



UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Faculté de Psychologie et  
des Sciences de l'éducation



**TECFA**

Technologies de Formation et Apprentissage  
<http://tecfa.unige.ch>

Campus virtuale svizzero  
Campus virtuel suisse  
Virtueller Campus Schweiz 

Inte<sup>RS</sup>TICES<sup>1</sup>

<http://tecfa.unige.ch/proj/cvs/>

# Rapport intermédiaire d'activités : 2003

**Principaux résultats du mandat  
et recommandations pour la phase 2**

**27 février 2004**

Jacques Viens  
Catherine Bullat-Koelliker  
Daniel Peraya

---

<sup>1</sup> « INTÉgration, par la Recherche et le Soutien, des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement Supérieur ».

## Table des matières

<b>RAPPEL DU MANDAT.....</b>	<b>3</b>
<b>PRINCIPALES ACTIVITES EN 2003 .....</b>	<b>3</b>
<b>PRINCIPAUX RESULTATS .....</b>	<b>5</b>
Étapes de travail et état d'avancement des travaux d'InterSTICES.....	6
<b>AXE 1 : Activités de soutien et d'encadrement.....</b>	<b>7</b>
Quatre difficultés majeures et quelques solutions .....	7
Notre approche méthodologique : évaluation, actions d'accompagnement et formation.....	9
Perception et satisfaction des projets à l'égard d'InterSTICES .....	10
<b>AXE 2 : État des lieux des projets.....</b>	<b>12</b>
Perception des projets quant au degré d'avancement et aux avancées réalisées .....	12
Les principaux problèmes et solutions rapportés par les projets .....	13
<b>AXE 3 : Cadre général d'évaluation de l'innovation pédagogique .....</b>	<b>14</b>
L'articulation du modèle et des espaces d'intervention .....	16
<b>LES RECOMMANDATIONS.....</b>	<b>19</b>
<b>ANNEXE 1 : BILAN DE LA FORMATION SUR LE TUTORAT EN E-LEARNING. 22</b>	
<b>FORMATION TUTORAT INTERSTICES-NTE .....</b>	<b>23</b>
<b>RAPPORT D'ACTIVITES .....</b>	<b>23</b>
<b>Concept de formation .....</b>	<b>23</b>
<b>Organisation de la formation .....</b>	<b>24</b>
Déroulement volée 1 et démarche .....	24
Déroulement volée 2 et démarche .....	25
<b>Résultats .....</b>	<b>25</b>
Volée 1 : 11 projets.....	25
Volée 2 : 3 projets.....	26
<b>Bilan .....</b>	<b>26</b>
<b>Pistes / recommandations .....</b>	<b>27</b>
<b>Annexe 2 : Liste des publications 2003.....</b>	<b>28</b>
<b>PUBLICATIONS.....</b>	<b>29</b>

## Rappel du mandat

Le mandat InterSTICES<sup>2</sup>, obtenu par TECFA<sup>3</sup> contient trois volets :

- 1- Le développement des activités de soutien et d'encadrement des projets du CVS liées aux aspects psychopédagogiques et méthodologiques de l'utilisation des technologies éducatives ;*
- 2- La constitution d'un état des lieux des projets en insistant sur l'exploitation du potentiel des technologies, sur leur intégration dans les scénarios mis en œuvre ainsi que le degré d'innovation et d'interactivité des projets ;*
- 3- La préparation des bases d'un cadre d'évaluation propre à ce mode d'enseignement innovatif en collaboration avec la communauté nationale et internationale.*

Nous avons démarré les activités d'InterSTICES en septembre 2001 mais ce n'est qu'en janvier 2002 avec l'arrivée d'une personne à temps plein, Jacques Viens, que nous avons pu développer nos activités directes sur le terrain dans une proportion qui permet un contact régulier et approfondi avec les projets. Seize projets francophones ont été confiés à TECFA. La fin du mandat, initialement prévue pour décembre 2003, a été prolongée jusqu'à juin 2004 afin de permettre de suivre quelques derniers projets, de finaliser les analyses de données, de produire le rapport final et de communiquer les principaux résultats dans des conférences et des publications nationales et internationales.

