

TIC ET ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE : VERS UNE NOUVELLE PROFESSIONNALITE ENSEIGNANTE ?

Le cas du Campus Forse à l'Université Lyon 2

Jérôme Eneau¹, Stéphane Simonian¹, Arnaud Siméone²

¹ *UMR Education et Politiques, INRP - ISPEF - Lyon 2*

² *GRePS - ISPEF - Lyon 2*

Résumé

Cette communication propose une analyse de dispositif : le Campus Forse, Formation à distance en Sciences de l'Education. Du point de vue des enseignants y participant, la médiatisation des cours et l'enseignement à distance modifient non seulement les pratiques pédagogiques mais ont des répercussions sur leurs modalités traditionnelles de travail, voire même sur leur propre professionnalité.

Mots-clés :

Formation à distance ; professionnalité enseignante ; modalités d'enseignement

I INTRODUCTION

Le campus FORSE (FORMATION et Ressources en Sciences de l'Education), issu d'un partenariat entre le CNED (Centre National d'Education à Distance) et les Universités de Rouen et de Lyon 2, offre chaque année à plus de 1 000 étudiants la possibilité de poursuivre ou de reprendre des études en Sciences de l'Education, en Licence et en Master. Ce dispositif propose des modalités mixtes d'apprentissage, où alternent le travail en présence et à distance, individuel et en groupe, avec l'aide de tuteurs, d'animateurs et de coordinateurs pédagogiques. Bien qu'ancien en tant que projet pédagogique (ses prémisses remontent à la fin des années 90), ce dispositif est aujourd'hui en phase de maturité et les études concernant ses atouts et ses limites se développent, tant pour analyser ses aspects techniques que ses dimensions pédagogiques ou institutionnelles. Cette communication propose de centrer l'analyse du dispositif Forse sur les changements induits dans les pratiques pédagogiques (du point de vue des enseignants qui mettent en ligne leurs cours) et de montrer les implications plus globales qu'induisent ces changements sur leur propre rapport à l'enseignement, à la pédagogie universitaire, voire même à leur nouvelle professionnalité d'enseignants-chercheurs, souhaitée ou non, anticipée ou pas, dans des modalités de pédagogie devenue désormais « hybride ».

II CAMPUS NUMERIQUE ET PROFESSIONNALITE ENSEIGNANTE

La prise en compte ou l'intégration des pôles que constituent l'organisation, les apprenants et les enseignants pose des problèmes déterminants dans la conception et la mise en œuvre des cours en ligne, voire de la formation universitaire dans son ensemble. De même, et c'est le cas pour le Campus Forse (Wallet et al. 2007), les environnements informatiques d'apprentissage engagent différents niveaux de l'institution (Fichez et Deceuninck 1999 ; Eneau 2005 ; Simonian 2006) :

- le niveau « *micro* » des apprenants, en premier lieu ;
- le niveau « *meso* » des dispositifs de formation, englobant méthodes et outils, modes de travail et relations au sein du dispositif, et réunissant des modalités de médiation (par des intermédiaires potentiellement autres que les enseignants) et de médiatisation (par des moyens techniques diverses : multimédia, présence vs distance, travail individuel vs collaboratif, etc.).
- enfin, plus globalement, le niveau « *macro* » de l'institution.

En accord avec les chercheurs travaillant sur les innovations liées aux campus numériques (Pera 2003), nous nous interrogeons sur le rôle de l'intégration des environnements informatiques d'apprentissage dans le processus d'innovation pédagogique par rapport à ces différents niveaux. Mais si l'on considère que le collectif d'acteurs (enseignants, tuteurs, etc.) se situe au niveau *méso* du dispositif global d'innovation pédagogique, c'est-à-dire à un niveau intermédiaire susceptible de mettre en mouvement les deux autres, celui des apprenants (*micro*) et celui de l'institution (*macro*), il nous semble alors important d'interroger les attitudes et les stratégies développées par ce collectif pour co-construire le changement. En effet, ce niveau interagit avec les transformations psychopédagogiques et sociopédagogiques, pour les apprenants et les méthodes d'apprentissage (Siméone, Eneau et Rinck 2006), autant qu'avec l'institution, qui peut favoriser ou contraire freiner cette évolution (Develay et Godinet 2007).

