignant, le fait d'avoir à « rédiger un cours en ligne », afin de lui fournir des outils théoriques et pratiques facilitant la médiatisation du cours ou sa scénarisation. D'une certaine manière, au niveau institutionnel et technologique, il s'agit ici de pouvoir « réifier l'intention de l'auteur ». En effet, différentes questions se posent alors pour les responsables pédagogiques, techniques, avant même qu'elles ne posent aux auteurs ou aux tuteurs : Qu'est-ce qu'écrire un cours médiatisé ? Quel est le degré pertinent de la granularisation des savoirs ? Quels intérêts peuvent avoir les interactions générées à partir de la mise en ligne d'un cours ? Ces interactions sont-elles comparables en ligne et en présence, entre l'enseignant et les apprenants, et entre les apprenants eux-mêmes ?

Enfin, dans le dernier cas de figure, les enseignants-tuteurs qui pilotent une activité d'apprentissage, dans le dispositif FORSE, accompagnent principalement les apprenants dans une activité collaborative en ligne (David et al., 2007; Godinet, 2007), ce qui, dans le cadre du Campus Numérique, est ponctuellement le cas en Licence, mais intervient surtout en Master (pour des causes pragmatiques de gestion des effectifs). Le rôle de l'enseignant-tuteur est alors principalement lié à la dimension socio-affective de l'apprentissage et à l'accompagnement méthodologique par rapport à la tâche à effectuer, dans une visée de production des savoirs. Dans ce cas, la régulation des échanges et l'évaluation formative sont privilégiées. L'ancrage dans un modèle interactionniste semble d'ailleurs riche d'intérêt pour les enseignants qui, suite à cette expérience, semblent se positionner davantage comme des « garants » du savoir, reflété par les productions des apprenants tout au long de leur cheminement, que comme des « transmetteurs » de savoirs, experts d'un contenu à valider.

#### **4. Entretiens avec les enseignants-chercheurs utilisant les TIC dans leurs enseignements à l'université**

Lors d'une deuxième série d'entretiens, et en vue du transfert éventuel des résultats obtenus dans le cadre d'un dispositif explicitement dédié à la formation à distance à d'autres secteurs de l'enseignement supérieur, nous avons interrogé sept enseignants-chercheurs, issus de différentes disciplines et de différentes facultés ou départements de l'Université Lyon 2. Toujours dans une perspective plus qualitative que quantitative, notre intention était d'identifier par ailleurs un certain nombre de variables qui, en dehors de la posture de l'enseignant et de ses finalités pédagogiques, pouvaient nous permettre de mieux connaître le

séquençage des activités (avant, pendant et après le cours en présence), le rôle et la nature des outils techniques utilisés (podcast, bureau virtuel, outils spécifiques, etc.), ou encore la place laissée aux interactions au fil du déroulement de l'année.

Les principaux résultats de ces entretiens exploratoires nous permettent de souligner que dans le cas du présentiel enrichi, les documents mis en ligne sont surtout considérés comme des ressources pédagogiques et ne constituent pas un enseignement en tant que tel, contrairement au contexte de la formation à distance et comme souligné précédemment pour les enseignants en posture « d'auteurs ». Inversement, on constate même chez les enseignants utilisateurs d'outils technologiques (bureau virtuel, plateforme de cours en ligne, etc.) un renforcement de la présence de l'enseignant, qui, pour « faire apprendre », accentue plutôt, dans son discours tout au moins, l'importance de son rôle dans le face à face pédagogique.

Sans surprise, les enseignants adoptant une posture « auteur » ont pour intention principale de construire un enseignement dans une visée transmissive (ce qui rejoint le discours des enseignants-auteurs ayant participé au dispositif FORSE). En effet, alors qu'ils utilisent différents outils techniques, ceux-ci ont alors pour fonction de permettre à l'étudiant de s'auto-évaluer, de s'entraîner à l'examen (grâce à des questionnaires à choix multiples, par exemple) ou encore d'échanger entre eux (sur des forums dédiés, en déposant des ressources illustrant ou étayant le cours). Cependant, les apprenants sont donc amenés à travailler par eux-mêmes, et sauf cas exceptionnel, sans interaction programmée avec les enseignants qui déclarent, dans leur majorité, n'être pas dans le périmètre de leurs fonctions s'ils déplacent les interactions en dehors des cours. Au-delà d'un quelconque jugement sur ce type d'enseignement, nous retrouvons ainsi dans cette figure d'enseignants utilisateurs d'outils technologiques les principes des premières machines à enseigner (machine de Pressey en 1920 ou machine de Skinner dans les années 1950), où l'intérêt de la technologie réside dans une importante capacité de stockage, de traçabilité et de traitement de l'information ; ce modèle d'enseignement semble donc renforcé (ou simplement mieux formalisé) par l'usage des technologies, sans en détourner la finalité première, qui reste transmissive.

