



Tréma

44 | 2016

Une formation universitaire numérique : enjeux,
conditions et limites

Réussir l'implantation d'une innovation en formation à distance : à la recherche des conditions propices

André Beauchesne et Colette Deaudelin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/3364>

DOI : 10.4000/trema.3364

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2016

Pagination : 7–24

ISBN : 979-10-96627-00-4

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

André Beauchesne et Colette Deaudelin, « Réussir l'implantation d'une innovation en formation à distance : à la recherche des conditions propices », *Tréma* [En ligne], 44 | 2016, mis en ligne le 01 juin 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/3364> ; DOI : 10.4000/trema.3364

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Tréma

Réussir l'implantation d'une innovation en formation à distance : à la recherche des conditions propices

André Beauchesne et Colette Deaudelin

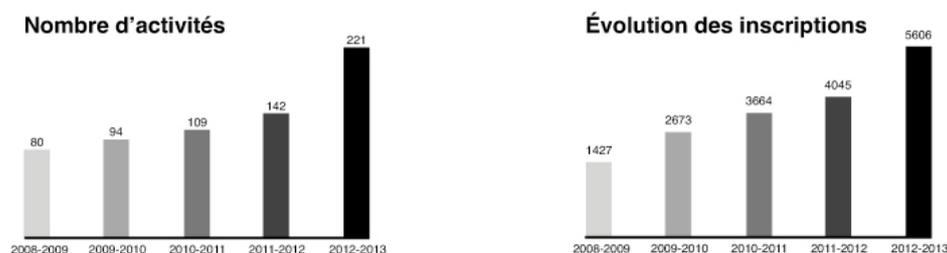
I. Problématique et contexte

- ¹ De façon récurrente, la problématique de l'innovation en enseignement supérieur, particulièrement par rapport à l'intégration des TIC, resurgit dans les écrits scientifiques. Pertinemment, Jacquenot et Fichez (2008) considèrent l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur comme une innovation annoncée, car comme le reconnaissent Charlier, Bonamy et Saunders (2002) les innovations technologiques peuvent s'imposer aux institutions d'enseignement et les contraindre à redéfinir leur offre de programme et pratique de formation.
- ² Si la formation à distance (FAD) s'est d'abord développée en réponse aux empêchements spatial et temporel des apprenants (Deschenes, Bilodeau, Bourdages, Dionne, Gagne, Lebel et Rada-Donath, 1996 ; Paquelin, 2011) ils la définissent comme « une pratique éducative privilégiant une démarche d'apprentissage qui rapproche le savoir de l'apprenant [...]. La démarche utilisée par la formation à distance pour réaliser l'apprentissage se caractérise par : 1) l'accessibilité, 2) la contextualisation, 3) la flexibilité, 4) la diversification des interactions et, 5) la désaffectivation des savoirs¹ » (Deschenes *et al.* 1996, p. 3).
- ³ On conviendra aisément que la multiplication des technologies numériques transforme fondamentalement la FAD². Celle-ci devient d'ailleurs un mode d'enseignement crucial pour le développement de l'enseignement supérieur, et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, elle assure une meilleure accessibilité aux populations qui n'ont pas d'université à proximité et ensuite lui donne un rayonnement plus grand sur le plan régional, national, voire mondial. Enfin, une offre en FAD plus robuste permet à l'Université de

s'adapter à la culture omniprésente du numérique et d'apporter une valeur ajoutée à l'expérience d'apprentissage des étudiants. En somme, en tirant parti des modes de communication adoptés par les jeunes et les moins jeunes, l'Université réaffirme qu'il faut répondre à des besoins et des modes de formation qui se diversifient de plus en plus.

- 4 L'Université de Sherbrooke ne fait pas exception. À la suite d'une vaste consultation, elle a conçu un plan stratégique (Réussir 2010-2015) dans lequel elle a inscrit le développement de la FAD comme une de ses priorités. Désireuse de rester à la fine pointe de l'innovation en pédagogie universitaire, l'Université a adopté un ensemble de mesures pour favoriser ce développement comme l'octroi de fonds pour des projets novateurs en FAD ou l'embauche de technopédagogues. Ce plan, expression d'une stratégie explicite et consensuelle, constitue une première condition de succès d'une innovation. Outre celle-ci, Charlier *et al.* (2002) ajoutent que de telles innovations ne peuvent se développer que si l'institution rend disponibles des ressources, prévoit la formation des enseignants et supporte la communication qu'exige l'innovation.
- 5 Par ailleurs, Charlier *et al.* (2002), traitant des trajectoires d'innovation, notent que « chaque organisme a son propre "sentier" dépendant à la fois des contraintes internes [...] et des capacités et compétences en matières d'adaptation et d'innovation » (p. 3). Pour apprivoiser l'innovation, leurs travaux mettent de plus en lumière la pertinence d'outils de passage, c'est-à-dire d'outils construits par les personnes qui y sont engagées et leur permettant de vivre une stabilité provisoire durant le processus de changement alors les points de repère s'estompent.
- 6 Le caractère idiosyncratique de l'innovation au sein d'une organisation montre la pertinence de retracer le parcours d'une innovation technologique au sein de l'Université de Sherbrooke. À l'instar de Jacquenot et Fichez (2008), la description de l'expérience institutionnelle qui suit est de contribuer à une meilleure compréhension « des conditions d'une réelle innovation durable liée à l'usage des technologies dans l'enseignement supérieur » (p. 12).
- 7 Ainsi, l'Université a amorcé en juillet 2012 le déploiement d'un projet phare dans le but de pousser plus loin la réflexion de l'institution sur la FAD, d'offrir un soutien et une formation pédagogique mieux coordonnés au personnel enseignant et ultimement de faire émerger un modèle de FAD qui, à la fois, réponde bien à ses caractéristiques et soit cohérent avec son plan stratégique³.
- 8 La figure 1, produite à partir de données institutionnelles, montre la situation qui prévalait au moment où l'Université mettait en priorité dans son plan stratégique le développement de la FAD. En cinq ans, le nombre d'activités en FAD était passé de 80 à 221, et le nombre d'inscriptions qui était de 1 427 avait augmenté à 5 636. Sur les cinq facultés les plus engagées en FAD, en 2008-2009, trois facultés comptaient seulement cinq activités de FAD. Si l'une d'entre elles a vu le nombre de ses activités presque tripler, les deux autres ont vu les leur quadrupler. Une quatrième, qui affichait déjà 44 activités en FAD a connu une augmentation de 33 %. La cinquième, a maintenu un nombre constant de quelque 24 activités⁴. Cette évolution a eu lieu en dépit du fait que l'Université n'ait aucune orientation ou balise claire en matière de FAD.