Suivant la distinction qu'en proposent Wittorski et Sorel (2005), nous posons l'hypothèse que les bouleversements induits dans l'activité d'enseignement, par la mise à distance et le changement des pratiques pédagogiques, peuvent être liés à une nouvelle forme de professionnalisation des acteurs et des activités, au niveau *méso*, et que ces changements peuvent même induire une redéfinition des objectifs initiaux de l'institution, participant ainsi à la professionnalisation de l'université en tant qu'organisation, au niveau *macro*.

Or, si diverses recherches s'intéressent à la professionnalisation des enseignants (Lantheaume 2008) et même aux évolutions du métier des enseignants-chercheurs à l'université (Faure et al. 2008), il n'est que rarement fait référence aux changements induits par les nouvelles technologies dans cette professionnalité. En parallèle, si d'autres travaux s'intéressent à ces changements, dans le contexte universitaire

(AIPU 2002, Baluteau et Godinet 2006 ; Jopp et Trebbi 2006), peu d'entre eux étudient leurs conséquences sur l'activité et l'identité professionnelles des enseignants-chercheurs ou plus globalement, sur l'évolution de leur professionnalité. A travers l'analyse du Campus Forse, comme dispositif singulier, nous nous proposons donc de présenter ici les premières observations des changements induits par la médiation et la médiatisation des cours pour les enseignants eux-mêmes, tant dans leur activité liée à la distance, qu'en retour, sur les conséquences que peut avoir cette pratique, de manière plus générale, sur leur métier.

III COMPORTEMENTS ET ATTITUDES DES ENSEIGNANTS

L'une des caractéristiques des technologies éducatives concerne les implications sociales des acteurs participant à l'innovation pédagogique. Il s'agit ainsi, en ce qui concerne le Campus Forse, de l'objet même d'une nouvelle rationalisation technicienne. C'est d'ailleurs ce qu'avait montré Berger (1994), analysant la genèse du processus de technologisation de l'éducation, en soulignant l'étroite articulation entre modèle de productivité et d'efficacité, notion de standard et concept de produit éducatif, qui en constitue le fondement : « ces produits n'étant ni les sujets ni même les connaissances, *mais des comportements et des attitudes*, on réalise à quel point l'éducation est conçue comme un système technique de production ».

Les technologies induiraient ainsi proprement une visée de conformation des comportements, de production d'attitudes standardisées, voire de renforcement d'aptitudes préalables, d'abord chez les étudiants (ce que nos travaux soulignent par ailleurs : cf. Siméone et al. 2006), mais également, comme nous l'observons à des degrés divers auprès de l'équipe du dispositif Forse, chez les autres acteurs : enseignants, coordinateurs et animateurs de la plateforme de formation.

Cette évolution, chez les enseignants en particulier, est toutefois difficile à cerner, mais au regard des premiers résultats du travail d'enquête mené auprès des acteurs impliqués dans le Campus Forse, il nous semble bien que la différence fondamentale entre acteurs se situe entre un discours centré sur le scénario pédagogique (discours anthropocentré des enseignants) et celui orienté vers l'outil (discours technocentré de l'équipe technique). Dès lors, la question des changements induits, pour les enseignants en particulier, ne s'arrête pas aux modifications provoquées par cette innovation technique, mais s'intéresse nécessairement aux implications générales que provoquent cette médiation et médiatisation de leurs cours.

