
Avant-propos : Une formation universitaire numérique : enjeux, conditions et limites

Serge Leblanc, Céline Garant et Colette Deaudelin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/3360>

DOI : 10.4000/trema.3360

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2016

Pagination : 1–6

ISBN : 979-10-96627-00-4

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Serge Leblanc, Céline Garant et Colette Deaudelin, « Avant-propos : Une formation universitaire numérique : enjeux, conditions et limites », *Tréma* [En ligne], 44 | 2016, mis en ligne le 01 juin 2016, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/trema/3360> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.3360>

Ce document a été généré automatiquement le 24 septembre 2020.

Tréma

Avant-propos : Une formation universitaire numérique : enjeux, conditions et limites

Serge Leblanc, Céline Garant et Colette Deaudelin

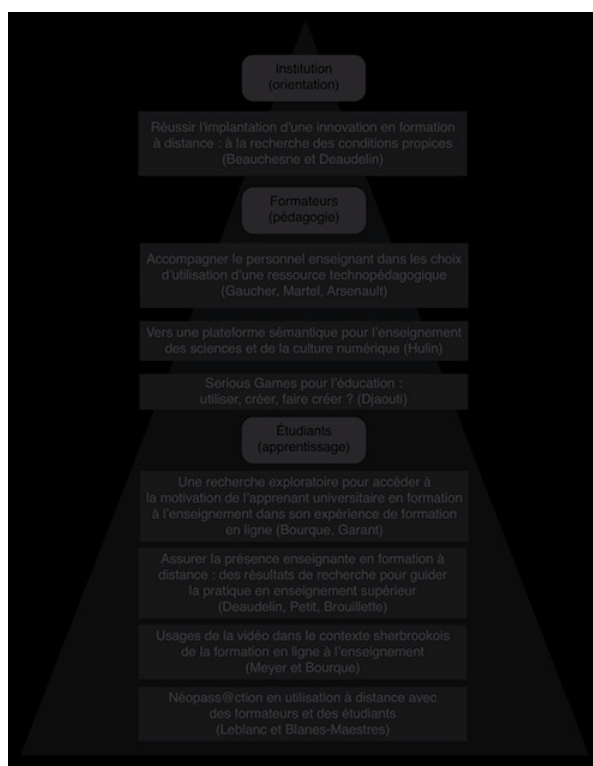
- 1 Depuis une vingtaine d'années, sous l'impulsion de politiques volontaristes, les infrastructures en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC) (Matériels, connexion internet) se sont développées dans les institutions d'enseignement et de formation des pays du nord. Toutefois, des études quantitatives et comparatives sur l'utilisation TIC entre les États-Unis et la France (Chaptal, 2003) ou des études de cas portant sur des campus numériques dans les universités françaises (Jacquenot-Delauney et Fichez, 2008) pointent le décalage entre les possibilités d'accès à ces technologies éducatives et les usages réels. En France, dans l'enseignement supérieur, les travaux identifient « l'absence de perception de l'intérêt pédagogique du multimédia » (Jacquenot 2008, p. 226) comme l'un des principaux obstacles à l'utilisation par les enseignants-chercheurs.
- 2 Cette perception peut expliquer la faiblesse des usages dans l'enseignement supérieur de ces technologies éducatives, ce qui a amené les chercheurs français à réorienter leur projet initial d'évaluation des usages vers une recherche innovation pour orienter ou accompagner les changements (Barbot et Jacquenot-Delauney, 2008). Des illustrations de cette démarche seront proposées à travers l'utilisation de la plateforme nationale de vidéoformation *Néopass@ction* pour la formation des enseignants et l'exploitation de Serious Game dans une visée éducative.
- 3 Au Québec, la situation se présente quelque peu différemment alors que le nombre d'inscriptions en formation à distance (FAD) a quadruplé de 1998 à 2008 (CLIFAD, 2010). Pour l'Université de Sherbrooke seulement, entre 2009 et 2011, une dizaine de nouveaux programmes ont été offerts entièrement à distance pour un total en 2011 de quelque 400 sites Moodle (Allary, 2011) et plusieurs centaines de séances en classe virtuelle. Avec une telle évolution, le défi à relever réside clairement dans l'exploitation judicieuse des outils numériques en constante mutation à des fins d'enseignement et

d'apprentissage, dans des approches pédagogiques éprouvées et adaptées aux caractéristiques des étudiantes et étudiants de la génération numérique (digital native)¹. Nombreux sont en effet les auteurs qui soutiennent depuis plusieurs décennies que ce ne sont pas tant les outils qui importent mais bien l'approche pédagogique utilisée (Anderson et Garrison, 1995 ; Clark, 1983, 1994).

- 4 Ainsi, que l'on pense aux médias sociaux et au rôle de l'Université dans l'apprentissage d'une utilisation adéquate à des fins d'apprentissage et à des fins professionnelles (CEFRIO, 2011), à la multiplication des technologies mobiles (téléphone, tablettes, etc.), ou encore au développement rapide des environnements personnels d'apprentissage, ces environnements, qui offrent un ensemble de services et d'outils dont l'étudiante et l'étudiant a le contrôle plutôt qu'un accès centralisé à des outils, toutes ces tendances lourdes exigent des choix des universités et des adaptations constantes et judicieuses des programmes et des interventions à des fins pédagogiques ou de gestion.
- 5 Si l'intérêt pour l'exploitation des technologies en formation se manifeste très largement comme on vient de le voir en formation continue, alors que les étudiantes et étudiants potentiels doivent demeurer à proximité de leur travail, la FAD se révèle la solution privilégiée par un très grand nombre. À titre d'exemple, à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, dans tous ses secteurs, la formation continue s'est développée essentiellement en ligne ou en formule hybride au cours des dix dernières années.
- 6 Si les situations culturelles, géographiques, institutionnelles et les pratiques en matière de formation numérique à l'université sur les territoires québécois et français possèdent leurs spécificités, le pari a été fait, dans le cadre des rencontres entre les universités de Sherbrooke et de Montpellier (2011-2013), de mutualiser les avancées de la recherche relatives aux pratiques de formation en ligne. Situé dans le prolongement de ce travail, ce nouveau numéro de Tréma vise à accompagner le changement des pratiques dans la formation universitaire en croisant les retours d'expérience, les analyses de l'organisation de ces dispositifs et de l'activité des différents protagonistes impliqués dans ces processus sur les deux territoires (responsables institutionnels, chercheurs, formateurs, étudiants, etc.).
- 7 Les contributions visent à répondre globalement à la question : Quelles sont les conditions favorables à la mise en œuvre d'une formation numérique prometteuse et réussie ? Pour faire avancer la réflexion sur cette question ambitieuse, il nous faut préciser le questionnement auquel nous apporterons des éléments de réponse dans les différentes contributions :
 - Comment penser, anticiper, accompagner la mise en œuvre de pratiques nouvelles intégrant du numérique à des échelles globales et locales pour qu'elles s'implantent et se diffusent de manière pérenne dans la formation universitaire ?
 - Comment concevoir des dispositifs de formation universitaire hybride qui puissent à la fois s'ancrer dans les pratiques antérieures et en même temps apporter une plus-value en termes d'aide à l'enseignement-apprentissage et au suivi des étudiants par les formateurs ?
 - Comment favoriser l'utilisation et l'appropriation de ces nouveaux artefacts numériques par les différents acteurs dans le cadre de formation universitaire ?
 - En amont de ces réflexions, nous rappelons dans les lignes qui suivent quelques biais ou limites à éviter lorsque l'on s'intéresse à l'innovation technologique et définissons ce que nous entendons par innovation ainsi que les différentes manières d'appréhender ce processus.

- 8 Les décalages existants entre d'un côté les discours politiques et institutionnels, les représentations sociales médiatisées et de l'autre côté les pratiques réelles en formation numérique remettent en cause les allants de soi selon lesquels toute innovation technologique aurait immédiatement un pouvoir éducatif et serait synonyme d'innovation pédagogique (Mottet, 1997). La transmutation d'un objet technologique en un produit social ne se décrète pas et l'importation des TIC dans le champ éducatif et de la formation ne va de soi. Pour qu'ils aient des chances de jouer réellement un rôle éducatif et formatif, il est nécessaire que les acteurs impliqués créent des usages appropriés à leurs besoins, qu'ils insèrent ces outils dans des pratiques effectives et que celles-ci leur apportent un gain d'efficacité et/ou de confort. Encore faut-il créer les conditions pour que les acteurs se placent dans des postures innovantes sous l'influence de plusieurs systèmes de contraintes (Fichez, 2008).
- 9 L'innovation joue une réelle fonction sociale et représente un mouvement profond qu'il convient d'étudier. Compte tenu de la profusion des définitions de l'innovation dans le domaine de l'éducation et de la formation et donc de la difficulté de s'accorder sur l'une d'entre elles, nous reprenons à notre compte les cinq composantes minimales identifiées par Cros (2002) pour identifier une innovation : a) le caractère « nouveau » de la situation du point de vue des personnes impliquées, b) le « produit » introduit dans la situation qui possède un potentiel novateur, c) le « changement » visé qui doit constituer une amélioration intentionnelle, d) « l'action finalisée » guidée par le choix de valeurs et e) le « processus » qui se traduit par des transformations en partie imprévisibles des personnes et de l'environnement.
- 10 Le processus de l'innovation est appréhendé différemment selon les approches scientifiques qui l'étudient. En termes de processus, l'innovation est définie par les approches sociologiques comme « la socialisation (ou appropriation par des segments sociaux de plus en plus larges) d'une invention » (*Ibid.*, p. 216), ou comme « un jeu social de construction de la méfiance et de la confiance » (Desjeux 2002, p. 47). Les approches ergonomiques appréhendent la nouveauté technique en relation avec l'action sous l'angle « des développements possibles ou impossibles des activités, et pas seulement du développement de la nouveauté technique » (Beguïn, 2007, p. 370). Les sciences de l'éducation attachent au terme d'innovation la dimension « pédagogique » qui est définie comme une recherche d'amélioration « substantielle des apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité » (Bechard et Pelletier, 2001, p. 133). Par ailleurs, toute innovation ne peut être pensée sans analyser, a) l'action du contexte politique qui est plus ou moins propice à son « éclosion » (Cros, 2002), b) l'orientation technique de la société qui est plus ou moins favorable à l'augmentation de la « valeur esprit » (Stiegler, 2006), c) les actions des usagers « en situation réelle » face aux objets techniques nouveaux (Béguin, 2007) et d) la diffusion de la conception dans le temps qui s'inscrit dans un jeu social regroupant les multiples « points de vue » des acteurs (Wolff, Burkhardt et De La Garza, 2005).
- 11 Les processus d'innovation technologique et pédagogique déployés dans les différents contextes universitaires des deux pays seront abordés à partir de plusieurs échelles d'analyse : une échelle d'analyse macro correspondant aux dimensions politiques, institutionnelles et organisationnelles de ces dispositifs de FAD, une échelle d'analyse méso focalisée sur la dimension formation et accompagnement de la formation en ligne et une échelle d'analyse micro portant sur l'activité des étudiants, leurs dispositions à agir dans ces environnements et les effets en termes d'apprentissage. Un schéma

prenant la forme d'une pyramide (cf. schéma) permet d'illustrer les différentes échelles d'analyse abordées. Les contributions (avancées, innovations, etc.) proposées par les chercheurs se situent à différents niveaux de cette pyramide en ce qui a trait à la mise en œuvre de la FAD à l'université.



BIBLIOGRAPHIE

Allary, S., et la FAD-US. Sherbrooke : Service de soutien à la formation. 2011. Site téléaccessible à l'adresse : <http://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/bulletins/2011-2012/septembre-2011/avant-propos/>. Consulté le 29 novembre 2013.

Anderson, T. D., et Garrison, D. R., (1995). « Critical thinking in distance education: Developing critical communities in an audio teleconference context » in *Higher Education*, n°29.

Barbot, M. J. et Jacquenot-Delauney, G., (2008). « Des ressources pédagogiques aux usages : vers l'autonomisation de l'étudiant ? » in Jacquenot, G., et Fichez, É., (Eds.), *L'université et les TIC*. Bruxelles : De Boeck Université.

Bécharde, J. P., et Pelletier, P., (2001). « Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel » in Raymond, D., (Dir.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Béguin, P., (2007). « Innovation et cadre sociocognitif des interactions concepteurs-opérateurs : une approche Développementale », in *Travail Humain*.

Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO). *Génération C : quatre fascicules sur les «C» en tant que citoyens, travailleurs, consommateurs et étudiants*, 2011. Site téléaccessible à l'adresse : http://archives.cefrio.qc.ca/no_cache/outils/grille-daide-a-la-gestion-des-savoirs/?id=74&tx_ttnews%5bt_news%5d=4820&cHash=f22eb0dc82, Consulté le 29 novembre 2013.

Chaptal, A., (2003). « Réflexions sur les technologies éducatives et les évolutions des usages : le dilemme constructiviste », in *Distances et savoirs*, n°1.

Clark, R., (2003). « Reconsidering research on learning from media », in *Review of Educational Research*, n°53 (4).

Clark, R., (1994). « Media will never influence learning », in *Educational Technology Research & Development*, n°42 (2).

Comité de liaison inter ordre en formation à distance (CLIFAD). *Portrait des inscriptions en formation à distance au Québec depuis 1995-1996*, 2010. Document télé accessible à l'adresse : http://benhur.telug.quebec.ca/~carrefour/textes/portrait_inscriptions_fad_2009.pdf.

Cros, F., (2002). « L'innovation en éducation et en formation : topiques et enjeux », in Alter, N. (Ed.). *Les logiques de l'innovation*. Paris : La Découverte.

Desjeux, D., (2002). « L'innovation entre acteur, structure et situation », in Alter, N. (Ed.), *Les logiques de l'innovation*. Paris : La Découverte.

Fichez, É., (2008). « L'enseignement supérieur est-il contraint d'innover ? Éléments d'analyse », in Jacquenot, G. et Fichez, É. (Eds.). *L'université et les TIC*. Bruxelles : De Boeck Université.

Jacquenot-Delaunay, G., (2008). « L'intégration des TICE dans l'institution universitaire : de l'infiltration à l'innovation ? », in Jacquenot, G. et Fichez, É. (Eds.). *L'université et les TIC*. Bruxelles : De Boeck Université.

Jacquenot-Delaunay, G., et Fichez, É., (2008). *L'université et les TIC*. Bruxelles : De Boeck.

Mottet G., (1997). *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*, Paris : L'Harmattan.

Stiegler, B., (2006). *Réenchâter le monde, La valeur esprit contre le populisme industriel*. Paris : Flammarion.

Wolff, M., Burkhardt, J.-M. et De La Garza, C., (2005) « Analyse exploratoire de « points de vue » : une contribution pour outiller les processus de conception », *Le travail humain*, n°3(68).

NOTES

1. http://www.crlt.umich.edu/sites/default/files/resource_files/CRLT_no26.pdf

AUTEURS

SERGE LEBLANC

Faculté d'Éducation, Université de Montpellier, Professeur des Universités

CÉLINE GARANT

Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke, Ph.D, Professeure

COLETTE DEAUDELIN

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