Figure 1. Évolution du nombre d'activités et d'inscriptions en FAD de 2008 à 2013.



- 9 Le projet phare, initié par le vice-rectorat aux études et développé avec trois facultés et le Service de soutien à la formation, constitue l'innovation analysée dans le cadre de cet article. Cette analyse vise à :
1. Caractériser cette innovation et son implantation ;
 2. Dégager des leçons de l'implantation de cette innovation.

II. Cadre de référence éclairant le développement et l'analyse

- 10 Notre analyse de l'implantation d'une innovation s'appuie sur deux ensembles d'écrits : une théorie de la diffusion d'une innovation et une approche soutenant le développement d'une innovation et son analyse.

II.1. Une théorie de la diffusion de l'innovation (Rogers, 2003⁵)

- 11 Pour Rogers (2003), la diffusion « est le processus par lequel une innovation est communiquée par certains canaux à travers le temps aux membres d'un système social » (Rogers, 2003, p. 11⁶) alors que l'innovation « consiste en une idée, une pratique, ou un objet qui est perçu comme nouveau par un individu » (Rogers, 2003, p. 12). Les quatre principaux éléments de la diffusion d'une innovation sont décrits ci-dessous.

II.1.1. L'innovation

- 12 Selon Rogers (2003), les caractéristiques d'une innovation⁷, énumérées ci-dessous, se révèlent importantes, car la perception qu'en ont des individus explique la rapidité avec laquelle ils vont implanter l'innovation.
1. L'avantage relatif : jusqu'à quel point l'innovation représente une solution avantageuse par rapport à ce qu'elle vient remplacer ;
 2. La compatibilité : degré auquel l'innovation est perçue comme congruente avec les valeurs de l'individu, ses expériences passées, et ses besoins ;
 3. La complexité : degré de difficulté de compréhension et d'utilisation de l'innovation, tel que perçu par l'adopteur potentiel ;
 4. « L'essayabilité » : degré auquel une innovation peut être testée sur une base limitée ;
 5. L'observabilité : degré auquel les résultats peuvent être observés par les autres.

II.1.2. Les canaux de communication⁸

- 13 Bien que les médias de masse soient vus comme les canaux plus performants pour rejoindre un grand nombre de personnes, la communication interpersonnelle, surtout si elle se déroule entre personnes comportant de nombreuses similitudes (e.g. même statut socioéconomique, même niveau d'éducation, etc.), se révèle particulièrement appropriée pour convaincre d'adopter une innovation. Dans sa décision d'adopter ou non une innovation, l'individu porte davantage attention à l'évaluation qu'en font des pairs ayant déjà implanté l'innovation concernée plutôt qu'aux résultats d'études scientifiques sur les conséquences de l'innovation. Rogers (2003) met en évidence le principe d'homophilie, ainsi défini « the degree to which two or more individuals who interact are similar in certain attributes, such as beliefs, education, social status, et the like » (p. 19). Une communication plus efficace prend place en situation d'homophile entre deux personnes, à moins que celles-ci ne présentent déjà un haut niveau d'empathie.
- 14 Par contre, la diffusion d'une innovation exige que l'une des personnes ait davantage d'information sur l'innovation, et conséquemment un certain degré d'hétérophilie. Le défi consiste à trouver le niveau suffisant de différences pour permettre l'adoption et l'implantation de l'innovation, mais sans nuire au processus de communication.

II.1.3. Le temps

- 15 Rogers (2003) prend en compte le temps par rapport :
- au processus innovation-décision : le temps que la personne met entre le moment où elle entend parler de l'innovation pour la 1^{re} fois et celui où elle l'adopte ou la rejette ;
 - à la capacité d'innovation : traité en fonction du moment où la personne choisit d'adopter une innovation, tôt ou tard comparativement aux autres personnes d'un groupe donné ;
 - au taux d'adoption : le nombre de personnes ayant adopté l'innovation à un moment donné sur le nombre total de personnes dans un système donné.
- 16 En ce qui concerne la capacité d'innovation des personnes, Rogers (2003) distingue cinq groupes : les innovateurs, les adeptes précoces, la majorité précoce, la majorité tardive, les réfractaires.
- 17 Enfin, Rogers (2003) traite du rythme d'adoption, représenté par une courbe en forme de S plus ou moins allongé selon le temps pris pour que la majorité tardive adopte l'innovation.

II.1.4. Le système social

- 18 Rogers (2003) définit un système social comme étant : « un ensemble d'éléments inter-reliés engagés dans la résolution d'un problème pour atteindre un but commun » (p. 23). Les unités composant le système social peuvent être des individus, des groupes informels ou des sous-systèmes.
- 19 Le système comprend une structure le plus souvent formelle à laquelle s'ajoute une autre structure reliée à la communication. Celle-ci consiste en l'organisation du *flow* de communication dans un système, souvent au sein de sous-groupes de personnes homophiles. Ces structures permettent de prévoir la façon dont se déroulera la diffusion de l'innovation, ce qui la facilitera ou lui nuira. Les normes du système social jouent également le rôle de facilitateurs ou d'obstacles à l'implantation d'une innovation.

- 20 Des leaders d'opinion et des agents de changement viennent influencer sur le processus de diffusion d'une innovation. Rogers (2003) souligne que la personne la plus innovante dans un groupe est souvent vue comme déviante au sein de ce groupe et son niveau de crédibilité y sera donc plutôt bas. D'autres personnes jouent le rôle de leader d'opinions ; elles influencent informellement dans une direction donnée l'attitude ou le comportement des autres avec une relative fréquence. Ce *leadership* se développe et se maintient grâce aux compétences de l'individu, de son accessibilité sociale et de sa conformité avec les normes du système.
- 21 Le système social est concerné par les conséquences de l'innovation qui peuvent l'affecter. Rogers (2003) qualifie de trois façons ces conséquences : désirables ou indésirables ; directes ou indirectes ; et anticipées ou non. Il va sans dire que des conséquences non anticipées, indirectes et indésirables nuisent à la diffusion de l'innovation.