Pour fournir des éléments de réponse à cette question, il n'est pas inutile de rappeler tout d'abord que depuis près de huit siècles, la pédagogie universitaire repose avant tout sur l'enseignement magistral (Morandi et La Borderie 2006), dont un des principes est de considérer l'apprenant comme une *tabula rasa*. Toute évolution des pratiques pédagogiques, à l'université, met donc en jeu l'articulation entre une « tête bien pleine » et une « tête bien faite » (Morin 1999). En conséquence, les

questionnements sur les pratiques enseignantes concernent autant la problématique de transmission des connaissances que la problématique de l'appropriation des savoirs. Certes, le modèle transmissif reste probablement une variable explicative des difficultés de réussite à l'université, dans la mesure où, « en fait, l'université enseigne et exclut momentanément l'étudiant du chemin intellectuel conduisant à l'apprentissage » (Dupont et Ossando 1994). Mais de ce point de vue, il est tout aussi évident que les technologies éducatives sont un vecteur de modifications des méthodes pédagogiques, puisqu'en favorisant des méthodes actives, « elles conduisent les étudiants à saisir les activités proposées, à utiliser les connaissances déjà acquises, à chercher les ressources pertinentes [...] » (AIPU 2002).

Les appels à projet sur les Campus numérique (2000-2002), sous l'égide de l'innovation des pratiques pédagogiques, entraînent dans cette perspective de changement et c'est pourquoi le campus Forsee, de manière très directe, a contribué à participer à cette transformation. Pour autant, et plus indirectement, les attitudes et les comportements des enseignants concernés ont évolué de manière contrastée, au cours de ces années de pratique, montrant à quel point l'intégration des technologies éducationnelles bouleverse en profondeur non seulement le modèle transmissif classique, mais l'activité même des enseignants-chercheurs et leur professionnalité.

IV UN PREMIER BILAN

Le premier type de changements constatés réside dans la variabilité des rapports entretenus par les enseignants vis-à-vis des Technologies de l'Information et de la Communication Educatives (via l'effet de mise à distance des apprenants) et plus généralement, par effet rebond, aux Environnements Numériques des Travail (Bureau Virtuel de l'Université, par exemple). Le rapport à la technique est alors renforcé par le dispositif lui-même, dans ses niveaux *micro* et *méso* ; le changement dans l'immédiateté et l'accessibilité (du aux nouveaux modes de communication avec les étudiants) influence le rapport des enseignants à la technique d'abord, aux outils et à la plateforme notamment, mais aussi aux apprenants et aux modalités pédagogiques, et plus globalement à la finalité de leur mission éducative (qui former et à quoi ? pour quels profils d'étudiants ? avec quels objectifs ? etc.).

Le second type de changements concerne le retour indirect induit sur les modalités d'enseignement en présence (cours magistraux et travaux dirigés) où les enseignants adoptent et adaptent, pour leurs cours classiques en présence, des modes de communication, des temporalités d'échanges, des procédures didactiques et même des outils empruntés à la formation à distance.

Parmi les facteurs qui influencent ces changements de stratégies, de comportements ou d'attitudes, notons, à divers degrés et selon les enseignants :

- la précision nécessaire exigée par l'écrit (contre la marge d'improvisation du cours parlé) ;
- la structuration dans l'architecture des cours mis à distance (contre les allers-retours permis en face-à-face et en direct) ;
- les règles de la communication synchrone et asynchrone de la formation à distance (contre l'espace-temps réglé des rencontres hebdomadaires du cours en présentiel) ;
- ou encore les modalités d'évaluation (les scénarios d'apprentissage collaboratif permettant, par exemple, de nouvelles expérimentations).

Toutes ces modalités modifient, en retour, les pratiques pédagogiques plus classiques des enseignants ayant travaillé sur le Campus Numérique. Ainsi, en comparant ces changements de pratiques enseignantes au cadre de référence d'Ilgén et Pulakos (1999), qui proposent sept dimensions pour identifier les changements dans l'évolution du travail, il semble que nous sommes bel et bien dans une dynamique concernant en particulier :

- les changements de définition des postes, dans le cadre de la mise en ligne d'une unité de savoir (expert du contenu, médiatiseur du cours, tuteur ou pilote de l'activité, évaluateur) ;
- la nécessité d'apprentissages continus et le développement de nouvelles compétences (liées en particulier à l'évolution permanente des possibilités techniques et à l'intégration ou non de nouveaux supports) ;
- l'intégration de nouvelles catégories de travailleurs plus « flexibles » (ce qui pose notamment le problème de l'apprentissage organisationnel) ;
- le passage d'une approche individuelle du travail à une approche d'équipe.