D'autres enseignants se positionnent en tant que « tuteurs » en utilisant les technologies pour une activité d'apprentissage individuelle et/ou collective, visant cette fois une production de savoirs par les apprenants eux-mêmes. Si certains visent un développement de compétences spécifiques chez leurs étudiants, l'usage d'outils technologiques s'envisagent alors dans deux cas de figure principaux : soit dans le cadre de la professionnalisation par l'appropriation d'outils particuliers qui feront partie du futur métier (par exemple l'apprentissage et la maîtrise d'un logiciel de cartographie en géographie, d'analyse et de production musicale en musicologie, de statistiques en économie, etc.) ; soit parce que l'enseignant souhaite davantage axer son enseignement sur la signification et l'analyse d'un résultat plutôt que sur la manière de le construire (par exemple, et même si les deux dimensions sont indissociables, savoir interpréter un écart-type en indiquant ce que cela signifie plutôt que de connaître sa formule et de savoir l'appliquer). Par ailleurs, nous remarquons également que l'usage des technologies dans l'enseignement s'explique aussi en partie par le parcours des enseignants qui ont utilisé certains logiciels dans le cadre de leur propre formation (souvent au niveau doctoral) et l'utilisent encore pour leur recherche. Plutôt qu'elles ne permettent une évolution des pratiques pédagogiques ou une modification des interactions en présence ou à distance, les TIC semblent alors fortement liées, pour les enseignants interrogés, à la relation qu'ils entretiennent entre leurs activités d'enseignement et leurs activités de recherche. En d'autres termes, l'usage des TIC chez les enseignants « en présence » relèverait plus de déplacements entre les différentes dimensions de leur propre activité que d'une réelle réflexion sur l'intégration de ces outils en vue d'une transformation de leur pratique pédagogique.

Quant aux usages des outils, nous avons été amenés à relever l'utilisation principale du bureau virtuel, qui sert surtout à déposer des ressources, et celle de logiciels dédiés à une discipline, qui participe à la construction de compétences spécifiques (outils de traitement de statistiques, par exemple, de cartographie, etc.). Enfin, concernant les interactions, un consensus se dégage pour indiquer que dans l'usage du forum comme dans celui de la messagerie, les enseignants-chercheurs mesurent bien l'importance des interactions entre enseignants et apprenants ... mais aussi les limites ! S'ils relèvent que les interactions facilitent la construction de connaissances en permettant à l'enseignant de mieux cerner ce que les apprenants comprennent ou pas (activité de régulation dans la relation enseignement-apprentissage), cette pratique est donc envisagée (et parfois déclarée comme souhaitable), mais peu ou pas développée. Paradoxalement, l'usage des outils techniques à des fins strictement pédagogiques (comme la création et l'animation de forums) dépasse de loin le temps, les moyens et les ressources alloués à l'activité d'enseignement en présence ; marginale car trop coûteuse en temps et non reconnue institutionnellement, elle n'est pas réellement prise en compte dans le statut ni la charge de travail de l'enseignant-chercheur.

## 5. Convergences et divergences

Alors même que les dispositifs de formation et de communication, les modalités d'interactions dans ces dispositifs et plus globalement les outils techniques utilisés au quotidien, peuvent laisser supposer une convergence vers des modes « hybrides » d'enseignement-apprentissage, dans le contexte universitaire français contemporain (Petit 2006, Albero et Charignon 2008, Ben Youssef et Hadhri 2009), l'ensemble des entretiens menés auprès des enseignants-chercheurs nous incite à souligner au contraire à quel point la réalité des situations semble osciller dans des pratiques et des usages réels bien plus diversifiés qu'unifiés. Certes, notre étude exploratoire ne repose que sur un nombre réduit d'entretiens, mais ceci permet d'en souligner d'autant plus l'hétérogénéité en termes de résultats. Si les obstacles (probablement autant symboliques que factuels) restent très concrets (tels que le statut de l'enseignant-chercheur, des effectifs étudiants et des taux d'encadrement ne permettant pas de privilégier les interactions en ligne ou l'expérimentation de nouveaux outils, etc.), il n'en reste pas moins qu'il y a loin de l'intention à la réalité.