II.2. Un cadre méthodologique

- 22 Le développement et l'analyse de ce projet phare s'appuie sur une approche de recherche et de développement appelée *le Design Based Research* (Sariet Herrington, 2013). La définition que donnent Anderson et Shattuck (2012) met en évidence les caractéristiques essentielles suivantes :
- est située en contexte éducatif réel ;
 - focalise sur le design et la mise à l'essai d'une intervention signifiante ;
 - exploite une diversité de méthodes ;
 - implique des itérations multiples ;
 - implique une collaboration entre praticiens et chercheurs ;
 - conduit à une évolution des principes de design, voire à une théorisation ancrée.
- 23 Ce type de recherche suppose un processus en 4 phases (Sariet Herrington, 2013) :
- analyse de la situation ;
 - design et développement ;
 - essais itératifs et améliorations ;
 - réflexion et documentation.
- 24 Le fruit de l'actualisation de cette démarche de recherche, à laquelle on réfère dans les écrits francophone par l'expression « recherche évaluative orientée vers la conception » (Depover, Karsenti et Komis, 2001), est décrit dans la section qui suit.

III. Développement et analyse du projet phare visant le développement de la FAD

- 25 Dans cette section, nous présentons ce projet et en analysons le déploiement selon les quatre étapes décrites précédemment (Sariet Herrington, 2013). Ce projet a été défini par le vice-rectorat aux études (VRE) (vice-rectrice et vice-recteur adjoint) avec la collaboration de trois facultés (une doyenne, un doyen et une vice-doyenne⁹ et du directeur du Service de soutien à la formation (SSF) au cours du trimestre d'été 2012. Financé conjointement par le VRE et les facultés et lancé à l'automne 2012, chacune des facultés participantes devaient former des équipes projets pour chacune des activités pédagogiques (cours) créées ou adaptées dans le cadre de ce projet.

- 26 L'analyse présentée ici s'appuie sur 58 documents recueillis au cours de 2011 à 2014 (voir tableau I). L'analyse thématique réalisée par l'un des responsables du projet et un assistant de recherche (Paille et Mucchielli, 2012) a permis de dégager d'abord la dynamique de travail au sein du groupe pilotant le projet, du groupe de travail interfacultaire, des équipes projets au sein des facultés, de la cellule des technopédagogues et de la communauté de pratique, et ensuite les résultats obtenus. Quatre thèmes, présentés en détail à la section III.4, ont émergé de cette analyse : déroulement de l'innovation, conditions d'implantation, savoirs et qualité et formation.

Tableau I - Sources d'information

Nature	Nombre	Objets
Notes personnelles	15	Bilan ou résumé de rencontres ou d'appels téléphoniques Préparation pour rencontres ou discussions Entente de collaboration
Courriels	15	Discussion sur les projets (ententes) Vérification de l'engagement de facultés États de situation ou d'avancement des travaux (bilans) Confirmation de participation Gestion administrative : versement des fonds
Documents divers	13	Description et bilans de projets Canevas de travail Dispositifs et guides Orientations et principes Entrevues : Guide, transcriptions et résultats d'analyse
Comptes rendus	12	Rapports de réunions de groupes de travail Rapport de rencontres individuelles et d'appels téléphoniques
Lettres	3	Demandes et attribution de fonds
Total	58	

III.1. Analyse de la situation (2010-2011)

- 27 À la suite de la détermination de la FAD comme priorité dans le plan stratégique, la direction de l'Université a fait un état de situation de son déploiement actuel. Cette démarche a fait émerger plusieurs constats qui ont donné lieu à la conception du projet phare. D'abord, selon les données évoquées précédemment, on voit que sur neuf facultés, cinq s'impliquent de façon significative en FAD, mais à des degrés variables : de l'offre d'un programme complet à distance à l'offre de quelques activités pédagogiques. Bien que la FAD compte pour moins de 5 % de la formation de l'Université, le nombre d'activités et d'inscriptions augmente à un rythme soutenu.
- 28 Les premières activités pédagogiques dispensées à distance, qui remontent à plus de 25 ans, ont mis à contribution un nombre important de membres du personnel enseignant et du personnel professionnel. La créativité du personnel enseignant s'exprime dans des pratiques pédagogiques relativement diversifiées dont plusieurs ont émergé de projets subventionnés dans le cadre des concours annuels d'innovation pédagogique de l'établissement (plus de 25 projets soutenus entre 2003 et 2013). De plus, au moment de cette analyse, on dénombrait quelque 5 000 sites web reliés à des activités pédagogiques.
- 29 Parmi les points forts, on a identifié l'expertise de plusieurs membres du personnel enseignant, un réseau de technopédagogues et de conseillers pédagogiques experts en FAD, une veille régulière sur les derniers développements dans ce domaine et plusieurs

événements de diffusion et de réflexion sur la pédagogie universitaire employant le numérique.

- 30 Néanmoins, l'analyse réalisée dans le cadre de la planification stratégique a révélé plusieurs besoins importants d'ordre organisationnel, mais aussi pédagogique et technique. Sur le plan organisationnel, plusieurs constatent le manque d'orientations et de balises, ce qui amène les facultés à se déployer selon les besoins qu'elles perçoivent, sans une réelle coordination institutionnelle et en utilisant de façon très inégale les ressources de l'Université. Sur le plan pédagogique, tout en reconnaissant l'expertise de plusieurs membres du personnel enseignant, la plupart des adeptes de la FAD manque de ressources et de soutien, ce qui les amènent à se confiner à des approches calquant la classe traditionnelle, par exemple en recourant principalement à la visioconférence. Sur le plan technique, les ressources humaines et matérielles étant très limitées, les délais pour obtenir un soutien sont longs. Enfin, mentionnons que l'Université souffre d'un manque chronique d'espace serveur pour héberger les innovations.
- 31 Compte tenu de ces constats, l'Université a défini une stratégie d'ensemble comprenant plusieurs volets touchant tant les aspects technologiques (par exemple renouvellement complet du système informatique de l'Université), technopédagogiques (par exemple ajout de technopédagogues en soutien dans certaines facultés) que pédagogiques (par exemple inclusion de ce volet prioritaire dans les concours annuels d'innovation pédagogique). Cette stratégie inclut le projet institutionnel phare présenté ici.
- 32 Vu au départ comme une sorte de télé réalité portant sur la création d'activités pédagogiques en FAD, le projet avait l'ambition de mettre en vitrine, presque en temps réel, les pratiques, et les outils conçus pendant la scénarisation d'activités pédagogiques. Les attentes, encore formulées en termes généraux, mais ambitieux, se définissaient ainsi : a) mobiliser les trois facultés les plus engagées en FAD, b) créer ou adapter au moins une activité pédagogique par faculté, c) mettre sur pied un réseau de personnes ressources, d) définir un modèle propre à l'Université, e) déployer un site de ressources pour le personnel enseignant et enfin f) générer des orientations et des balises institutionnelles.
- 33 Cette réflexion a amené l'Université à lancer son projet phare en créant les conditions qui, selon le modèle de diffusion d'une innovation de Rogers (2003), étaient prometteuses. En effet, après avoir consenti un financement suffisant, la première action a été de former un groupe de travail regroupant des décideurs de la direction de l'établissement, des facultés et du service concerné. Ce groupe a eu le mandat de partir des attentes exprimées plus haut pour concevoir et déployer le projet. La première condition du modèle de Rogers (2003), celle de la formulation d'attentes et de balises, semblait remplie puisque celles-ci correspondaient aux caractéristiques d'une innovation pédagogique, soit de procurer un avantage relatif aux facultés (soutien accru aux équipes dans les facultés), d'être compatible avec la culture organisationnelle (valorisation de l'innovation et des initiatives dans les facultés sur la base des besoins du personnel enseignant), de reconnaître la complexité de la situation d'innovation (démarche inductive et modalités spécifiques de soutien au personnel enseignant pour former et pour dégager un modèle), de situer le projet dans une perspective d'essai (projet pilote pour un nombre limité de facultés et d'activités pédagogiques) et enfin de mettre en place un dispositif permettant l'observation du déroulement de l'expérience (possibilité d'une collecte d'information).
- 34 Le souci de soigner la communication en mettant en place les canaux de communication nécessaires correspondait aussi à une autre condition énoncée par Rogers (2003). En effet,