## Principales activités en 2003

InterSTICES a poursuivi sa démarche d'intervention (support aux projets) et de recherche (état des lieux et modèle) telle qu'initiée et décrite dans les rapports précédents. Essentiellement, nous avons tenté de répondre aux besoins des projets et apporté un support notamment quant aux aspects suivants :

- Évaluation formative de l'innovation pédagogique des modules de formation et amorce/soutien d'une pratique réflexive (amener les acteurs à se questionner et à questionner le dispositif de formation) ;
  - Identification et discussion des indicateurs pédagogiques et des caractéristiques (potentiel et conditions d'efficacité) des outils/activités pédagogiques en ligne ;
  - Congruence et cohérence pédagogique ;
  - Prise en compte des éléments contextuels : caractéristiques des apprenants, spécificité des programmes de formation, spécificité des cours, préférences et habitudes des acteurs, ressources locales, contenu, objectifs spécifiques, etc. ;
  - Scénario pédagogique (perspective enseignante et apprenante) ;
  - Interface et ergonomie, « usability ».

<sup>2</sup> INTÉgration, par la Recherche et le Soutien, des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement Supérieur. <http://tecfa.unige.ch/proj/cvs/>

<sup>3</sup> Unité de recherche et d'enseignement sur les TEChnologies pour la Formation et l'Apprentissage de la FPSE de l'Université de Genève.

- Proposition d'outils et de démarches :
  - Méthodologies de production, Instructional Design pour le e-Learning ;
  - Grilles d'évaluation des dispositifs de formation et des apprentissages ;
  - Guides de l'apprenant et de l'enseignant ;
  - Guides de développement des modules (pour harmoniser et assurer une intégration pédagogique plus riche des outils et activités en ligne).
- Soutien et actualisation de la communauté de pratique :
  - Organisation de rencontres face à face pour préparer et réguler les activités collectives d'InterTICES ;
  - Mise à jour et développement du site Web InterTICES.
- État des lieux et plan de développement pour chacun des projets. Nous avons rencontré 12 des 16 projets pour leur soumettre et négocier avec eux un plan de développement identifiant des aspects prioritaires à travailler conjointement. Les 4 autres équipes n'ont pas répondu à nos appels.
- Participation aux activités de développement des projets (étendre les questionnements pédagogiques à l'ensemble des partenaires, discuter des implications et conséquences des orientations pédagogiques comme l'apprentissage par problème et le travail collaboratif).
- Workshop sur l'évaluation de l'innovation en e-Learning. Implication de l'ensemble des projets de la communauté InterTICES, présentation active de quatre projets, mise en relation avec les organismes locaux d'évaluation pédagogique, participation d'un cas par un expert ayant déjà réalisé de telles activités d'évaluation (suite du premier workshop sur l'innovation pédagogique en e-Learning). La description détaillée du workshop, les documents produits et utilisés ainsi que le rapport d'évaluation sont accessibles à partir du site Web InterTICES.
- En collaboration avec Edutech et le Centre NTE, formations à la planification et à l'implantation du tutorat en e-Learning : 2 groupes auxquels un total de 43 personnes provenant de 14 projets ont participé. Un rapport plus détaillé est fourni dans l'annexe 1.
- Participation aux activités du CVS et des autres mandats. Journées thématiques et SVC days.
- Diffusion de nos travaux et collaborations nationales/internationales :
  - Plusieurs communications dans des colloques nationaux et internationaux ainsi que plusieurs articles parus dans des revues scientifiques et actes de colloques (voir la liste en annexe 2) ;
  - Réalisation d'un workshop d'une journée sur l'évaluation de l'innovation pédagogique en e-Learning lors du colloque ICNEE 2003 ;

- Préparation d'un numéro thématique de la Revue Suisse des sciences de l'éducation sur l'évaluation comme moteur de la qualité pédagogique en e-Learning, comprenant notamment plusieurs résultats de travaux réalisés dans le cadre du CVS phase I ;
- Projet de recherche Européen, sur le soutien à l'innovation pédagogique en e-Learning, Erte, impliquant des partenaires français et belges. Réponse à venir.
- Participation à la Chaire-réseau Unesco : ICT for all, dont le siège est à l'Institut Cybernétique de KIEV, un Centre de formation pédagogique de l'UNESCO. Conférence lors du colloque de mise en route officielle du réseau en mai 2003.

