

**Titre courant** : Regards croisés sur le dispositif de formation hybride FORSE

**Titre** : Regards croisés de chercheurs praticiens sur le dispositif de formation hybride FORSE :

comment les enseignants transforment-ils leur modèle pédagogique en intervenant en ligne?

Geneviève Lameul<sup>1</sup>

Stéphane Simonian<sup>2</sup>

Jérôme Eneau<sup>3</sup>

Francoise Carraud<sup>4</sup>

Avril 2011

---

<sup>1</sup> Université européenne de Bretagne – Rennes 2 (CREAD, EA 3875). Place Recteur Henri Le Moal, CS 24307, 35043 Rennes Cedex, France, [genevieve.lameul@univ-rennes2.fr](mailto:genevieve.lameul@univ-rennes2.fr)

<sup>2</sup> EAM Education, Cultures et Politiques, Université Lyon 2, 86 rue pasteur, 69365 Lyon Cedex 07 France, [stephane.simonian@univ-lyon2.fr](mailto:stephane.simonian@univ-lyon2.fr)

<sup>3</sup> Université européenne de Bretagne – Rennes 2 (CREAD, EA 3875). Place Recteur Henri Le Moal, CS 24307, 35043 Rennes Cedex, France, [jerome.eneau@univ-rennes2.fr](mailto:jerome.eneau@univ-rennes2.fr)

<sup>4</sup> EAM Education, Cultures et Politiques, Université Lyon 2, 86 rue pasteur, 69365 Lyon Cedex 07 France, [francoise.carraud@univ-lyon2.fr](mailto:francoise.carraud@univ-lyon2.fr)

**Titre courant** : Regards croisés sur le dispositif de formation hybride FORSE

**Titre:** Regards croisés de chercheurs praticiens sur le dispositif de formation hybride FORSE :  
comment les enseignants transforment-ils leur modèle pédagogique en intervenant en ligne?

### **Résumé**

Cet article s'appuie sur la confrontation des points de vue de trois enseignants universitaires intervenant dans le dispositif FORSE (Université Lyon 2). Le témoignage de leurs expériences, en tant que responsables, concepteurs, enseignants ou tuteurs, soulève tout spécialement la question de savoir en quoi et comment les travaux de recherche peuvent inspirer et guider les pratiques professionnelles. En montrant comment leurs pratiques reposent sur l'instrumentation et l'appropriation d'un outil/d'une formation, ces enseignants-chercheurs traduisent toute la dynamique qui favorise l'évolution de leurs scénarios pédagogiques. Ils pointent un certain nombre d'invariants qui ponctuent la conception et l'animation pédagogique de leurs scénarios ainsi que les questions posées au fil de leurs expériences croisées de chercheurs et d'enseignants.

### **Mots-clés**

Formation hybride, professionnalité enseignante, instrumentation, appropriation, innovation pédagogique

### **Abstract**

In this contribution we draw on the confrontation of viewpoints of three university teachers involved in the LMS FORSE (Université Lyon 2). Their experiences as managers, designers, teachers or tutors question especially why and how research can inspire and guide professional practice. By showing how their educational model and practices are based on the instrumentation of a tool/training, they translate the whole dynamic that fosters the development of their lesson. They point out a number of invariants essential for the design and facilitation of their educational scenarios as well as questions over their twofold experiences of researchers and teachers.

### **Keywords**

Blended learning, teacher professionalism, instrumentation, teaching innovation

Partant de l'expérience de trois enseignants-chercheurs de l'Université de Lyon 2 dans le dispositif Formation et Ressources en Sciences de l'Éducation (FORSE), cet article vise à mettre en lumière les ponts qu'ils ont su établir entre leurs activités de recherche et d'enseignement, mais aussi entre l'usage des TIC et les pratiques pédagogiques universitaires, dans un contexte de formation hybride.

Dans un premier temps, FORSE est présenté dans ses plus grandes lignes (l'histoire de sa création, ses fondements épistémiques, ses caractéristiques pédagogiques...) afin de bien situer ce dispositif dans son contexte des cinq dernières années.

Dans un second temps sont décrites quelques-unes des principales activités qu'assument les enseignants en tant que tuteurs, auteurs de cours et concepteurs de scénario pédagogique dans le campus FORSE. Sont également présentés les travaux de recherche qui du point de vue des chercheurs ont participé à soutenir leur développement professionnel et à modifier progressivement leurs modes d'intervention pédagogique.

Enfin, en conclusion, un regard rétrospectif est porté sur la manière dont parcours de chercheur et parcours de praticien se sont en permanence croisés et réciproquement nourris. L'analyse réflexive de pratiques ainsi produite et celle du rapport entre recherche et action sur le terrain permettent de dégager plusieurs pistes susceptibles d'enrichir le champ de la pédagogie universitaire, soit au niveau de la recherche, soit en matière d'ingénierie de formation.