Enfin, il est important de signaler que si une dynamique de changement a été constatée dans les pratiques (organisation du travail, posture vis-à-vis des collègues et des apprenants, voire de l'institution), cela ne modifie pas ou peu le modèle de dispositif mis en œuvre. Ceci peut s'expliquer par le fait que les enseignants ne semblent pas avoir de vision concrète ni unifiée sur la question de savoir comment les technologies peuvent et « doivent » être utilisées, ni sur les des conséquences de l'intégration de la distance, en particulier, pour l'apprentissage lui-même. Si chacun est bien conscient que ce dispositif représente des « possibilités de changements significatifs » dans le rapport enseignement-apprentissage (Jopp et Trebbi 2006), les conséquences à plus long terme de la montée en puissance de l'hybridation (des publics, des modalités d'enseignement, de la répartition du temps de travail, etc.) restent, pour les enseignants, beaucoup plus difficiles à appréhender.

En accord avec Tardif (1998), le principal défi semble bien concerner une redéfinition des rôles des uns et des autres et mettre le contenu enseigné sur un second plan, pour se centrer sur les activités des étudiants ; ces derniers sont alors considérés comme des « investigateurs », des « coopérateurs ». Il s'agit donc, pour passer d'une logique d'enseignement (liée à une pédagogie transmissive) à une

logique d'apprentissage (liée à l'appropriation des savoirs), d'une adaptation plus ou moins chaotique, plus ou moins subie ou choisie, selon les cas, aux nouvelles exigences des situations d'apprentissage. Au regard de ce contexte, l'évolution professionnelle des acteurs proviendrait plutôt, par conséquent, de changements liés aux activités avant de concerner des modifications de la professionnalité enseignante. Celle-ci, semblerait plutôt ressortir, selon nos constats, d'un « bricolage » lié à la situation (et donc à l'adaptation et au développement de compétences avant tout individuelles), que d'une évolution collective et unifiée.

Peut-être faut-il voir ici, à la suite de Demailly, dans le fait que les enseignements soient « déjà professionnalisés », la raison d'une difficulté à changer de cadre rationnel, comme ils y sont invités (Fabre 1994). Peut-être faut-il voir aussi, replacés dans le cadre de changements identitaires plus profonds (Faure 2008), la possibilité d'une fragilisation et donc d'une potentielle résistance au changement. Toujours est-il que ce type de dispositif suppose l'articulation entre de nouveaux métiers en voie de professionnalisation (pour les intervenants extérieurs, les tuteurs, etc.) et des métiers déjà professionnalisés (enseignants). Ceci pose de multiples questions, aux enseignants comme à l'institution : qui doit être le « pilote de l'activité » : un tuteur, un enseignant-chercheur, l'auteur du cours lui-même ? Quel est son statut et quelles sont les modalités administratives, voire même juridiques, de son activité ? Comment, à plus long terme, vont évoluer ces différents métiers ? Si l'enseignant ne maîtrise plus l'ensemble du processus mais que l'activité d'enseignement-apprentissage est désormais partiellement co-construite (en équipe, avec les apprenants), c'est alors non seulement du niveau *méso* du dispositif qui dépendent ces enjeux particuliers, mais bien, plus profondément, de questions concernant l'avenir même du travail universitaire (Faure 2008).

V CONCLUSION

Malgré les limites de cette analyse, qui n'est pour l'instant réalisée que dans un contexte local (à Lyon 2), il semble que les changements induits dans les pratiques entraînent, à plus large échelle, de nouvelles considérations quant à la place de l'enseignement à distance dans l'offre de formation universitaire. En effet, ces bouleversements participent aussi à des changements profonds quant aux publics accueillis, aux modes d'accompagnement et aux finalités mêmes de l'enseignement universitaire. En proposant d'étudier les effets induits par l'expérience de la formation à distance sur l'activité et les pratiques des enseignants, nous faisons le pari qu'une part de la recomposition de leur rôle professionnel peut se jouer au regard des apprentissages tirés de telles innovations pédagogiques. En effet, l'avenir passe probablement par la maîtrise de l'hybridation des dispositifs et incidemment, par la recomposition des profils et des rôles des acteurs en interaction, et donc d'une nouvelle forme d'hybridation, en terme de professionnalité enseignante cette fois.