Nous avons poursuivi la veille techno-pédagogique et la revue de littérature sur le thème de l'évaluation et des modèles de soutien à l'innovation. Les analyses des entrevues réalisées en 200 ont été finalisées et ont permis de développer conjointement avec les acteurs des projets une interprétation des données permettant de faire avancer et d'articuler le modèle autour de trois grands axes : 1- les indicateurs d'innovation pédagogique avec les TIC, 2- les caractéristiques des acteurs (culture : représentations, habiletés et ressources, attitudes et pratiques) et la prise en compte du contexte spécifique et 3- les quatre espaces d'intervention pédagogique (objectifs, activités, ressources, évaluation). Le modèle est discuté plus largement dans la section résultat.

Nous avons produit un questionnaire d'évaluation de fin de mandat qui s'est inspiré du modèle d'évaluation de l'innovation que nous avons développé. Un total de 14 projets ont répondu à ce questionnaire qui sera analysé plus profondément au cours de la phase de prolongation du mandat. Une première analyse a été faite afin de produire, à la demande du CVS, un premier bilan des activités d'InterSTICES concluant avec quelques recommandations pour la phase de consolidation. Nous y reviendrons dans la partie résultats.

Nous avons préparer la suite d'InterSTICES à la lumière des résultats obtenus par nos activités de la phase I et conjointement avec les acteurs impliqués dans notre communauté de pratique (NTE, Centef, coordonnateurs des projets, etc.) nous avons initié et supporté la mise sur pied d'un réseau romand d'accompagnement et de formation au e-Learning. L'ensemble des 4 universités romandes a manifesté son soutien au réseau par un courrier au CVS. Une proposition de mandat a été déposée au CVS pour la phase de consolidation. Plus de détails sont fournis dans les recommandations du présent rapport et le texte descriptif du mandat est disponible sur le site InterSTICES.

La prolongation de mandat accordée par le CVS permettra à InterSTICES de terminer la formation du tutorat offerte aux 3 projets de la volée 2. Elle permettra aussi de finaliser les analyses de données provenant du questionnaire de fin de mandat, de produire deux articles scientifiques associées à deux communications dans des colloques internationaux et de produire un rapport final plus riche intégrant ces dernières analyses.

## Principaux résultats

Précisons d'ores et déjà que les résultats de nos travaux de soutien et d'accompagnement vont bien au delà de l'amélioration des dispositifs de formation. Ils impliquent une transformation de la culture des acteurs en ce qui a trait au e-Learning et s'étendent à plusieurs niveaux institutionnels notamment par la transformation des programmes et politiques internes des départements concernés de façon à soutenir les activités pédagogiques innovantes avec les

TIC<sup>4</sup>. Le cadre d'évaluation de l'innovation pédagogique, qui a émergé de nos travaux et pourra être réinvesti par les projets réalisés en phase 2 du CVS, embrasse d'ailleurs une approche systémique qui permet de prendre en compte plusieurs niveaux et dimensions afin d'améliorer le pilotage des projets et de mettre sur pied des conditions de réalisation qui permettront de tirer un meilleur profit des potentialités techno-pédagogiques des TIC.