## **1. Présentation du dispositif FORSE**

Le campus numérique FORSE (Wallet, 2007) a été créé à la suite de l'appel à projet « Campus numérique » (2000-2002) incitant à l'innovation dans les pratiques pédagogiques par l'usage des outils numériques. Selon Godinet (2007), qui a œuvré à la conception initiale de ce

projet, l'approche pédagogique qui caractérise le dispositif FORSE privilégie la logique de scénarios d'apprentissage collaboratifs, visant autant que faire se peut à la production coconstruite de savoirs par les apprenants eux-mêmes, dans une visée formative. Les scénarios mis en œuvre au sein de ce campus sont diversifiés et se sont, au fil des années, modifiés tant pour aller vers des scénarios collaboratifs que pour intégrer les instruments du web social (classe virtuelle, Facebook, etc.). Si les effectifs importants en Licence (jusqu'à 350 étudiants en troisième année) obligent à réduire les ambitions pédagogiques (apprentissage plus linéaire avec un suivi à distance limité), des approches pédagogiques plus riches peuvent être déclinées au niveau Master : travail collectif en petits groupes à partir d'études de cas et travail commun de construction de savoirs, par exemple. La mise en place de tels scénarios pédagogiques, doublée de la mise à distance de l'enseignement, à l'Université, ne va pourtant pas de soi. Elle doit d'ailleurs, selon nous, être précédée d'une réflexion sur les conditions d'appropriation des environnements informatiques pour l'enseignement et l'apprentissage.

## **2. Questionnements sur l'appropriation pédagogique des environnements informatiques**

Le point de départ de notre réflexion sur l'appropriation s'appuie sur l'une des préoccupations majeures de la personne responsable du campus FORSE (2009-2011), qui est de réussir à mobiliser ses collègues (enseignants, tuteurs), sollicités par de nombreuses autres tâches à l'université. Tout en ayant le souci d'assurer la bonne coordination du dispositif et la qualité de l'enseignement, ce responsable veille à ce que cela ne représente pas un investissement trop lourd (en temps, en mise en œuvre de compétences technopédagogiques, etc.) pour les enseignants. Il doit notamment penser en amont l'appropriation de la plateforme d'apprentissage et de certains outils (*chat*, forum) tant dans une visée technique que pédagogique. Il doit aussi

participer à la formalisation des scénarios d'apprentissage à distance. Il se trouve en conséquence souvent en position de devoir stratégiquement préparer le terrain, anticiper les éventuelles difficultés de ses collègues, notamment en essayant de trouver les modèles pédagogiques appropriés permettant de répondre à certaines questions incontournables : comment s'articulent l'appropriation d'un environnement technique/informatique et l'appropriation d'une pratique pédagogique? Est-il envisageable de penser en termes de complémentarité ces deux types d'appropriation? Faut-il penser les TIC en termes d'intégration dans la pratique existante ou faut-il d'abord envisager un changement des pratiques pédagogiques pour pouvoir intégrer les TIC?

De son point de vue, il y aurait une codépendance entre l'appropriation de l'environnement technique et l'appropriation des pratiques qui peuvent s'inscrire dans cet environnement. Deux grandes approches (anthropologique et psychologique) sont proposées ici pour tenter d'aborder ces questions.

### *2.1 Appropriation*

Parmi les modèles possibles pour expliquer le processus d'appropriation, celui de Depover et Strebelle (1997), Guir (2002) et celui de Coen et Schumacher (2006) peuvent être retenus. Le modèle proposé par Depover et Strebelle (1997) différencie trois phases :

- La phase d'adoption correspond à la « décision de changer quelque chose dans sa pratique par conviction personnelle ou sous une pression externe qui peut s'exercer au départ du microsysteme ». Il va par exemple s'agir d'être davantage en interaction avec les étudiants, d'apporter plus de précision dans l'écrit et la mise en forme d'un cours médiatisé. Pour les tuteurs, cela peut aussi correspondre à une attention spéciale portée aux règles de la communication et à des interactions en formation à distance.

- La phase d'implantation va correspondre à une modification de sa pratique : l'enseignant maîtrise plusieurs modalités d'intervention pédagogique, mais il ne sait pas toujours laquelle utiliser avec les TICE; il ne sait pas bien que changer dans sa pratique, du fait de l'usage des TICE, pour inventer une façon de faire qui lui permette de conduire son enseignement. D'ailleurs, l'enseignant commence souvent à reproduire un modèle pédagogique qu'il utilise et maîtrise en présentiel.
- La phase de routinisation verra une utilisation qui ne nécessitera plus de se poser trop de questions; cette phase correspond à une « incorporation » des TICE dans la pratique, ce qui va favoriser l'hybridation des modalités d'enseignement.