dans la conduite du projet, l'Université souhaitait aménager des conditions pour favoriser les interactions entre les pairs (principes d'homophilie) et l'intervention d'experts pour soutenir les équipes des facultés et la diffusion de l'innovation à l'ensemble de la communauté universitaire (principe d'hétérophilie).

- 35 La durée limitée à deux années du projet et la diffusion graduelle de l'innovation sont compatibles avec la troisième condition, la gestion du temps adéquate. L'Université souhaitait mettre à contribution un nombre limité de facultés au départ, tout en diffusant graduellement les produits à l'ensemble de la communauté. Elle visait aussi la mobilisation de personnes novatrices expérimentées et de novices intéressées et motivées en FAD (adeptes précoces).
- 36 Enfin, en accord avec la quatrième condition énoncé par Rogers (2003), une bonne régulation du système social, le projet visait, d'un part, la création d'un équilibre entre la structure formelle et la structure de communication à l'Université et, d'autre part, une intervention équilibrée d'agents de changement ainsi que de leaders d'opinion (responsables dans les facultés).
- 37 Selon le modèle de diffusion d'une innovation de Rogers (2003), la phase d'analyse semble se conclure sur la conviction que les conditions étaient bien en place pour donner les meilleures chances de réussite au projet.

III. 2. Design et développement (2011-2012)

- 38 Le groupe de travail présenté plus haut avait pour mission de concevoir le projet à partir des attentes et des visées du projet proposées par la direction de l'Université. Réunis à quatre occasions, le groupe de travail a défini quatre objectifs spécifiques, trois en lien avec la création des activités pédagogiques et un relativement au dispositif de formation du personnel enseignant de l'Université :
- Création d'activités pédagogiques
- dans le cadre de cellules projets issues de trois facultés, créer des activités pédagogiques de FAD mettant en œuvre les meilleures pratiques dans le domaine, tout en tenant compte des balises technologiques institutionnelles ;
 - mettre en place un dispositif d'accompagnement de la création d'activités adaptées aux besoins des professeures et professeurs des cellules projets ;
 - tirer parti de ces expériences pour retenir, adapter ou mettre au point un ensemble de pratiques de FAD de grande qualité transférable à la communauté universitaire ;
 - conception et diffusion d'une formation en FAD ;
 - tirer parti des expériences des cellules projets pour concevoir et mettre en œuvre un dispositif de formation du personnel enseignant de l'Université en FAD.
- 39 De plus, ce groupe de travail a identifié des bénéfices directs pour l'Université, soit la création d'un réseau de professeures et professeurs « experts » pouvant éventuellement servir de personnes ressources et la possibilité de tirer parti de cette expérience pour enrichir la création d'un modèle propre à l'Université.
- 40 Le groupe de travail a ensuite déterminé des balises organisationnelles pour favoriser la réussite du projet :
- créer une cellule de technopédagogues du Service de soutien à la formation pour le soutien et la formation du personnel enseignant ;

- créer des équipes projets dans chacune des facultés participantes : chaque équipe devant être composée des professeurs réguliers ou des chargés de cours responsables des activités pédagogiques déterminées par la faculté (en général 2 ou 3) et être accompagnée par un technopédagogue du SSF ; de plus, un technopédagogue du SSF devant être chargé de la coordination des équipes projets, en collaboration avec le VRE ;
 - créer une communauté de pratique réunissant les équipes projets dans les facultés et de la cellule des technopédagogues ;
 - créer une base pertinente de savoirs d'expérience et de savoirs issus de la recherche ;
 - rassembler dans un « lieu de partage » web les résultats de projets antérieurs, de diverses recensions d'écrits et de la veille technologique du Service de soutien à la formation ;
 - définir un plan d'action pour le premier trimestre, avec la possibilité de l'ajuster selon les réponses dans les trois facultés.
- 41 La création d'une cellule de technopédagogues et d'une communauté de pratique réussissant ces derniers et les équipes projets représente des conditions propices pour que tous ces participants à l'innovation puissent se construire des outils de passage, au sens de Charlier, Bonamy et Saunders (2002).
- 42 Le tableau II illustre la dynamique du déroulement anticipé du projet, soit la façon dont la création des activités pédagogiques (volet 1) doit générer un dispositif de formation (volet 2) qui est ensuite diffusé à l'ensemble de la communauté universitaire (volet 3).

Tableau II – Dynamique de déroulement du projet

Volet 1 Création ou adaptation d'activités pédagogiques	Volet 2 Création de la formation	Volet 3 Diffusion de la formation à l'ensemble de l'UdeS
Détermination de la démarche	Conception du dispositif	Organisation de la formation
Création ou modification de l'activité	Collecte d'information	Diffusion de l'offre de formation
Expérimentation de l'activité	Création des éléments de formation	Diffusion de la formation

- 43 Par ailleurs, le tableau III précise les groupes mis à contribution dans le projet, en somme l'organisation du système social (Rogers, 2003).

Tableau III – Organigramme des groupes mis à contribution dans le projet

Direction de l'Université		
Groupe de travail VRE-Facultés-SSF		
Groupe des technopédagogues		
Facultés A	Faculté B	Faculté C
Une ou deux équipes projets	Une ou deux équipes projets	Au moins trois équipes projets
Communauté de pratique		

- 44 Un examen des écrits suggère, sans reprendre en détail l'analyse présentée dans la section précédente, que la phase de design et de développement du projet continue de respecter les conditions facilitantes de la diffusion d'une innovation de Rogers (2003).