RÉFÉRENCES

- AIPU, (2002), *Les méthodes actives dans l'enseignement supérieur. Regards pluriels et critiques sur les pratiques*, (en ligne à l'adresse : <http://www.ipm.ucl.ac.be/AIPU/colloque.htm>).
- Baluteau F., Godinet H. (2006), *Cours en ligne à l'université : usages des liens hypertextuels et curriculum connexe*, Lyon : INRP.
- Berger, G. (1994), Ingénierie, entreprise, industrie : les avatars des modèles de productivité en éducation, in Fichez (dir.) *La notion de biens éducatifs*. Service de formation et industries culturelles, Lille, IUP-INFOCOM, pp.311-317.
- Charlier, B., Peraya, D. (éd.) (2003), *Technologies et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Develay M., Godinet H. (2007), Eléments pour une problématique du changement, in Wallet (dir.) *Le Campus Numérique Forse : analyses et témoignages*, Rouen : Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Dupont P., Ossando M. (1994), *La pédagogie universitaire*, Paris : PUF.
- Eneau J. (2005), *La part d'autrui dans la formation de soi*. Paris : L'Harmattan.
- Eneau J. (2007), Reprendre ses études en ligne à l'université : construire la confiance et coopérer à distance, *Actes du Colloque EPAL*, Grenoble Juin 2007 (en ligne à l'adresse : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/eneau.pdf>).
- Fabre, M. (1994), *Penser la formation*, Paris : PUF.
- Faure S., Soulié C., Millet M. (2008), Visions et divisions à l'université : vers la fin du métier d'enseignant chercheur ? *Recherche et Formation*, n° 57.
- Fichez, E., Deceuninck J. (1999), Chercheur et acteur face à l'industrialisation de la formation. *Sciences de la société* n°47, Presses Universitaires du Mirail, pp.75-90.
- Godinet, H., Siméone, A. (2006), Scénarios d'apprentissage collaboratif en sciences de l'éducation, communication au 2^{ème} Colloque CESH. *Formation, e-learning et NTIC : de la recherche au terrain*. Lyon, décembre 2006.
- Ilgen, D. R., Pulakos, E. (1999), *The Changing Nature of Performance, Implications for Staffing, Motivation and Development*, San Francisco: Jossey Bass.
- Jopp, K., Trebbi, T. (2006), Campus numériques : quel impact sur l'enseignement supérieur en Norvège ? *Distances et Savoirs*, vol. 4, n°1, pp. 13-22.
- Lantheaume F., (2008), De la professionnalisation à l'activité, nouveaux regards sur le travail enseignant, *Recherche et Formation*, n° 57.
- Morandi, F., La Borderie, R. (2006), *Dictionnaire de pédagogie*, Paris : Nathan.

- Morin, E. (1999), *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*, Paris : Seuil.
- Peraya, D. (2003), *Analyser, soutenir et piloter l'innovation : un modèle « ASPI »*, (en ligne à l'adresse : http://tecfa.unige.ch/~peraya/homepage/publi/04_analyser_soutenir_et_piloter.pdf)
- 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*, Marseille, juin 2007 (en ligne à l'adresse : <http://isd.m.univ-tln.fr/PDF/isd29/SIMEONE.pdf>).
- Simonian S. (2007), Intégrer les technologies éducatives : quels critères ? *Actes du colloque TICE Méditerranée*, Marseille, juin 2007 (en ligne à l'adresse : <http://isd.m.univ-tln.fr/PDF/isd29/SIMONIAN.pdf>).
- Tardif, J. (1998), *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF.
- Wallet J. et al. (2007), *Le Campus Numérique Forcé : analyses et témoignages*, Rouen : Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Wittorski R., Sorel M. (2005), *La professionnalisation en actes et questions*. Paris : L'Harmattan.