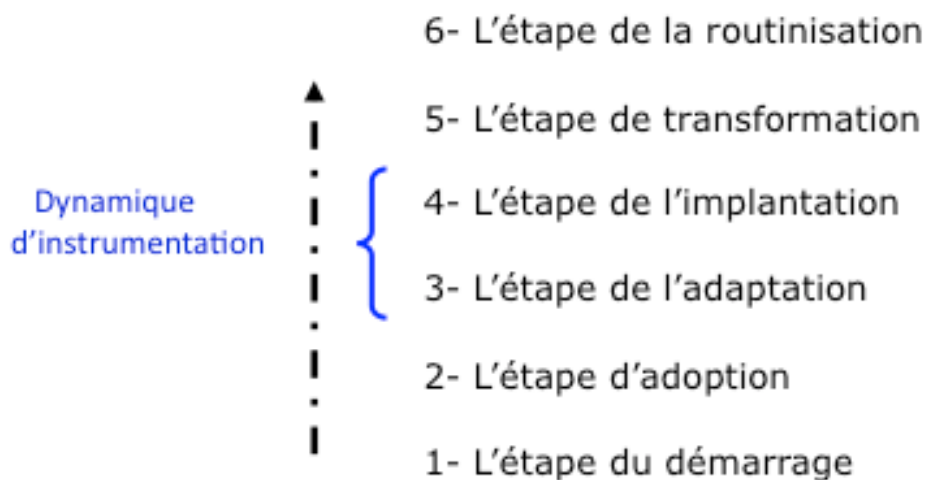
Les études menées sur ce processus montrent que cette troisième phase, qui correspond au stade le plus abouti de l'appropriation, est rarement atteinte, non par méconnaissance des outils, mais parce qu'il est réellement complexe de mettre en œuvre une pratique pédagogique intégrant l'usage des TICE. Avant même de penser à mettre en œuvre une formation hybride, un accompagnement des enseignants dans ces différentes phases est donc nécessaire. Sans cet accompagnement à la prise en main des outils et à la recherche de réponses aux difficultés techniques rencontrées au moment où elles se posent dans la pratique pédagogique (utilisation du forum par exemple, formalisation du scénario pédagogique, etc.), l'usage des TICE peut en effet inhiber les enseignants dans la mise en place d'une formation à distance ou d'une formation hybride. Cela met en évidence la nécessité d'une personne ou d'un service tiers qui va avec l'enseignant créer ce nécessaire « alliage » entre la technique et la pédagogie pour favoriser l'appropriation.

Guir (2002) décline lui aussi un modèle en trois phases (démarrage, adaptation, transformation) pour illustrer cette dynamique d'appropriation et ce besoin de médiation :

- L'enseignant a une connaissance théorique des TICE, mais ne sait pas comment il va les utiliser au service de l'apprentissage.
- L'enseignant commence à déposer des contenus et en le faisant, il comprend progressivement les usages possibles des outils mis à disposition sur les plateformes.
- L'usage des TICE agit comme un catalyseur des pratiques : il révèle et actualise tout le savoir-faire et les méthodes pédagogiques des enseignants (transmission, travail en petits groupes, accompagnement, etc.). Une réelle transformation s'opère.

À partir de ces modèles, une nouvelle modélisation peut être proposée pour décliner en six étapes le processus d'appropriation d'un environnement informatique pour un usage pédagogique : démarrage, adoption, adaptation, implantation, transformation, routinisation. Bien qu'elle soit réductrice dans son aspect artificiellement linéaire, cette description a pour principal intérêt de fournir des repères en termes d'appropriation et surtout de préciser que celle-ci dépend aussi de l'instrumentation pédagogique des outils proposés par une plateforme (Simonian, 2008).

### *Dynamique d'appropriation et d'instrumentation dans un dispositif de formation en ligne*



Utilité des instruments déterminée par l'enseignant (*a priori*) mais aussi ajustée en fonction de la situation d'apprentissage (*a posteriori*)

**Figure 1.** Dynamique d'appropriation des TICE dans un dispositif de formation en ligne

Les plateformes d'apprentissage sont des instruments composés d'outils, potentiellement pédagogiques, mais avant tout techniques. La genèse instrumentale (Rabardel, 1995) semble être un processus fondamental pour s'approprier un outil en vue de changer sa pratique. Tout le travail de l'enseignant sera donc d'attribuer une fonction à ces outils et cette attribution se ferait entre les phases d'implantation et de transformation du modèle proposé, c'est-à-dire entre le fait de tester sa pratique et de la modifier. Nous retenons donc qu'il semble important « d'être dans l'action » pour apprendre à instrumenter, d'où l'intérêt d'adopter une posture « anthropo-cognitive » ou « anthropo-écologique » pour la recherche sur les usages des TIC en éducation.

## 2.2 Instrumentation et scénario

Comme nous venons de le voir, l'instrumentation caractérise tout particulièrement les dernières phases de la dynamique d'appropriation. Ceci représente un élément clé pour deux raisons : a) pour que les enseignants donnent sens à leur action pédagogique et b) pour assurer la pérennité du dispositif. C'est à partir du cadre théorique de l'artefact et de l'instrument de Rabardel (1995), mais aussi des notions de conflit instrumental (Marquet, 2005) et de l'instrumentation pédagogique d'instruments technologiques (le forum, par exemple) (Dohn, 2006; Ohlmann, 2006), que nous proposons d'éclairer notre compréhension du processus d'appropriation. Cette dernière notion, qui traduit l'idée d'une utilité dans l'action, renvoie à la nécessité d'une réflexion de l'enseignant sur son action pédagogique au quotidien : déterminer l'utilité pédagogique des instruments dans l'action pédagogique elle-même, ce qui lui permettra ensuite de déterminer la fonction pédagogique d'un outil (en la formalisant par exemple dans une fiche pédagogique) et surtout de l'instancier (la décliner, l'adapter) dans un scénario futur.