III.3. Essais itératifs et améliorations (2012-2014)

- 45 Selon les étapes proposées par Saret Herrington (2013), la troisième, celle du déroulement du projet, comprend des essais itératifs en vue d'apporter des améliorations à l'innovation. Cette phase a eu lieu de l'été 2012 à l'hiver 2014. Elle s'est amorcée alors que les conséquences des perturbations de l'année 2011-2012 se faisaient encore sentir ; tous les acteurs mobilisés par ces événements ont eu à gérer la reprise des activités régulières de l'Université. S'ajoute à ce contexte, le fait que le technopédagogue chargé de la coordination de l'ensemble du projet phare a dû être remplacé pour raisons de maladie.
- 46 L'analyse de la documentation qui couvre cette période permet de saisir la façon dont le projet a évolué, mais également de dégager un ensemble de constats qui serviront de base à la réalisation de la quatrième phase, celle de la Réflexion et de la documentation. La dynamique du déroulement du projet (tableau II) et l'organigramme (tableau III) sont appropriés pour commenter l'implantation de l'innovation à travers ses diverses itérations.
- 47 D'après les écrits recueillis (notes personnelles du vice-recteur adjoint, comptes rendus des réunions du groupe de travail et courriels), nous constatons que la direction de l'Université, à titre de commanditaire principal du projet, a exercé un suivi régulier du projet et du fonctionnement des différents groupes identifiés dans l'organigramme. Par exemple, elle a demandé, au moins une fois par trimestre, un état d'avancement des travaux aux directions des facultés, au directeur du SSF et au technopédagogue chargé de la coordination du projet sur le terrain. Ces états de situation ont pris la forme de courriels détaillés ou de bilans écrits. Elle a voulu saisir les possibilités du projet pour le développement de la FAD, pour la mise en place d'un dispositif de formation du personnel enseignant et pour la définition d'un modèle qui reflèterait bien ses caractéristiques.
- 48 Le groupe de travail interfacultaire chargé de définir le projet ne s'est rencontré qu'à une seule reprise au trimestre d'automne 2013, afin de faire le point sur l'avancement des travaux. Ses membres, à titre de responsables de leur projet facultaire, ont beaucoup travaillé à faire émerger des équipes chargées de projets facultaires, avec un succès variable d'une faculté à l'autre. En effet, dans deux facultés, plusieurs délais ont été observés dans le démarrage des équipes qui ont été affligées par quelques abandons de professeurs ou professeurs pourtant intéressés à s'impliquer dans le projet. Les raisons énoncées se rapportent au manque de temps dû à une surcharge de travail ou à la nécessité de donner priorité à d'autres aspects de leur tâche. Dans la troisième faculté, le projet a été implanté avec succès et a même dépassé les attentes, pour ce qui est du nombre d'équipes projets (7 au lieu des 4 ou 5 prévues à l'origine). La nomination d'une professeure expérimentée en FAD pour coordonner les équipes de la faculté peut avoir eu un impact.
- 49 Dans le projet, les facultés devaient en effet constituer des équipes projets composées de membres du personnel enseignant et d'une ou d'un technopédagogue chargé d'apporter

le soutien nécessaire. Au total, 10 équipes projets dont nous présentons le rattachement facultaire et le degré de familiarité avec la FAD ont été formées :

- à la Faculté A, deux équipes composées de deux professeurs réguliers et d'un chargé de cours ayant tous une expérience d'enseignement d'au moins deux ans en FAD, mais ne possédant aucune formation pédagogique dans le domaine ;
- à la Faculté B, une équipe composée d'un professeur régulier et d'un chargé de cours n'ayant aucune formation ou expérience en FAD ;
- à la Faculté C, sept équipes composées de huit professeurs réguliers, d'un chargé de cours et d'une doctorante qui, compte tenu de leur formation, recherche et enseignement en FAD, sont reconnus comme chevronnés dans le domaine.

50 Il faut noter que dans la faculté C, le technopédagogue faisait déjà partie de l'équipe de la coordonnatrice facultaire. L'équipe de cette faculté a aussi produit de nombreux outils conceptuels et pratiques pour y soutenir le développement de la FAD, notamment une démarche d'initiation à la création ou à l'adaptation d'activités pédagogiques à la FAD et un guide numérique comprenant des capsules ou des outils sur les fondements, l'enseignement, l'encadrement et l'évaluation et la conception d'outils (pages web, exercices, baladodiffusion, scénarisation de cours, schémas conceptuels, wikis, Prezi, portfolio, blogues, etc.). Ce sont autant d'outils de passage profitant aux membres de cette Faculté et offerts aux membres des autres facultés engagées. Étant donné son expertise, une personne de cette équipe a même été intégrée à la cellule des technopédagogues. Elle a également contribué à la communauté de pratique.

51 Ainsi, la cellule des technopédagogues avait pour mission de soutenir les équipes projets dans les trois facultés, d'animer la communauté de pratique et de coordonner les trois volets du projet (voir le tableau II). La documentation révèle que ces personnes se sont réunies régulièrement pour assurer la coordination du travail réalisé dans les facultés au regard surtout du premier volet. Elles mettent en évidence plusieurs enjeux relatifs à leur rôle, mais aussi à la création ou l'adaptation des activités pédagogiques. Par exemple, les enjeux suivants les ont beaucoup mobilisées : la surcharge de travail ressentie par des membres des équipes projets, les lacunes dans la communication au sein d'équipes projets, la qualité variable des activités en cours de conception et la création d'activités sans qu'on ne fasse appel à leur expertise. La collecte de données pour la réalisation du deuxième volet, la conception du dispositif de formation, s'est faite de façon très inégale d'une faculté à l'autre : dans une faculté une collecte systématique a été réalisée, tandis que dans les deux autres, elle a été presque inexistante. Le troisième volet, concernant la diffusion de la formation à l'ensemble de l'Université, est apparu beaucoup plus tard.

52 La documentation montre que dans les facultés où les activités se sont révélées moins nombreuses, les pratiques restent plus traditionnelles et moins adaptées aux principes de la FAD, en ce sens qu'elles constituent une sorte de « copier-coller » de l'enseignement en présence (exposés magistraux ou présentations PowerPoint dans le cadre de visioconférences). Au contraire, selon les états de situation recueillis tant auprès de la coordination facultaire que du groupe de technopédagogues, les pratiques de la faculté plus active sont très diversifiées, recourent à une large gamme d'outils virtuels qui favorisent l'apprentissage actif et s'articulent sur la base de la démarche préconisée par l'équipe de la coordonnatrice facultaire qui a conçu un guide numérique dans le cadre d'un autre projet subventionné par l'Université. À noter que chacune des équipes projets a bénéficié d'un accompagnement effectuée par les membres de cette équipe.