Ainsi, pour les enseignants qui auraient une possibilité de transiter du « présentiel enrichi » vers un enseignement « hybride », la barrière du tutorat en ligne, comme modalité spécifique d'interaction avec les étudiants, représente un élément factuel de non intégration de ce mode d'enseignement dans leur charge de travail et dans sa possibilité de reconnaissance et de rémunération. Les enseignants interrogés voient bien, pourtant, l'intérêt pédagogique qu'offrent des outils comme les forums, les dispositifs de partage et de collaboration (wikis, élaboration de ressources collectives en ligne, etc.) et cet intérêt se décline le plus souvent en termes de communication facilitée et de nouvelles formes d'interactions permises (synchrones, asynchrones, etc.). Mais d'une part ils ne cèdent en rien à une illusion technophile ou à un quelconque engouement pour une mode passagère (même si certains s'avouent curieux et férus de nouveaux outils et gadgets) ; d'autre part, ils distancient pour la plupart les usages des instruments (séparant bien, pour la majorité, l'avantage possible d'un outil technique des intérêts potentiels de son utilisation).

Dans le présentiel enrichi, par exemple, les expériences de tutorat sur un forum apparaissent riches de sens mais sont trop coûteuses en temps pour un enseignant qui effectue cette activité de manière annexe et « bénévole ». Ainsi, malgré l'usage potentiel, l'intérêt des technologies peut aussi s'arrêter à des considérations matérielles et organisationnelles apparemment périphériques mais qui, dans certains cas, peuvent ralentir ou décourager les



plus ambitieux. Il en va de même pour les considérations portant sur les droits d'auteurs, le tutorat à distance, l'alternance entre présence et distance, la comptabilisation des heures, etc., qui heurtent de front le modèle classique de l'enseignement en présence et le temps de « face à face » pédagogique qui sert toujours de référence à la profession, malgré les éventuelles avancées ouvertes par les réformes statutaires actuellement en cours.

Par ailleurs, sur le plan pédagogique, ces deux séries d'entretiens mettent en évidence dans les pratiques d'enseignement des scénarios différenciés en fonction du contexte d'apprentissage avec deux pôles entre lesquels peuvent se positionner les enseignants-chercheurs, entre « auteur » et « tuteur ». Or, si enseigner en ligne nécessite des modèles différents de l'enseignement en présentiel, il semble bien que l'orientation choisie aujourd'hui soit celle d'un enseignement non exclusivement centré sur le contenu, mais plutôt sur des interactions à partir de la compréhension d'un corpus de savoirs, voire sur du travail collaboratif (Legros et al., 2001). Quels que soient le scénario ou le contexte d'apprentissage, rappelons enfin que la « e-éducation » ou la « e-formation » (Karsenti, 2006) permettent finalement des apprentissages aussi efficaces que ceux acquis au cours d'une formation en présentiel ; ainsi, les études effectuées par l'Institute of Higher Education Policy, en 2000 et 2001, corroborent les recherches de Boshier et ses collègues (1997), en précisant que les contenus de formation à distance dispensés par les universités sont de qualités similaires à ceux transmis en présentiel. Bien sûr, ceci s'explique en partie par le fait que les contenus sont produits par des enseignants-chercheurs qui ont une expertise reconnue dans un domaine spécifique. Mais si la qualité des contenus produits n'est pas remise en question en fonction de la modalité d'apprentissage, le scénario pédagogique et les pratiques pédagogiques, par contre, ne peuvent pas être complètement identiques entre une situation d'apprentissage à distance et une situation d'apprentissage en présentiel (OCDE, 2006). La tendance qui viserait à effacer la frontière entre « le tout en présence » et le « tout à distance », en favorisant l'hybridation des dispositifs de formation, ne semble toutefois pas acquise.

## 6. Conclusion

Si les technologies ne modifient pas fondamentalement l'intention pédagogique de l'enseignant mais permettent éventuellement de la formaliser, voire de la renforcer, il faut aussi considérer que l'enseignant n'est pas uniquement celui qui sait mais celui qui permet de savoir, pas seulement celui qui transmet des savoirs, diffuse et contrôle, mais celui qui en est le garant (en mettant notamment à disposition des ressources dans une visée de construction de connaissances), pas toujours celui qui monopolise la parole, mais qui la confie aussi à des individus et à des groupes qu'il régule et accompagne ... tout autant qu'il les évalue et les certifie. Cette enquête exploratoire permet donc de rappeler que si tout dépend, in fine, du rôle que l'enseignant confie aux technologies, celles-ci ne bouleversent peut être pas autant qu'on pourrait s'y attendre leurs modèles pédagogiques et les finalités qu'ils poursuivent.

Au-delà de ce truisme, qui mérite toutefois d'être rappelé, nous avons pu différencier par ailleurs deux postures « d'auteurs » et de « tuteurs » qui semblent correspondre à deux modèles pédagogiques différents (transmission de savoirs vs production de savoirs). Les enseignants peuvent privilégier un modèle plutôt qu'un autre en fonction du contexte d'apprentissage (et avec ou sans les technologies, d'ailleurs) et le curseur se déplace parfois de manière très fine. Mais là, seule une étude plus approfondie et à plus large échelle nous permettra d'en mesurer les pratiques et les enjeux.

Cette dichotomie, tout aussi caricaturale qu'elle puisse paraître, a enfin le mérite de formaliser des méthodes différentes que l'on pourrait probablement relever tant en présence qu'à distance. Elle reste bien sûr à utiliser avec précaution, d'autant qu'apprendre ne peut se

faire uniquement dans la production, évaluable de manière « formative », et nécessite parfois une restitution plus classique (en fonction du public, du contexte, des contraintes économiques, du savoir enseigné, etc.), là où l'évaluation « sommative » garde toutes ses vertus. Tout autant transmetteur de savoirs que garant du savoir produit, les technologies ne font ainsi que décliner, dans une énième variation d'un même vieux problème, les rapports qu'entretient l'enseignant à la transmission et à l'apprentissage ...

## Bibliographie

- ALBERO B., CHARIGNON P., 2008, *E-pédagogie à l'université : moderniser l'enseignement ou enseigner autrement ?*, Agence de mutualisation des universités et établissements (AMUE), Paris.
- AUDRAN J., SIMONIAN S., 2003, « Profiler les apprenants à travers l'usage du forum », *Information Revue for Decision Making*, n°10, <http://isd.univ-tln.fr/isd.html>.
- BEN YOUSSEF A. et HADHRI W., 2009, « Les dynamiques d'usage des TIC par les enseignants universitaires : les enseignements d'une enquête menée en France », *Réseaux*, n° 155, 2009/3, pp. 23-54.
- BOSHIER R., MOHAPI M., MOULTON G., QAYYUM A., SADOWNIK L., WILSON M., 1997, « Best and worst dressed web courses: Strutting into the 21st century in comfort and style », *Distance Education - An International Journal*, n°18, pp. 36-49.
- CHARLIER B., PERAYA P., 2003, *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, De Boeck, Bruxelles.
- DAVID J.-P., GEORGE S., GODINET H., VILLIOT-LECLERCQ E., 2007, « Scénariser une situation d'apprentissage collective instrumentée : réalités, méthodes et modèles, quelques pistes », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(2), 72-84. [http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0402\\_david.pdf](http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0402_david.pdf).
- DOCQ F., LEBRUN M., SMIDTS D., 2008, « A la recherche des effets d'une plate-forme d'enseignement/apprentissage en ligne sur les pratiques pédagogiques d'une université : première approche », *International Journal of Technologies in Higher Education*, 5(1), pp. 45-57.
- ENEAU J., SIMONIAN S., SIMÉONE A., 2008, « TIC et enseignement supérieur : vers une nouvelle professionnalité enseignante ? », *Actes du Colloque "Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur"*, Brest, pp. 267-274.
- GODINET H., 2007, « Scénario pour apprendre en collaborant à distance : contraintes et Complexité », In Wallet, J. (ed), *Le Campus numérique FORSE*, analyses et témoignages. PURH, Rouen, pp. 113-129.
- HENRI F., GAGNÉ P., MAINA M., 2005, « Études d'usages : un choix méthodologique en vue de la conception d'une base de connaissances sur le téléapprentissage », in Pierre (dir.), *Innovations et tendances en technologies de formation et d'apprentissage*, Presses internationales Polytechnique, Montréal, pp. 31-61.
- HENRI F., COMPTE C., CHARLIER B., 2007, « La scénarisation pédagogique dans tous ses débats... », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(2), pp. 14-24. [http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0402\\_henri.pdf](http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0402_henri.pdf)
- INSTITUTE FOR HIGHER EDUCATION POLICY, 2000, *Quality on the line: Benchmarks for success in internet-based distance education*. IHEP, Washington.
- INSTITUTE FOR HIGHER EDUCATION POLICY, 2001, *Quality on the line. Benchmarks for success in Internet-based Distance Education*. IHEP, Washington.
- JACQUINOT-DELAUNAY G., FICHEZ E. (dir.), 2008, *L'université et les TIC, chronique d'une innovation annoncée*, De Boeck, Bruxelles.

- KARSENTI T., 2006, « Comment favoriser la réussite des étudiants d'Afrique dans les formations ouvertes et à distance (foad) : principes pédagogiques », *TICE et développement*, 2 (9), pp. 9-23.
- KARSENTI T., LAROSE L., 2001, *Les Tic... au cœur des pédagogies universitaires*, Presses de l'Université du Québec, Québec.
- LEGROS D., PUDELKO B., CRINON J., 2001, « Les nouveaux environnements technologiques et l'apprentissage collaboratif », In J. Crinon & C Gautellier, (dir.), *Apprendre avec le multimédia et Internet*, Retz, Paris, pp. 203-213.
- LANTHEAUME F., 2008, « De la professionnalisation à l'activité, nouveaux regards sur le travail enseignant », *Recherche et formation*, p. 9-22.
- MANDERSCHIED J-C. (dir.), 2007, *L'enseignement en ligne*, De Boeck, Bruxelles.
- LÉVY P., 1995, *Qu'est-ce que le virtuel ?*, La Découverte, Paris.
- MUSSELIN C., 2008, *Les Universitaires*, La Découverte, Paris.
- OCDE, 2006, *La cyberformation dans l'enseignement supérieur*, Editions de l'OCDE.
- PETIT L. (2006), « La production de ressources numériques et la professionnalité des enseignants-chercheurs. Le cas de l'Université en ligne », *Education Permanente* n° 169, pp. 51-65.
- SIMÉONE A., ENEAU J., RINCK F., 2007, « Scénario d'apprentissage collaboratif à distance et en ligne : des compétences relationnelles sollicitées et/ou développées ? », *Actes du colloque TICE Méditerranée*, <http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms29/SIMEONE.pdf>
- SIMONIAN S., RAVESTEIN J., AUDRAN J., 2006, « Conditions didactiques de la transformation d'une liste de diffusion en outil collaboratif », *Distances et Savoirs*, Vol. 4, n°4, pp. 513-526.
- SIMONIAN S., ENEAU J., 2008, « Modèle pédagogique et activités collaboratives en ligne : la confiance comme condition de facilitation des échanges », *CEMAFORAD 4 - Colloque Euro Méditerranéen et Africain d'Approfondissement sur la FORMation A Distance CEMAFORAD*, Strasbourg, <http://cemaforad4.u-strasbg.fr/>.
- WALLET J., 2007. *Le Campus Numérique FORSE : analyses et témoignages*, Publications des Universités de Rouen et du Havre, Rouen.

## Notice biographique

Stéphane Simonian et Jérôme Eneau sont Maîtres de Conférences en Sciences de l'Éducation à l'Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation (Université Lyon 2), membre de l'Unité Mixte de Recherche EducPol (INRP - Lyon 2). Ils sont par ailleurs responsables du Campus Numérique FORSE.

Courriels : [stephane.simonian@univ-lyon2.fr](mailto:stephane.simonian@univ-lyon2.fr), [jerome.eneau@univ-lyon2.fr](mailto:jerome.eneau@univ-lyon2.fr)