De manière schématique, deux types de scénarios peuvent alors être développés par l'enseignant : a) un scénario « prescriptif » où il faut suivre ce qui est prévu par l'enseignant (par exemple un CD-ROM où la figure de l'enseignant est représentée symboliquement par l'activité mise en œuvre, les ressources et les parcours prédéterminés); b) un scénario « descriptif » qui dépend de l'usage qui en est fait par les apprenants et où la pédagogie va consister à s'adapter à l'instant, « à » la situation et « dans » la situation. Ces deux catégories, schématiquement esquissées, témoignent de la palette des scénarios possibles en fonction du degré de liberté conféré à l'apprenant et du degré de formalisation de ce scénario.

Toutefois, il est nécessaire de rappeler aussi qu'un environnement d'apprentissage est toujours un environnement contraint par les finalités poursuivies de l'apprentissage, ainsi que les

moyens et les parcours proposés aux apprenants pour y parvenir. Il semble important de rappeler par ailleurs que seule la relation enseignant-apprenant peut permettre de s'ajuster dans la situation, comme cela a largement été décrit dans la littérature concernant la fonction tutorale (Depover, De Lièvre, Peraya, Quintin et Jaillet, 2011).

### *2.3 Ouvertures pour la recherche*

Sur un plan plus théorique, situer notre questionnement relatif à la relation entre recherche et action sur le terrain, dans le champ de l'anthropologie, peut également être éclairant. En effet, Mauss (2002) explique comment un outil se transforme en instrument qui va lui-même se transformer en machine de l'industrie. Il met aussi en évidence que tout instrument requiert une technique ; celle-ci, outre la possible formation qu'elle engendre, permet de caractériser et définir des métiers (exemple du tir à l'arc pour la chasse). Cette approche, qui éclaire la manière dont les TICE forgent non seulement des industries nouvelles mais aussi participent à l'évolution des métiers, nous conduit à nous poser alors la question de la professionnalité enseignante. Selon Berger (1994), l'introduction des technologies a pour conséquence l'industrialisation et donc une redéfinition de l'espace de compétence liée à l'usage des technologies. Mais, sommes-nous réellement dans une phase « d'industrialisation » de la transmission des savoirs, des formes de l'accompagnement? Sans le bannir, il convient à l'évidence de s'interroger sur ce terme et notamment de se demander si l'usage des TIC transforme les métiers. Se référer à l'histoire de la technique, du point de vue de l'informatique, ne permet-il pas de relever des éléments qui nous indiquent que le métier d'enseignant en est modifié? Ces nombreuses questions soulevées par le responsable du campus FORSE, qui ne peuvent être toutes abordées ici en profondeur, sont à la

suite éclairées et complétées par le récit de pratiques et les interrogations sur les changements d'activité professionnelle de deux autres intervenants de ce même campus.

### **3. Changements de pratique professionnelle des enseignants au sein du dispositif FORSE**

Les modèles et notions évoqués ci-dessus par l'actuel responsable du campus FORSE à l'Université Lyon 2 pour expliquer l'activité au sein du dispositif (les changements vécus, les éventuelles phases d'appropriation, etc.) sont-ils partagés par ses collègues enseignants et tuteurs? À titre d'exemple et de manière complémentaire, deux enseignants/tuteurs vont illustrer ces changements : discours d'un « expert », lui-même ancien responsable du dispositif pendant quatre ans et témoignage d'une « novice », entrée quant à elle dans le dispositif depuis une année. Nous choisissons de citer de longs extraits du témoignage de l'enseignante dite « novice en matière d'usage des TIC dans son enseignement », car ils rendent compte en toute authenticité des nombreuses questions qui se posent à l'enseignant entrant dans un dispositif de formation hybride.

#### *La découverte d'un réel travail d'équipe entre enseignants*

Un des messages forts que fait passer l'enseignante dite « novice » (qui est en réalité une « fausse débutante » puisqu'elle a été enseignante pendant 30 ans, mais qui débute comme enseignante-chercheuse à l'Université et comme responsable de formation en ligne) est que, pour la formation en ligne, elle a réellement le sentiment d'appartenir à une équipe sur laquelle elle peut compter : « (une autre) différence avec les cours en présentiel, si je rencontre bien différents collègues, c'est qu'(en présence) je n'ai pas le sentiment de rencontrer une équipe et je me sens bien seule ». En d'autres termes, participer à l'enseignement dans le cadre du dispositif FORSE,