- 53 En ce qui a trait à la communauté de pratique, animée par les technopédagogues, elle s'est réunie à trois reprises. Les écrits suggèrent que c'est en grande partie par ce dispositif que les technopédagogues ont pu influencer la création des activités dans les facultés en les exposant à des outils conceptuels et pratiques pertinents. Le guide numérique a aussi été mis en valeur. Les rencontres de la communauté de pratique ont été marquées par une participation inégale des facultés : tandis qu'une faculté occupe la majorité des places, les autres montrent une bonne assiduité, mais leurs membres sont présents en moins grand nombre et de façon moins active. Dans les entrevues réalisées à la fin du projet, une personne a fait référence à un certain inconfort et au fait qu'elle aurait voulu recevoir plus de contenus (notions, concepts, pratiques, trucs, conseils, etc.). Par ailleurs, ces réunions et leur préparation sont l'occasion de discuter de plusieurs enjeux sur le processus de création et de fréquentation des activités de FAD par exemple, l'isolement des étudiants, mais aussi des formateurs, la tricherie dans l'évaluation des apprentissages en ligne, la surcharge de travail du personnel de formation et la gestion du temps. À noter que le forum créé sur Moodle pour la communauté de pratique n'a presque pas été fréquenté, et ce, en dépit de l'animation effectuée au début, sans que l'on sache trop pourquoi.
- 54 Enfin, la création du dispositif de formation (volet 2) a été partiellement réalisée par le groupe des technopédagogues. En cours de projet, celle-ci a conçu, en recourant à plusieurs itérations, un document faisant état des principales composantes du dispositif qui devait être développé et offert en continu durant le déroulement du projet (volets 2 et 3). Ainsi, progressivement, sont apparus les orientations, les principes, les caractéristiques pédagogiques, les objectifs éventuels, l'identification d'enjeux pertinents et certains thèmes de formation. N'ayant pu recueillir les données nécessaires au développement de cette formation dans les facultés, ces volets ont été suspendus jusqu'à la fin de l'automne 2013. Au début de 2014, un projet de design de formation très articulé, comprenant toutes les composantes pertinentes, a néanmoins été déposé à la direction de l'Université.
- 55 L'examen du matériel recueilli montre qu'il y a des éléments pour la création d'une base de savoirs d'expérience et de savoirs issus de la recherche qui pourraient permettre de soutenir des équipes projets dans leur travail de création ou d'adaptation d'activité pédagogiques, mais aussi d'enseignement et d'accompagnement d'étudiants. Ce matériel émerge de différentes sources : les projets réalisés dans le cadre de ce projet, mais aussi d'innovations antérieures, la veille technologique du SSF ainsi que de diverses recensions déjà réalisées sur des thèmes relatifs à la FAD.

III.4. Réflexion et documentation (2014)

- 56 La dernière phase de l'implantation du projet, celle de la réflexion et de la documentation, s'est effectuée par l'analyse des documents recueillis et des entrevues réalisées à la toute fin du projet, soit à l'hiver et à l'été 2014. À des fins de régulation, toutes les instances participant au projet ont effectué des boucles de réflexion en rapport avec les enjeux et problèmes qui sont apparus tout au cours du projet. Cette dernière démarche de réflexion devrait servir à comprendre les conditions qui prévalent dans l'implantation d'une innovation en vue de soutenir les décisions stratégiques de l'établissement.

57 Dans cette section, nous allons formuler un ensemble de considérations regroupées sous quatre thèmes : 1) le déroulement d'une innovation, 2) les conditions de son implantation, 3) les savoirs et la qualité et 4) la formation. Nous rapportons, pour chacun, les principaux constats qui émergent de l'analyse des données et nous dégagons des points de tension. À la fin de cette section, nous mettons en évidence un élément central de la dynamique de ce projet que notre analyse a généré.

III.4.1. Déroulement du projet

- 58 Les résultats suggèrent que le développement du projet a été marqué de manière significative par quatre points : le souci de la mobilisation, la recherche de leaders, les ralentissements liés à la conjoncture et enfin la complexité ingérable.
- 59 Dès la phase préparatoire, la documentation (comptes rendus, notes personnelles et courriels) met en évidence un souci omniprésent de susciter l'engagement des acteurs du projet, d'en faire des partenaires, et ce, à tous les niveaux de l'organigramme. Par exemple, cela s'est exprimé par la tendance à bien vérifier les besoins et les orientations prises et leur intérêt à participer, et ce, de façon régulière.
- 60 La recherche de leaders s'est manifestée par la préoccupation d'identifier et de soutenir des personnes capables d'inciter les gens à participer au projet, d'assurer un accompagnement efficace, de valoriser les équipes projets et leurs productions et enfin d'en réguler le déroulement.
- 61 Enfin, si le projet s'annonçait déjà complexe par la diversité des groupes, des personnes et des contraintes, les ralentissements liés à la grève du personnel de soutien et au boycott des cours par les étudiantes et étudiants de même que les attentes de production élevées perçues par l'ensemble des participants au projet, mais en particulier par les technopédagogues, ont placé les gens dans une situation de complexité ingérable.

III.4.2. Conditions

- 62 La préoccupation de mettre en place les conditions de succès de l'innovation se manifeste de plusieurs façons dans les données (notamment, les bilans et les états de situations par les technopédagogues, les notes personnelles relatives à des rencontres et appels téléphoniques du coordonnateur des équipes projets des facultés et animateurs de la communauté de pratique) : la recherche de la bonne posture dans l'intervention, le maillage parfois difficile des expertises, la gestion des contraintes et des freins, la complexité de la coordination des nombreux volets du projet et enfin le flux inégal des communications. La question des rôles et des statuts des protagonistes apparaît tout au long du projet. Quelle posture adopter quand on détient l'expertise du processus et du contenu et que l'on doit être à l'écoute des besoins et valoriser les experts de domaines disciplinaires, mais novices sur le plan pédagogique ? Comment réaliser le maillage des expertises tant sur les plans disciplinaires, qu'en FAD et en gestion de projets complexes ? La communauté de pratique semble suggérer un élément de réponse puisque, ce maillage s'y est concrétisé plus clairement.
- 63 La gestion des contraintes et des freins a constitué le principal défi dans la création des conditions propices à l'implantation de l'innovation. Ces contraintes et freins viennent de l'extérieur et de l'intérieur. Les conséquences de la grève et du boycott, les pressions des ordres professionnels sont des exemples de facteurs qui viennent de l'externe. De

l'interne, nous avons identifié l'épuisement des participants, la complexité de la situation du projet, la gestion du temps et les conflits des attentes et des rôles où des occasions de les clarifier ont parfois été ratées.