### *Étapes de travail et état d'avancement des travaux d'InterSTICES*

Le tableau 1 offre un résumé-synthèse des étapes poursuivies pour chacun des 3 axes du mandat. Il permet de situer globalement ce qui a été fait pour chacun d'entre eux. Cependant, il faut noter que les trois axes du mandat sont étroitement liés et dépendent mutuellement l'un de l'autre. Normalement, l'état des lieux devrait être la première action à entreprendre puisqu'elle est préalable à l'établissement d'un plan d'action éclairé, cependant, dans le contexte spécifique à ce mandat (arrivée tardive dans le déroulement des projets), l'urgence d'un accompagnement pédagogique nous a amené à intégrer l'état des lieux à une première analyse de besoins afin de pouvoir intervenir rapidement auprès des projets. Ainsi, ce sont principalement les activités de soutien et d'encadrement (axe 1) qui ont alimenté la réalisation des deux autres.

<b>Tâches et étapes suivies</b>	<b>Début</b>		<b>Fin</b>	
<b>AXE 1 : Activités de soutien et d'encadrement des projets</b>				
	Prévu	Réalisé	Prévue	Réalisée
<b>Première étape</b> : rencontre de prise de contact et orientation.	11-01	OK	02-02	OK
<b>Deuxième étape</b> : rencontre d'état des lieux et d'analyse de besoins.	01-02	OK	06-02	11-02
<b>Troisième étape</b> : activités de soutien spécifiques	01-02	OK	12-03	OK
<b>Quatrième étape</b> : mise sur pied/animation d'une communauté virtuelle	03-02	OK	12-03	OK
<b>Cinquième étape</b> : activités communes et séminaires	10-02	OK	12-03	OK
<b>AXE 2 : Activités d'état des lieux des projets</b>				
	<b>Début</b>		<b>Fin</b>	
<b>Rencontre</b> de chaque projet pour faire un état des lieux et l'analyse des besoins. <b>Correspond à la 2e étape de l'Axe 1 (Rencontre alimentant les deux axes de travail)</b> Production et validation du questionnaire Analyse des données par projet Production et validation d'un plan d'intervention auprès de l'équipe des projets Rencontre de suivi du plan d'intervention auprès de l'équipe des projets	01-02	OK	06-02	11-02
<b>Questionnaire de bilan</b> , fin des activités et avancées réalisées Production et validation du questionnaire auprès d'experts et des équipes Distribution du questionnaire Retour auprès des acteurs ayant complété le questionnaire (compréhension conjointe et validation) Analyse des données par projet	09-03	OK	11-03	OK
	11-03	OK	01-04	03-04
<b>AXE 3 : Cadre d'évaluation de l'innovation pédagogique</b>				
	<b>Début</b>		<b>Fin</b>	
<b>Revue de littérature sur l'évaluation et l'accompagnement de l'innovation dans le e-Learning</b>	09-01	OK	02-04	OK
<b>Analyse transversale des données</b> (rencontres d'états des lieux) afin d'identifier des facteurs déterminants qui se répètent.	01-02	OK	11-02	OK
<b>Triangulation des résultats avec d'autres sources</b> : bilans de rencontre, traces des courriels et des forums, bilans et évaluations des séminaires, confirmations des facteurs identifiés auprès des projets	03-02	OK	10-02	OK
<b>Production d'une première esquisse du modèle</b>	10-02	OK	11-02	OK
<b>Présentation, validation<sup>5</sup> et raffinement du modèle</b>	02-03	OK	02-04	06-04

Tableau 1. Bilan de l'évolution du travail selon les axes d'activité d'InterSTICES

<sup>4</sup> TIC = Technologies de l'Information et de la Communication (outils et processus).

<sup>5</sup> Le terme validation est utilisé ici dans sa dimension de confrontation aux acteurs du terrain plutôt dans une dimension de mesure et d'évaluation statistiques.

Les principaux résultats des travaux d'InterSTICES seront présentés selon les 3 grands axes du mandat soit, les activités de soutien et d'encadrement des projets, les activités d'état des lieux et d'analyse de besoin, le cadre d'évaluation de l'innovation pédagogique.