c'est aussi participer à un collectif de travail qui implique échanges et soutien, partage et transmission de valeurs et de savoirs communs. Cette importance du collectif n'est d'ailleurs probablement pas sans conséquences sur la pérennité de ce campus numérique qui, malgré les changements d'acteurs au fur et à mesure des nominations, des départs et des arrivées, a perduré depuis dix ans. Ce sont ainsi les collègues investis dans ce même dispositif qui, peu à peu, au fil des échanges, ont épaulé la novice dans la construction de l'architecture du dispositif dont la responsabilité lui était confiée et qui ainsi lui ont défini progressivement « une sorte de cahier des charges informel mais précieux ». Cet accompagnement lui a permis d'être autonome, aujourd'hui, tant pédagogiquement que techniquement. Cet accompagnement influence donc probablement aussi le développement des compétences techno-sémio-pragmatiques (Peraya, 1999) nécessaires à l'activité dans un tel dispositif, tout comme la motivation et la persistance nécessaires pour s'impliquer dans ces modalités d'enseignement hybride. L'accompagnement par les collègues, toutefois, ne suffit pas à justifier cet engagement. Comme le souligne cette enseignante, l'une des sources de motivation pour l'implication dans la formation en ligne est liée à la lecture des échanges entre apprenants, toujours très riches lors des activités collaboratives en particulier, qui ont mis en évidence la pertinence pédagogique d'investir un tel dispositif.

*Une occasion de rompre avec l'enseignement essentiellement transmissif*

Malgré son expérience antérieure dans l'enseignement et sa propre réflexion pédagogique, l'enseignante, débutante dans la formation à distance, explique qu'elle se sentait :

[...] prise, engluée par le modèle de la transmission dans l'enseignement supérieur : un prof qui parle face à un grand groupe et des individus qui écoutent plus ou moins, et qui écrivent ce qu'ils entendent; le tout étant évalué en fin de parcours avec des questions sur ce qui a été dit pendant le cours. Vision caricaturale [...] mais je n'en avais pas d'autre [...] et je ne savais pas comment

m'y prendre pour faire autrement. Ou plutôt, je n'osais pas faire autre chose sans me sentir disqualifiée, et il me semblait difficile, voire impossible, d'en parler avec les collègues pour qui tout paraissait aller de soi [...] Voir que d'autres formes de travail pouvaient être proposées aux étudiants, des formes de travail qui étaient cependant universitaires (c'est-à-dire « au niveau ») m'a ouvert des horizons.

En retour, cette expérience d'intervention dans un dispositif hybride légitime alors l'invention de nouvelles façons de faire dans les pratiques en présentiel. C'est ainsi que cette enseignante novice en matière d'usage du numérique dans son enseignement a pu se départir de ce modèle transmissif et rigide qui était le sien :

J'ai même, dans les cours magistraux et avec beaucoup d'étudiants, proposé des travaux de groupes avec des dispositifs ou scénarios pédagogiques exigeants et complexes, en demandant de faire des présentations orales devant tous, d'organiser des débats, des controverses, de réaliser des dossiers collaboratifs, etc. Selon les thématiques de cours, selon les niveaux, les dispositifs varient mais j'essaie toujours de faire en sorte qu'ils puissent développer une réflexion personnelle en mettant en commun et en confrontant leurs idées, leurs lectures, leurs acquis... C'est un véritable chantier pédagogique qui commence pour moi à l'université, tout en renouant avec mes expériences antérieures, et qui me passionne.

*La mobilisation de compétences : ce que l'on n'apprend pas à l'université*

Quand cette enseignante explique les rôles qu'elle assigne au premier regroupement de ses étudiants en Master 1 (regroupement en présence, en début d'année, nécessaire pour l'engagement dans la formation et la constitution du groupe), elle explicite pourquoi ce souci du groupe est pour elle un point clé dans la formation à distance :

Sans doute parce que mon parcours antérieur (enseignante à l'école élémentaire pendant plus de vingt ans) m'a sensibilisée à l'importance du groupe en situation d'apprentissage; sans doute aussi parce que j'ai appartenu à des mouvements pédagogiques innovants (où) la question du groupe-classe est essentielle; sans doute encore parce que j'ai développé une pratique autour du travail en groupe à l'école [...]; sans doute enfin parce que je trouve que cette question du groupe est largement sous-estimée ou plutôt rarement explicitée, discutée dans l'enseignement en présentiel.

Si ce témoignage illustre bien comment une enseignante a su prendre appui sur ses acquis antérieurs et réinvestir ses propres objectifs pédagogiques et sa propre conception de l'enseignement dans la formation universitaire à distance, il fait émerger une interrogation qui concerne tous les jeunes enseignants sans expérience et leur permet de guider leurs pratiques : de quelle formation et de quel accompagnement auraient-ils besoin en pareille situation?