- 64 Enfin, nous constatons que le flux des communications a été marqué par plusieurs phénomènes : par exemple, les interruptions occasionnelles, les ralentissements dans deux des trois facultés, l'organisation de rencontres des différentes instances et les demandes d'information sur l'avancement des travaux de la part de la direction de l'Université.

III.4.3. Savoirs et qualité

- 65 Une préoccupation évidente relativement à l'exploitation des connaissances pour le développement de la FAD, mais aussi pour l'avancement du projet ressort de la documentation analysée. Elle se reflète aussi dans la recherche de qualité dans les activités développées ou adaptées. La variation de la qualité des cours développés d'une faculté à l'autre constitue une préoccupation importante chez les technopédagogues.
- 66 La documentation est aussi marquée par la recherche d'un langage commun, par exemple au regard de la volonté de comprendre les processus en œuvre dans l'implantation de l'innovation. Le souci de reconnaître et de valoriser des savoirs rigoureux demeure omniprésent, de même que la recherche de pratiques exemplaires.

III.4.4. Formation

- 67 Le thème de la formation se décline en trois éléments principaux : le processus de développement des compétences en FAD, le produit final du projet, soit la création d'un dispositif de formation, et enfin les freins appliqués à ces deux éléments. Les technopédagogues ont mis beaucoup d'énergie à favoriser le développement de compétences ou d'habiletés en FAD dans les facultés. Pourtant celles-ci ont souvent fait la sourde oreille et travaillé de façon autonome à la création de leurs activités et de leurs propres outils pédagogiques. Il n'a pas été possible de compter sur des savoirs générés par les équipes projets puisque la collecte de données dans les facultés ne s'est pas effectuée ou, lorsqu'elle a été possible, les résultats sont restés dans la faculté. Le produit déposé en fin de projet semble refléter en quelque sorte ces deux solitudes en ce sens que le dispositif a été conçu par quelques membres de la cellule des technopédagogues et que les liens entre les savoirs ayant émergé du projet n'apparaissent pas explicitement. L'image qui ressort est celle d'un dispositif développé par des experts de contenu et de processus en FAD, sans que le partenariat attendu dans le projet ne ressorte explicitement.
- 68 En conclusion de cette phase de diffusion de l'innovation, la dynamique centrale qui semble ressortir de la documentation relève de la gestion de l'asymétrie. En effet, une asymétrie récurrente se manifeste au sujet de plusieurs éléments :
- l'engagement inégal des facultés dans l'innovation ;
 - la différence des rôles et statuts des protagonistes du projet ;
 - la participation très inégale dans la collecte des données pour la formation en FAD ;
 - la disparité des compétences en FAD ;
 - la relégation du projet à une place secondaire dans les priorités de certaines facultés ;
 - la qualité variable des activités créées ou adaptées ;
 - la grande différence des besoins ;

- la production tantôt famélique, tantôt généreuse, tant sur le plan des matériaux pédagogiques relatifs à la FAD, que du dispositif de formation.
- 69 De cette hypothèse découlent plusieurs enjeux relatifs à l'implantation de l'innovation : celui de la centralisation ou décentralisation du développement de la FAD (dans les facultés ou dans une instance centrale) ; la tension entre la définition d'un modèle institutionnel ou d'une approche ancrée dans les cultures facultaires ; le partage des fruits de l'innovation, les matériaux pédagogiques et leur intégration transversale dans les activités pédagogiques en développement. Le meilleur modèle de formation émergera probablement de la recherche d'un équilibre entre les pôles en tension dans ces enjeux.

IV. Discussion et conclusion

- 70 Tout cadre de référence confère certaines limites à une analyse. Le choix du cadre de Rogers (2003) prend appui sur une définition de l'innovation qui occulte certaines distinctions relatives au fait que le changement est planifié ou non. Gelinat et Fortin (1996) associent l'innovation au changement planifié et l'énovation au changement émergent. Ces distinctions auraient amené une lecture différente de l'implantation de l'innovation. Les choix méthodologiques tout comme la perspective organisationnelle adoptée ont orienté notre analyse et posent d'autres limites.
- 71 Pour conclure, il importe de revenir ici sur les objectifs poursuivis par le projet phare de l'Université et de dégager les conditions propices à l'implantation d'une telle innovation à la lumière de la trajectoire d'innovation décrite précédemment. Nous tentons de tirer des leçons de notre expérience dans ce projet susceptibles de suggérer des outils de passage au sens de Charlier et al. (2002) venant soutenir les phases transitoires caractérisant l'innovation.
- 72 Une mobilisation et un soutien réussis dans l'implantation de la FAD semblent devoir d'abord passer par la recherche d'un consensus sur les orientations à donner à un tel projet : développement d'une vision et d'un langage commun et détermination de principes éducatifs partagés. On ne doit faire l'économie ni d'une clarification des rôles et des fonctions de chacune des catégories de personnes engagées dans le projet, ni d'un partage tout aussi défini des fonctions et des interventions. Chaque instance a un rôle important à jouer et celui-ci doit être reconnu et valorisé. Ce sont les questions de la valeur de l'innovation et de la régulation du système social évoquées par Rogers (2003) qui sont rappelées ici.
- 73 Il importe aussi de valoriser une approche rigoureuse, mais flexible et respectueuse des cultures facultaires et des contraintes qui apparaissent inévitablement et qui façonnent la manière d'implanter un tel projet. Les sources de connaissance à mettre à contribution doivent être issues de la recherche dans le domaine, mais également émerger des expériences des acteurs d'une innovation. Le développement doit reposer autant sur une base scientifique qu'une base expérientielle. Il faut valoriser l'expertise qui s'alimente à ces deux sources, mais aussi les interlocuteurs qui ont de l'influence dans leur unité, qui sont des agents de changement. Toutes ces connaissances et expériences doivent se mailler pour développer et résoudre les problèmes qui se posent inévitablement. Ces considérations rejoignent les concepts de canaux de communication et de gestion du temps faisant partie du cadre proposé par Rogers (2003) évoqués plus haut dans le chapitre.

- 74 Par-dessus tout, c'est la capacité de relever le défi de la gestion de l'asymétrie des rôles, des savoirs, des statuts, des compétences et des engagements et de répondre à la diversité des besoins et des cultures facultaires qui fait que l'aiguille du développement d'une innovation oscille plus du côté de la réussite que de l'échec.