## **AXE 1 : Activités de soutien et d'encadrement**

Nous avons rencontré les 16 équipes romandes à plusieurs reprises depuis le début du mandat, notre accompagnement de proximité s'est cependant concentré sur 12 des 16 projets. Nous avons respecté le désir de certaines équipes de travailler de leur côté en attendant leurs demandes spécifiques, d'autant plus que certaines d'entre elles disposaient déjà d'un support pédagogique local. Nous sommes très satisfait de la participation réalisée par les membres de ces 12 équipes qui se sont investis très activement. Notre travail s'est aussi étendu à deux projets alémaniques relevant de eQuality, dont les partenaires francophones ont manifesté un intérêt à travailler avec nous.

Nos activités d'accompagnement ont principalement touché les aspects suivants :

- évaluation des modules,
- participation à des rencontres d'orientation ou de gestion des projets,
- recherche de solutions à des problèmes spécifiques (ergonomie, structure de contenu, choix des objectifs/outils/stratégies pédagogiques, gestion multi-universités, tutorat, ...),
- production de cadres de développement pédagogique,
- diffusion d'une culture TIC au sein des équipes,
- production de scénarios, d'outils d'évaluation et de guides (apprenants, enseignants, tuteurs).

### *Quatre difficultés majeures et quelques solutions*

Quatre difficultés majeures sont rapidement apparues : l'arrivée tardive du mandat, la disponibilité des professeurs, la culture e-Learning et l'ingénierie pédagogique.

A- L'arrivée tardive d'InterSTICES dans le déroulement des projets (jusqu'à 18 mois après de démarrage de certain projets) a grandement limité l'envergure et la profondeur des contributions que nous avons pu apporter aux projets. Il est difficile à posteriori de réviser les modules en profondeur, trop d'efforts ayant déjà été investis. Pour pallier ce problème, nous avons décidé d'identifier, en collaboration avec les acteurs des projets, des ajouts à leur dispositif de formation, des activités, des outils permettant de profiter du potentiel pédagogique des TIC. Ainsi nous avons principalement tenté : 1- de travailler sur les scénarios d'intégration pédagogique des modules de formation ; 2- d'élaborer des guides et des outils pour les enseignants et pour les apprenants ; 3- d'intégrer des activités pédagogiques riches faisant appel aux outils de communication, de collaboration, de co-construction de savoirs entre pairs et d'évaluation et 4- d'augmenter la congruence entre les espaces d'intégration pédagogique que sont les quatre principaux éléments de toute formation : les objectifs, les activités d'apprentissages proposées, les ressources disponibles et l'évaluation.

B- La faible disponibilité de la plupart des professeurs a limité considérablement nos activités d'accompagnement et leur efficacité. Les professeurs ont de nombreuses responsabilités et tâches en dehors du projet CVS et, à l'exception de deux ou trois équipes, il été presque impossible d'organiser des rencontres régulières pour travailler les aspects pédagogiques avec eux. Le nombre de rencontres impliquant l'ensemble des professeurs a été réduit pour la plupart des projets à une ou deux. Il a cependant

été possible de travailler avec certains professeurs « leader » plus régulièrement mais leur participation aux workshops et autres activités de développement et de formation a été rare. Pour contourner ce problème, nous avons décidé de travailler étroitement avec les coordonnateurs des projets. Ces derniers étant mandaté pour diffuser les avancées réalisées au sein de l'équipe entière du projet. Cette situation est typique des collaborations universitaires d'envergure menées dans plusieurs institutions. La disponibilité, les horaires et les priorités de chacun varient grandement. Finalement, en règle générale, nous avons travaillé plus étroitement avec deux ou trois personnes de chaque projets (coordonnateurs et assistants), ces personnes devant étendre les avancées réalisées auprès du reste de l'équipe.

- C- La culture de l'intégration pédagogique des TIC<sup>6</sup> est peu développée, notamment la connaissance de leurs potentialités pédagogiques, de leurs limites et conditions d'intégration optimales en fonction des caractéristiques des apprenants, de l'adéquation des stratégies pédagogiques aux conditions et objectifs visés et de la mise en place de ressources adéquates. Ainsi nous avons dû faire du développement de la culture des TIC un élément important de notre stratégie d'accompagnement des projets. Des travaux récents nous ont permis de distinguer 4 composants de la culture de l'intégration des TIC sur lesquels nous avons focalisé notre attention : 1- les représentations (potentiel des TIC en tant qu'outils spécifiques et activités pédagogiques, conditions et contraintes d'intégration efficace, rôles et responsabilités des enseignants et apprenants, ...); 2- les habiletés et ressources des acteurs pour intégrer les TIC et les utiliser en contexte réel d'enseignement/apprentissage; 3- les attitudes des acteurs face à l'intégration pédagogique des TIC; 4- les pratiques réalisées en contexte réel (ce composant est en fait l'actualisation des 3 premiers en situation réelle). Pour résoudre ce problème, nous avons décidé d'organiser des workshops et des rencontres de travail avec les acteurs des projets. Afin d'optimiser la participation et la pertinence des activités, nous avons décidé de co-identifier les thématiques avec les membres des projets et de co-réaliser ces activités. Par exemple, pour organiser et faire le bilan du séminaire « *Innovation et eLearning : vers une pédagogie active* » tenu à Fribourg le 2 octobre 2002, auquel près de 70 personnes ont participé, la communauté des projets InterSTICES s'est rencontrée à sept reprises. De plus, nous avons accompagné dans la préparation de leur atelier les 4 projets qui ont décidé de présenter leur travaux. Ce séminaire est donc une occasion de travailler en collaboration étroite avec les équipes sur leurs objets premiers de préoccupation et une occasion de collaboration inter-projets.
- D- Parallèlement aux lacunes de culture de l'intégration pédagogique des TIC, nous avons constaté une presque totale absence de démarche systématique de développement/implantation d'un cours médiatisé, démarche connue dans le domaine sous le nom d'ingénierie pédagogique. Le développement de cours en ligne ne peut se réaliser à grande échelle que dans une démarche systématique englobant les principales phases suivantes : 1- l'analyse des besoins, objectifs, contextes, clientèles, ressources, etc.; 2- la conception sur papier des éléments du cours, des stratégies pédagogiques aux scénarios d'intégration pédagogiques en passant par les outils d'évaluation du dispositif de formation et des apprentissages des apprenants; 3- la production du matériel pédagogique requis et des outils d'évaluation; 4- la mise à l'essai auprès d'une population réelle; 5- l'évaluation et la révision du dispositif; 6- l'implantation/adoption à plus large échelle du dispositif de formation. Toutes ces phases doivent être prises en compte dès le départ afin d'assurer une cohérence du cours. Pour la plupart des projets, les étapes 1 et 2 ont été réduites à leur plus simple

---

<sup>6</sup> Ici on entend l'ensemble des outils spécifiques (forums, cartes conceptuelles, journaux de bord, etc.), les règles/principes et les processus de médiatisation, la scénarisation d'activités pédagogiques, etc.



expression car le matériel de cours existait déjà pour des séances traditionnelles face à face et il fallait adapter un peu le matériel, sinon simplement le mettre en ligne. La phase de production a de loin été la plus reconnue et la plus investie car, c'est cette étape qui donne forme au cours et qui permet de faire reconnaître aux instances subventionnaires le travail accompli. Les étapes de la mise à l'essai, de l'évaluation/révision et de l'implantation à plus large échelle ont été très peu abordées. En résumé, la très grande majorité des projets a suivi une démarche de production artisanale qui s'apparente à la préparation et à la prestation de cours face à face. L'implication de cette situation est que toute l'énergie est mise sur la production du matériel et que la pertinence des choix pédagogiques n'est pas étayée ni soutenue par une réflexion éclairée. Ces étapes préalables à la production sont souvent perçues comme une perte de temps, mais un cours en ligne doit être particulièrement bien pensé, structuré, organisé et implanté (soutenu) car contrairement à une situation face à face, le dispositif ne s'adapte pas aux multiples incompréhensions et différences d'interprétation entre l'enseignant et les apprenants. Tout ce qui n'est pas explicitement exprimé, au bon moment et dans le bon contexte, risque d'être une simple perte et de faire obstacle à l'investissement de l'étudiant.

#### *Notre approche méthodologique : évaluation, actions d'accompagnement et formation*

Dans ce contexte, nous avons adopté une approche de soutien de proximité inspirée d'une démarche méthodologique de type recherche-action-formation (Viens et al. 2001, Charlier, Daele et Deschryver, 2002) afin de répondre aux besoins/conditions spécifiques à chacun des projets, de contextualiser nos actions et même d'en définir le sens et les orientations avec les acteurs. Afin de s'assurer de coller aux réalités des projets, nous avons donc opté pour une démarche de verbalisation s'apparentant à la pratique réflexive, individuelle et collective. Notre méthodologie d'intervention peut ainsi à la fois aider au développement des produits, outiller les acteurs pour réaliser leurs tâches et développer leur culture de l'intégration des TIC, de façon à ce qu'ils deviennent plus autonomes dans cette démarche et puissent transférer les acquis au delà du développement du produit visé.

Notre approche ne constitue donc pas une stratégie de type « service de formation » ou de soutien de type « top-down » menée hors contexte par des experts, mais plutôt une stratégie de co-gestion inspirée de la recherche-action. Les acteurs des projets identifient les éléments de départ sur lesquels ils désirent travailler et ensemble, nous co-définissons ces objets ainsi que les modalités de collaboration. En plus de favoriser des activités adaptées aux besoins et aux contextes spécifiques des projets, cette approche permet de soutenir une recherche sur le terrain qui génère une compréhension riche et écologique des facteurs en jeu puisqu'ils sont co-définis avec les acteurs eux-mêmes. Cette qualité de compréhension nous semble essentielle pour réaliser efficacement les 3 axes de notre mandat.

Cette démarche méthodologique, constituée d'actions et de réflexions collectives (InterTICES, coordonnateurs des projets, professeurs, assistants, développeurs, etc.) est planifiée en terme de cycles itératifs qui permettent d'approfondir et de raffiner les analyses. C'est à partir d'une entrevue d'analyse de besoin que nous appelons les acteurs à verbaliser les éléments clés du dispositif et les conditions qui prévalent. Les questions demandent notamment d'explicitier les compétences visées (objectifs), les caractéristiques des apprenants (nombre, bagage initial, profil), les rôles et responsabilités de chacun des acteurs (équipe de développement, équipe enseignante, apprenants), le scénario d'intégration pédagogique (déroulement des activités des points de vue des enseignants et des apprenants), les principaux choix et orientations en terme de médiatisation ainsi que l'articulation des activités en présence et à distance. Cette verbalisation amorce un processus réflexif qui permet d'identifier des points de rupture dans le dispositif qui constituent autant d'objets de travail conjoints avec

InterSTICES. A partir de ces points, nous tentons de fournir aux équipes des informations complémentaires provenant de la littérature du domaine, des guides pratiques, des pistes de réflexion et de solution, etc. Ces éléments d'enrichissement seront par la suite partagés au sein de l'équipe du projet et entre les projets grâce à la communauté de pratique constituée par les membres d'InterSTICES. Un espace Yahoo est utilisé pour déposer du matériel et le rendre disponible à tous, pour discuter dans un forum collectif, pour préparer les activités collectives (formations et ateliers co-gérés) et les rencontres nécessaires à leur organisation.