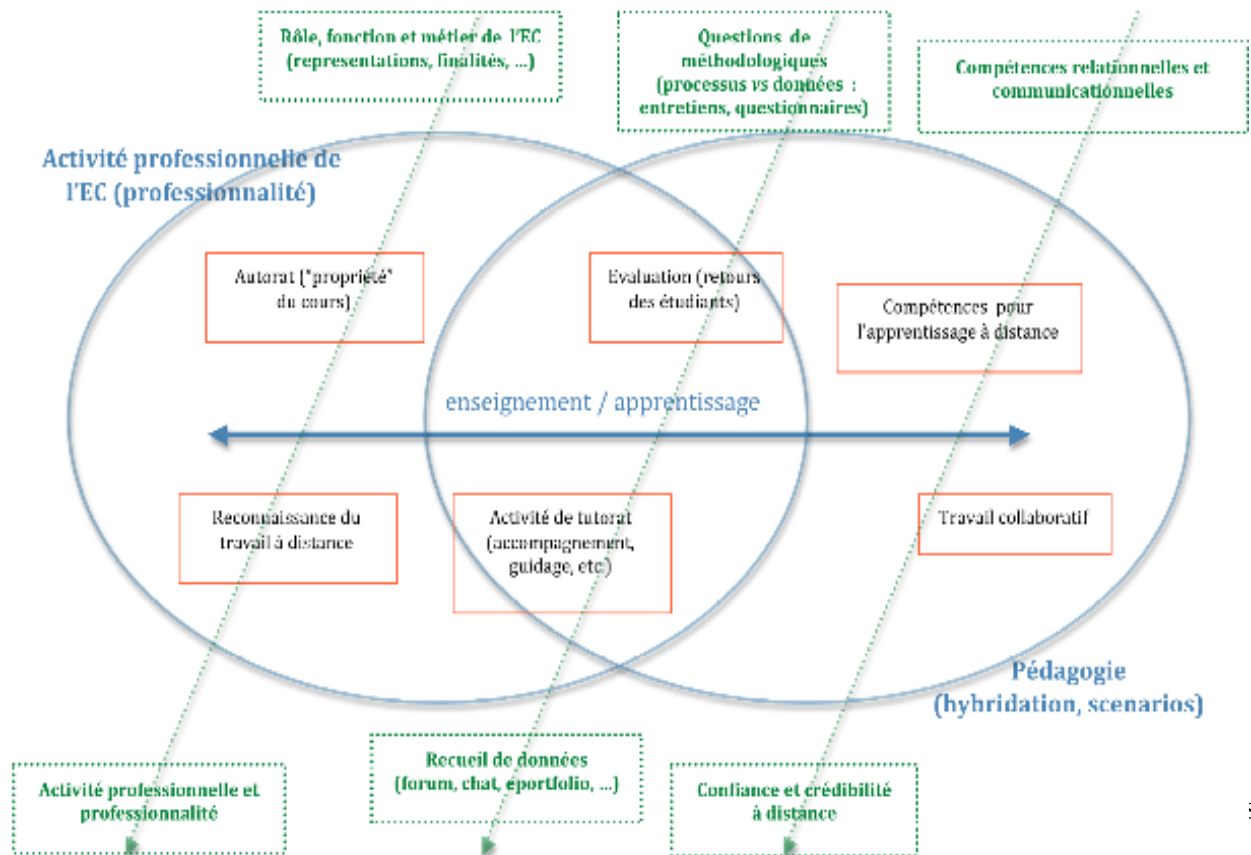
Donc le regroupement devait, pour moi, être l'occasion de rencontrer les étudiants, pour eux [...] et surtout, l'occasion de se connaître entre eux. Je me suis beaucoup demandé (et je me demande encore) comment constituer ce groupe : faut-il prévoir des temps, une organisation spécifique? Suffit-il de les faire se rencontrer « en vrai »? De commencer à les mettre au travail? Quid de ceux qui ne sont pas présents ce jour-là?

L'expression de ces questions pragmatiques que pose le quotidien de l'activité d'une enseignante investie dans un dispositif hybride fait parfaitement écho à ce que développe un autre enseignant-chercheur plus expérimenté dans la formation à distance lorsqu'il souligne la pertinence de conduire de façon conjointe action et recherche. Le questionnement relatif à l'importance du groupe dans un dispositif de formation hybride est bien l'un des thèmes que, chemin faisant, les enseignants ont été amenés à placer dans leur paysage de recherche.

#### **4. Une pratique accompagnée par la recherche**

Le schéma ci-dessous illustre la proximité entretenue par les enseignants qui apportent ici leurs témoignages entre leurs activités d'enseignants-tuteurs et leurs activités de chercheurs. Depuis sept ans, le dispositif fait l'objet d'études et de recherches avec différents collègues intervenus à un moment ou un autre sur la plateforme. Il illustre aussi la manière dont les questions de recherche ont émergé des questions concrètes qui se sont posées sur le terrain au fil de la pratique : à l'intersection entre des questions d'ordre pédagogique, portant sur les scénarios collaboratifs et les compétences nécessaires pour « travailler ensemble », et des questions portant

sur la reconnaissance institutionnelle de l'activité « d'enseignement à distance » se trouvent des questions de méthodologie de recherche, portant sur le recueil et l'analyse de données, dans de tels dispositifs collaboratifs à distance.



pratiques liées au

campus FORSE

Le point de départ de cet ensemble de questions et de recherches (représenté ici sur la droite du schéma à la figure 2) a été le travail sur le scénario d'apprentissage collaboratif (Godinet, 2007), qui a servi de modèle dans le dispositif FORSE. Ce travail a tout d'abord amené à s'intéresser aux compétences relationnelles, communicationnelles et sociales nécessitées par l'apprentissage collaboratif à distance. Le premier constat a alors été que ce type de dispositif a

plutôt tendance à favoriser les étudiants déjà autonomes et capables d'exploiter le potentiel de leur environnement (Siméone, Eneau et Rinck, 2007). Il a conduit à faire émerger un autre axe de recherche, celui relatif au groupe, à ses modes de constitution et de fonctionnement : comment constituer les groupes et rendre efficace le travail collectif? Comment permettre à des individus de travailler à distance alors qu'ils ne se connaissent pas? Comment développer la confiance au sein du dispositif? (Eneau et Simonian, 2009; Siméone, Eneau et Simonian, 2009).