BIBLIOGRAPHIE

Anderson (Terry) et Shattuck (Julie), (janvier-février 2012). « Design-based research: a decade of progress in education research? », *Educational Researcher*, no41.

Audet (Lucie), « Vingt-cinq ans d'apprentissage à distance au Canada francophone : Profil, bilan et perspectives », Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. [en ligne] http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/158154.pdf [consulté le 06/03/2015].

Charlier (Bernadette), Bonamy (Joël) et Saunders (Murray), (2002). « Apprivoiser l'innovation », in Charlier, B. et Peraya, D. (Ed.), *Technologie et innovation en pédagogie*, Bruxelles : De Boeck.

Depover (Christian), Karsenti (Thierry) et Komis (Vassilis), (2011). « La recherche évaluative », in Karsenti T. et Savoie-Zajc L. (Ed.), *La recherche en éducation : Étapes et approches*. Montréal : Erpi.

Deschenes (André-Jacques), Bilodeau (Hélène), Bourdages (Louise), Dionne (Michel), Gagne (Pierre), Lebel (Céline) et Rada-Donath (Alejandro), (1996). « Constructivisme et formation à distance », *Distances*, vol.1, no 1. http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D1_1_c.pdf [consulté le 02/03/2015]

Fullan (Michael), (2011). « Implementation of innovation », in Plomp, D. et Elly, P. (Ed.), *International Encyclopedia of Educational Technology*. Cambridge: Cambridge University Press (2e éd.).

Gélinas (Arthur) et Fortin (Régent), (1996). « La gestion du perfectionnement des enseignants : formation-recherche auprès des directeurs d'établissements scolaires au Québec », in Bonami, M. et Garant, M. (Ed.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*, Bruxelles : De Boeck.

Jacquenot-Delaunay (Geneviève), (2008). « Introduction », in Jacquenot, (Geneviève) et Fichez, (Élizabeth), (Ed.), *L'université et les TIC*. Bruxelles : De Boeck.

Paillé (Pierre) et Mucchielli (Alex), (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin, (3e éd.), 423p.

Paquelin (Didier), (2011). « La distance : question de proximités », *Distances et Savoirs*, vol. 9, no 1, <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-4-page-565.htm> [consulté le 03/03/2015]

Rogers (Everett), (2003). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press, (5e éd.), 550 p.

Sari (Eunice) et Herrington (Jan), « Using Design-based research to investigate the design et development of an online community of practice for teacher profession development », http://researchrepository.murdoch.edu.au/16227/1/using_design_based_research.pdf [consulté le 15/11/2013].

NOTES

1. Terme utilisé par les auteurs pour désigner le mécanisme qui élimine ou diminue la marque affective de la relation enseignant-enseigné sur le savoir par comparaison au processus d'affectivation relevé par Tochon (1992, voir Deschênes et.al, 1996) présent dans l'enseignement en face à face.
2. Parmi les transformations circonscrites par Audet (2012) se trouvent les possibilités de collaboration accrues, la confluence synchrone/asynchrone, le passage de l'unimédia au plurimédia et au multimédia jusqu'à l'émergence d'une quatrième génération de FAD.
3. Parallèlement, se sont déroulés des événements qui sont venus influencer sur l'implantation de ce projet. En effet, une grève du personnel de soutien à l'automne 2011 a mobilisé le personnel cadre de l'Université qui a dû accomplir les tâches habituellement effectuées par les grévistes pendant plus de trois mois, ce qui a très considérablement ralenti, voire suspendu, les projets d'innovation pédagogique de l'établissement. De plus, à peine remise de ce conflit de travail, l'Université a dû faire face à un autre événement qui a perturbé les activités de 3 facultés sur 9, dont 1 participaient au projet en FAD pour la durée du trimestre d'hiver 2012 : un boycott des activités pédagogiques des universités québécoises par la majorité des associations étudiantes qui ont organisé une contestation du projet gouvernemental d'augmenter les frais de scolarité. À nouveau mobilisées par ce nouveau conflit, les facultés affectées ont dû réorganiser de façon considérable leur calendrier de prestation d'activités d'enseignement, ce qui a eu un impact défavorable sur l'innovation en cours.
4. Les cinq autres facultés avaient cinq activités ou moins en 2012.
5. Malgré le fait que la première édition de cet ouvrage date de 1962, les éditions ont été révisées et augmentées au fil des ans. Celle de 2003 demeure largement utilisée par la communauté scientifique.
6. Toutes les citations tirées de Rogers sont des traductions libres.
7. Des liens peuvent être établis entre ces caractéristiques et celles identifiées par Fullan (1996) à savoir : la manière dont l'innovation répond aux besoins, sa clarté, sa complexité et sa faisabilité. Charlier et al. (2002) ajoute l'acceptabilité de l'innovation par les personnes qu'elle concerne.
8. Jacquinot et Fichez (2008) font de l'approche communicationnelle un axe d'opérationnalisation de l'innovation.
9. Il importe de préciser les rôles joués par les coauteurs dans le projet : André Beauchesne a, à titre de vice-recteur adjoint aux études, dirigé les travaux de définition du projet et a supervisé l'implantation du projet coordonné sur le terrain par le SSF et l'équipe des technopédagogues ; Colette Deaudelin, lorsqu'elle était doyenne d'une des trois facultés, a participé à la définition du projet et a supervisé l'implantation dans sa faculté (2012-2013) ; la coordination des équipes projets de cette faculté a été confié à une professeure ; plus tard, une fois son mandat de doyenne terminé, elle a réalisé les entrevues et en a supervisé l'analyse.

RÉSUMÉS

Face à l'évolution de la formation à distance, l'Université de Sherbrooke a déployé un projet visant à soutenir le développement de cours à distance, la formation pédagogique du personnel

enseignant et l'émergence d'un modèle en la matière. L'article analyse ce projet sous l'angle de la diffusion d'une innovation en s'appuyant sur une démarche de Design-based research. Les conditions propices dégagées concernent le déroulement du projet, les savoirs et la qualité des cours, et la formation.

Given the evolution of distance education, the University of Sherbrooke has deployed a project to support the development of distance education courses, the teachers' training and the emergence of a model in this regard. The article analyzes this project in terms of the diffusion of an innovation, based on an approach of Design-based research. The conditions identified concern the progress of the project, knowledge and quality of courses, and training.

INDEX

Mots-clés : formation à distance, diffusion d'une innovation, Design-based research

Keywords : distance education, diffusion of innovations, Design-based research

AUTEURS

ANDRÉ BEAUCHESNE

Ph. D., Professeur titulaire, Vice-recteur adjoint aux études, Université de Sherbrooke

COLETTE DEAUDELIN

Ph. D., Professeure titulaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke