



Quand la recherche est au service des pratiques de formation à l'enseignement faisant usage du numérique, et vice-versa

Florian Meyer et Matthieu Petit



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1026>
DOI : 10.4000/ripes.1026
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Florian Meyer et Matthieu Petit, « Quand la recherche est au service des pratiques de formation à l'enseignement faisant usage du numérique, et vice-versa », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 32(1) | 2016, mis en ligne le 20 mars 2016, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1026> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.1026>

Ce document a été généré automatiquement le 24 septembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Quand la recherche est au service des pratiques de formation à l'enseignement faisant usage du numérique, et vice-versa

Florian Meyer et Matthieu Petit

- 1 Les technologies numériques sont de plus en plus présentes dans de nombreuses dimensions de nos pratiques de formation à l'enseignement. Souvent imposées rapidement et sans fondement, elles ne sont pas nécessairement intégrées de manière appropriée dans les contextes de formation universitaire ou en enseignement supérieur (Albero, 2011). Par exemple, plusieurs formateurs sont amenés à donner des cours en ligne (ou de manière hybride) sans les connaissances ou l'accompagnement nécessaire afin de favoriser l'engagement et les apprentissages des étudiants dans ce nouvel environnement.
- 2 Heureusement, certaines institutions d'enseignement supérieur offrent un service d'accompagnement technopédagogique destiné aux formateurs. Le premier article de ce numéro spécial est celui de Marcel Lebrun (Université Catholique de Louvain [Belgique]), Christelle Lison, (Université de Sherbrooke [Canada]) et Christophe Batier (Université Claude Bernard Lyon 1 [France]) et s'intéresse à ce service. À partir de différents modèles pouvant témoigner du développement de cet accompagnement, leur recherche en mesure les effets selon trois volets de la démarche : le dispositif d'enseignement, les usages des technologies et les compétences déployées. En comparant les données collectées dans trois contextes universitaires, les outils utilisés témoignent d'une grande sensibilité aux réalités de chaque institution. Cet article propose des pistes prometteuses pour mieux étudier les effets de l'accompagnement technopédagogique des enseignants sur différentes dimensions de leur activité. Dans les trois cas étudiés dans cette recherche, l'accompagnement technopédagogique reçu par les formateurs semble favoriser les apprentissages chez leurs étudiants.

- 3 Qu'en est-il de l'accompagnement technopédagogique de ces étudiants, parfois désignés comme des natifs du numérique ? Le second article, de Nicolas Roland et Sophie Vanmeerhaeghe (Université libre de Bruxelles [Belgique]), met en lumière la perception de formateurs de futurs enseignants au secondaire ou du fondamental quant aux environnements personnels d'apprentissage (EPA) de leurs étudiants. Malheureusement, les formateurs qui maîtrisent bien les technologies numériques n'accompagneraient que très peu leurs étudiants dans le développement de compétences numériques qui favoriseraient la création d'un bon EPA. En ce sens, les auteurs notent une certaine dichotomie entre les pratiques extrascolaires du numérique de ces étudiants (de futurs enseignants), et leur vécu scolaire plus traditionnel.
- 4 Le troisième article, de Matthieu Petit (Université de Sherbrooke [Canada]), porte sur la supervision de stage en enseignement à distance. Si les EPA ouvrent des portes vers de vastes espaces encore peu connus des pratiques d'apprentissage des étudiants futurs enseignants, il est indéniable que la formation à distance (FAD) chamboule également - pour le mieux diront certains - les traditions en enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne la formation pratique des futurs enseignants. Malgré de nombreuses pratiques innovantes et efficaces, l'isolement des apprenants demeure une importante problématique en FAD, en particulier lorsque ceux-ci se retrouvent en stage. Dans l'article de Petit, le modèle théorique de la communauté d'apprentissage en ligne (CAL) de Garrison, Anderson et Archer (2000) guide l'identification des caractéristiques d'une supervision de stage à distance en ce qui concerne la création d'un sentiment de présence. Ce modèle permettant d'aborder la FAD décline la présence en trois catégories - enseignante, cognitive et sociale. Au sein de la CAL, les participants tentent par divers usages du numérique, de manières souvent intuitives et peu fondées, de recréer le processus de développement de savoir qui survient en présentiel (Shea, Hayes, Vickers *et al.*, 2010).
- 5 Le domaine de la formation à l'enseignement est souvent au prise avec un sentiment d'urgence lorsqu'il est question d'intégration du numérique en éducation pouvant mener à une appropriation souvent précipitée et tâtonnante qui ne tient pas compte des données probantes. L'enthousiasme peu fondé à l'égard des « *digital native* » ou de modèles théoriques non validés pour comprendre l'accompagnement technopédagogiques en sont de bons exemples. En tant que formateurs de futurs enseignants, nous nous posons des questions quant aux usages (véritables ou souhaités) du numérique dans le cadre de nos cours (ou de nos supervisions de stages), et ce, afin d'améliorer constamment la qualité de nos formations et d'assurer un développement professionnel porteur pour ceux à qui nous nous adressons.
- 6 Ce questionnement peut s'appliquer également, tout en soulevant des enjeux distincts, au cas de la formation d'enseignants du supérieur en exercice aux prises avec la nécessité de repenser un programme de formation devant opérer un virage vers la FAD. Le quatrième article, de Catherine Loisy et Éric Sanchez (EducTice-S2HEP/Institut Français de l'Éducation/ENS de Lyon [France]), propose justement de questionner la formation d'enseignants universitaires dans ce contexte. Loisy et Sanchez développent une réflexion sur l'apport d'un dispositif numérique (et collaboratif) appelé ALOES (Assistant en Ligne pour l'Opérationnalisation de l'Enseignement dans le Supérieur) en particulier en ce qui concerne l'appropriation et à la mise en œuvre d'une approche-programme. Ce changement paradigmatique était la clé de voute du virage vers la FAD

vécu par cette équipe d'enseignants suivie par Loisy et Sanchez. Cet article propose également des pistes pour penser l'accompagnement des responsables de formation et des ingénieurs pédagogiques souhaitant accompagner un virage similaire à l'aide de ce dispositif numérique.

- 7 Ce questionnement peut aussi s'appliquer à des innovations mises en œuvre dans le cadre d'un cours en particulier. Le cinquième article, d'Isabelle Nizet et Florian Meyer (Université de Sherbrooke [Canada]), présente une recherche innovation où l'usage du numérique pour améliorer la qualité de la formation des futurs enseignants était au cœur des questions soulevées par ces formateurs. L'innovation mise en place consistait en un dispositif de classe inversée dans le cadre d'un cours sur l'évaluation des apprentissages, cours obligatoire d'un programme de baccalauréat en enseignement secondaire (formation initiale). S'inscrivant dans l'approche *Scholarship of Teaching and Learning* (Kreber, 2002), Nizet et Meyer ont mis en place, en complément de cette innovation, une démarche de recherche visant à décrire les modalités d'appropriation des ressources technopédagogiques par les étudiants et à caractériser la dynamique présentielle du point de vue de la formatrice qui a mis à l'essai le dispositif.
- 8 Par ailleurs, en tant que chercheuses et chercheurs en sciences de l'éducation, nous nous interrogeons sur la dimension scientifique de ces questionnements pratiques, et cette posture nous amène à identifier des modèles et des usages technopédagogiques innovants (Bédard & Bécard, 2009). Ces deux facettes caractérisent les enseignants chercheurs que nous sommes ; nos fonctions d'enseignement et de recherche sont interdépendantes et s'influencent mutuellement. C'est justement pour avancer sur ces questions de mise en relation constante de l'enseignement et de la recherche en enseignement, questions rarement évoquées dans la littérature scientifique francophone, que le regroupement scientifique PeDTICE (<http://pedtice.org>) propose ce numéro spécial centré sur les usages du numérique en formation à l'enseignement intitulé : « *Quand la recherche est au service des pratiques de formation à l'enseignement faisant usage du numérique, et vice-versa.* »
- 9 Dans les articles réunis pour cette publication (et ayant fait l'objet de communications dans le cadre du congrès 2014 de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire [AIPU]), des formateurs chercheurs soulèvent des questionnements pointant précisément cette articulation et cette interdépendance forte entre la recherche et la formation. Ils portent un regard attentif aux différentes connaissances des formateurs d'enseignants en faisant par exemple référence au *Technological Pedagogical and Content Knowledge model* (TPaCK) (Mishra & Koehler, 2006) qui met en exergue la nécessaire mobilisation de différents types de connaissances auxquelles un enseignant/formateur doit faire appel. Dans l'article de Nizet et Meyer, le modèle TPaCK guide le développement et l'analyse du dispositif de classe inversée. La démarche collaborative de cette recherche repose sur le SoTL (*ScholarShip of Teaching and Learning*) (Kreber, 2002), tout comme c'est le cas pour la recherche proposée dans l'article de Lebrun, Lison et Batier, ainsi que pour celle présentée dans celui de Loisy et Sanchez. Enfin, il est important de souligner que les orientations méthodologiques des travaux présentés dans ce numéro présentent toutes des caractéristiques originales et souples permettant de questionner différemment et attentivement les pratiques de formation à l'enseignement faisant place au numérique.

BIBLIOGRAPHIE

- Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 8(1-2), 11-21.
- Bédard, D. & Béchar, J.-P. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier. Dans D. Bédard & J.-P. Béchar (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 29-43). Paris : Presses Universitaires de France.
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5-23.
- Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment : computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*, 2, 87-105.
- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge : A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Shea, P., Hayes, S. Vickers, J., Gozza-Cohen, M., Uzuner, S., Mehta, R., ... Rangan, P. (2010). A re-examination of the community of inquiry framework : Social network and content analysis. *Internet and Higher Education*, 13, 10-21.

AUTEURS

FLORIAN MEYER

PeDTICE, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec
Florian.Meyer@usherbrooke.ca

MATTHIEU PETIT

PeDTICE, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec
Matthieu.Petit@usherbrooke.ca