Progressivement et en parallèle est né un questionnement d'ordre méthodologique qui a donné lieu à une deuxième série de travaux : comment s'y prendre, en tant que chercheur, pour analyser ce qui se passe « en ligne »? Est-ce que les outils classiques de recueil de données (questionnaires, entretiens) suffisent pour appréhender la dynamique d'apprentissage? Peut-on emprunter à d'autres disciplines (les sciences du langage, de l'information-communication, de la gestion) les outils d'analyse des forums ou des *chats*? Et surtout, sont-ils suffisants? Pour analyser ce qui se passe réellement en ligne, et qui reste en grande partie invisible au chercheur, d'autres pistes restent probablement à explorer.

La troisième série de travaux qu'inspire l'expérience du campus FORSE porte sur les déplacements d'activité professionnelle, pour un enseignant-chercheur, lorsqu'il utilise les TIC. Si la majorité des travaux cités s'est faite auprès d'enseignants en sciences de l'éducation, l'intérêt de considérer d'autres enseignants disciplinaires, dont le rapport à l'usage des technologies n'est pas nécessairement de même nature, est pointé : par exemple, des enseignants de géographie ou de musicologie intègrent certains outils techniques (de cartographie, de composition musicale) bien plus naturellement que des enseignants d'autres disciplines, car c'est le cœur des métiers auxquels ils préparent qui est directement touché par les TIC.

Ainsi, l'intérêt actuel des chercheurs mobilisés dans le dispositif FORSE porte tout particulièrement sur la manière dont l'usage des TICE change l'activité professionnelle de l'enseignant-chercheur. Comme cela a déjà été mentionné dans un article précédent de ce numéro par Albergo, c'est toute la question de la reconnaissance matérielle et symbolique qui est ainsi posée. D'où l'importance de prendre cette distance nécessaire dans le cadre de la recherche pour déterminer la nature et la variété des activités réalisées pour la formation à distance. Cette meilleure lisibilité donnée aux activités des enseignants dans les différentes fonctions (auteur de ressources, concepteur de scénarios, responsable de dispositifs, tuteur, etc.) peut participer à une meilleure prise en compte dans les établissements d'enseignement de ces nouvelles activités, et peut-être à une meilleure organisation et coordination des prestations et moyens au service de celles-ci.

Dans le prolongement des recherches qui viennent d'être évoquées, le travail de recherche se focalise actuellement plus particulièrement sur l'activité professionnelle de l'enseignant : en quoi les TICE changent-elles cette activité? Quelles activités sont déplacées? Quelles activités sont enrichies ou modifiées? Pour quelle professionnalisation et pour quelle professionnalité :

- En quoi la formation des enseignants-chercheurs prend-elle en compte ces évolutions de pratiques? Quand, le cas échéant, elles existent dans les établissements, quelles sont les réponses en termes d'accompagnement à la prise de fonction des enseignants-chercheurs?
- Quelle attention est portée à la réinterrogation souterraine de l'identité professionnelle que provoque l'engagement dans ces nouvelles façons d'enseigner, dans les dispositifs hybrides?

La prise en compte de ces questions dans le champ de la recherche, complémentirement aux analyses produites « dans » et « sur » l'action, apparaît essentielle car elle permet d'éclairer les différentes formes de reconnaissances, sociales, professionnelles et institutionnelles.

## 5. Conclusion et perspectives

Dans le cadre de la thématique de ce numéro spécial, l'expérience du campus FORSE à l'Université Lyon 2, dont viennent de rendre compte trois de ses acteurs, permet de répondre en partie à cette question : en quoi la recherche éclaire-t-elle et guide-t-elle la pratique?

La conjonction sur plusieurs années du développement du dispositif et de l'évolution des thématiques de recherche est un des points essentiels que nous tenons à souligner dans cette expérience. Un comportement relevant du *scholarship of teaching and learning* (Boyer, 1990; Trigwell, Martin, Benjamin et Prosser, 2000) semble s'être naturellement mis en place chez les enseignants témoignant ici, dans une dynamique de développement professionnel croisant étroitement leurs deux principaux champs d'activité, l'enseignement et la recherche.

Nous notons au passage que les deux derniers enseignants (la « novice » et « l'expert »), témoignant en tant que tuteurs, ont peu fait état de leur expérience sous l'angle de leur rapport aux technologies ou aux pratiques pédagogiques, comme ils y étaient invités. Ils ont néanmoins généreusement fait part, au fil du récit de leurs expériences, des changements de pratiques et de postures ainsi que des questions que leur pose leur intervention dans ce type de dispositif. Aucun de ces deux enseignants n'était issu du champ des technologies, et pourtant ils nous ont montré comment ils avaient appris à gérer des formations hybrides en trouvant de nouvelles modalités pédagogiques adaptées à la situation. Ce constat, issu des pratiques, ne remet pas en cause la pertinence des modèles théoriques proposés en amont par l'actuel responsable du dispositif pour

expliciter les processus d'appropriation des enseignants dans le campus FORSE, mais il constitue peut-être une bonne occasion de nous interroger sur la traduction de ces modèles, produits dans le cadre de la recherche. Pour en faciliter l'appréhension dans la pratique, n'appellent-ils pas un processus de prise de distance, d'adoption d'une posture réflexive avant de faire l'objet d'une appropriation (voire d'une « traduction ») dans l'usage concret?

Au-delà de notre objectif initial, nous illustrons peut-être dans notre article deux voies pour que recherche et action entrent mieux en dialogue et soient mises au service l'une de l'autre :

- Dans un cas, le modèle proposé pour situer sa pratique est extérieur : il appellerait un accompagnement pour que les apports de la recherche soient traduits en acte pédagogique;
- Dans l'autre cas, les modèles explicatifs sont construits dans le champ de la recherche au fil de l'évolution du dispositif par les enseignants, eux-mêmes investis dans la recherche sur leur propre dispositif.

À partir de cette expérience rapportée par quelques acteurs du dispositif FORSE à l'Université Lyon 2, nous concluons volontiers en faisant l'hypothèse que s'ouvrent là deux voies intéressantes pour penser la pédagogie universitaire numérique.

## Références

- Berger, G. (1994). Ingénierie, entreprise, industrie : les avatars des modèles de productivité en éducation. Dans E. Fichez (dir.), *La notion de biens éducatifs : service de formation et industries culturelles* (p. 311-317). Lille, France : IUP-Infocom.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Coen, P. F. et Schumacher, J. (2006). Construction d'un outil pour évaluer le degré d'intégration des TIC dans l'enseignement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(3), 7-17. Récupéré du site de la revue : <http://www.ritpu.org>
- Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J. et Jaillet, A. (dir.). (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Depover, C. et Strebelle, A. (1997). Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'intégration des TIC dans le processus éducatif. Dans L. O. Pochon et A. Blanchet (dir.), *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration* (p. 73-98). Neuchâtel, Suisse : Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Dohn, N. B. (2006). Affordances – A Merleau-Pontian account. Dans S. Banks, V. Hodgson, C. Jones, B. Kemp, D. McConnell et C. Smith (dir.), *Proceedings of the Fifth International Conference on Networked Learning 2006*. Lancaster, R.-U. : Lancaster University. Récupéré du site de la conférence : <http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2006>

- Eneau, J. et Simonian, S. (2009). Construire la confiance pour construire les savoirs : apprendre ensemble, en ligne, sans se connaître. *Éducation et Formation, e-290*, 41-53. Récupéré du site de la revue : <http://ute3.umh.ac.be/revues>
- Godinet, H. (2007). Scénario pour apprendre en collaborant à distance : contraintes et complexité. Dans J. Wallet (dir.), *Le campus numérique FORSE : analyses et témoignages* (p. 113-129). Rouen, France : Publications des universités de Rouen et du Havre.
- Guir, R. (2002). *Pratiquer les TICE : former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Marquet, P. (2005). Intérêt du concept de conflit instrumental pour la compréhension des usages des EIAH. Dans P. Tchounikine, M. Joab, L. Trouche (dir.), *Actes de la conférence EIAH 2005* (p. 383-388). Paris, France : Institut national de recherche pédagogique. Récupéré du site de l'archive HAL : <http://hal.archives-ouvertes.fr>
- Mauss, M. (2002). *Manuel d'ethnographie*. Paris, France : Payot.
- Ohlmann, T. (2006). Affordances et vicariances : contraintes et seuil. Dans J. Baillé (dir.), *Seuil : du mot au concept* (p. 37-47). Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisations : le campus virtuel. *Hermès, 25*, 153-167. Récupéré du site de la revue : <http://irevues.inist.fr/hermes>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, France : Armand Colin.
- Siméone, A., Eneau, J. et Rinck, F. (2007). Scénario d'apprentissage collaboratif à distance et en ligne : des compétences relationnelles sollicitées et/ou développées? *International*

*Journal of Information Sciences for Decision Making*, 29. Récupéré du site de la revue :  
<http://isdm.univ-tln.fr/isdm.html>

Siméone, A., Eneau, J. et Simonian, S. (2009). Fonctions de la confiance et de la crédibilité dans une activité d'apprentissage collaboratif à distance et en ligne. *International Journal of Information Sciences for Decision Making*, 39. Récupéré du site de la revue :  
<http://isdm.univ-tln.fr>

Simonian, S. (2008). Scénario pédagogique et efficacité des instruments de communication. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 5(3), 36-50. Récupéré du site de la revue : <http://www.ritpu.org>

Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J. et Prosser, M. (2000). Scholarship of teaching: A model. *Higher Education Research and Development*, 19(2), 155-168.  
doi:10.1080/072943600445628

Wallet, J. (dir.). (2007). *Le campus numérique FORSE : analyses et témoignages*. Rouen, France : Publications des universités de Rouen et du Havre.