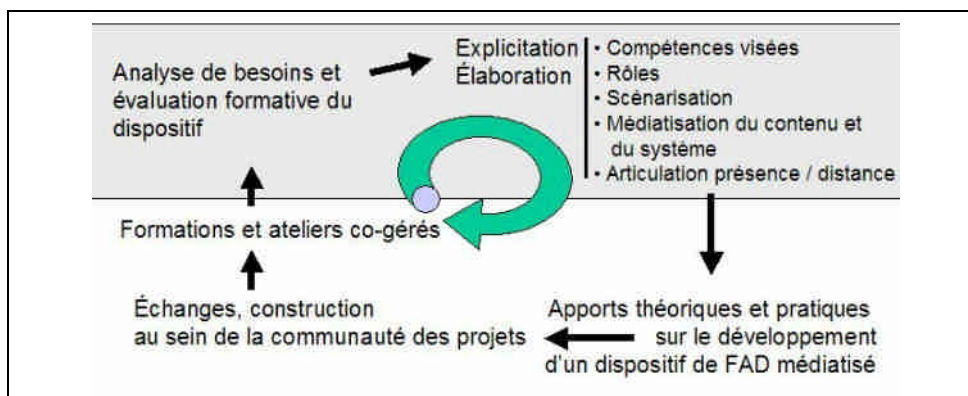


Figure 1. Explicitation d'un cycle type d'intervention auprès des projets

La figure 1, offre une représentation graphique d'un cycle d'intervention selon la stratégie adoptée par InterSTICES. Elle est constituée de verbalisations par les acteurs (explicitation et élaboration d'un scénario pédagogique, des conditions et contraintes, des facteurs en jeu...), d'apports théoriques et pratiques d'InterSTICES lors de discussions avec les projets sur les problèmes identifiés et les pistes de solution envisagées, d'un élargissement des discussions par des échanges au sein de la communauté des projets et par le partage des problèmes/solutions/ressources de chaque équipe, le tout résultant notamment dans la co-organisation/gestion de formations, de séminaires et d'ateliers de travail. De tels cycles, basés sur une accentuation des activités méta-cognitives se répètent et s'alimentent afin de couvrir l'ensemble des problèmes rencontrés Précisons finalement que son efficacité dépend en grande partie de la qualité des interventions méta-cognitives générées et soutenues par les activités proposées mais aussi et principalement de l'investissement personnel dont font preuve les acteurs.

### *Perception et satisfaction des projets à l'égard d'InterSTICES*

Au terme de ce mandat, il nous a semblé important de dresser, conjointement avec les projets, un bilan du déroulement des activités réalisées (satisfaction/insatisfactions des projets, impacts sur les projets et les acteurs, etc.) ainsi que des perspectives de développement à plus long terme. A cet effet, nous avons construit un questionnaire d'une vingtaine d'item répartis en 6 sections : A) informations générales sur le projet ; B) estimation de la démarche de soutien proposée par InterSTICES ; C) vision globale du dispositif (valeur ajoutée et aspects innovants) ; D) description plus précise de certains aspects innovants et de la cohérence interne du dispositif ; E) estimation de l'évolution de la culture des acteurs du projet ; F) estimation de l'évolution du contexte institutionnel.

Après avoir spécifié aux équipes qu'ils pouvaient répondre à tout ou à une partie de ce questionnaire, nous avons eu la satisfaction d'enregistrer les réponses de 14 projets dont un ne faisant pas partie des projets officiellement suivi par InterSTICES mais avait néanmoins participé à plusieurs de nos activités. Les personnes qui ont répondu à ce questionnaire sont

principalement des coordinateurs (pour 9 projets), mais aussi des chefs de projets, leader ou co-leader (pour 5 projets). Les analyses de ce questionnaire s'étendront jusqu'en février 2004. Nous souhaitons donner ici, dans ce rapport-synthèse de nos travaux, un bref aperçu des résultats apportés par les premières analyses. Quelques questions seront donc traitées dans la présentation des résultats des axes 1 et 2. En ce qui a trait à l'axe 1, nous aborderont la perception qu'ont les acteurs de l'impact des activités d'InterSTICES sur leur projet, le degré de satisfaction du rôle joué par InterSTICES et les besoins et attentes qu'ils auraient vis-à-vis un support pédagogique lors de la réalisation d'un nouveau dispositif de formation en ligne.

Concernant **l'impact global des activités d'InterSTICES sur les projets**, il ressort que 9 d'entre eux le décrivent en terme **très positifs**, référant principalement à l'expertise pédagogique apporté en e-Learning (soutien, conseil et co-élaboration) et à l'éclairage extérieur ayant engendré un apport réflexif au sein des équipes. Les six autres **projets sont plus nuancés et soulignent principalement** que l'apport d'InterSTICES a été limité par son entrée en fonction trop tardive dans le déroulement du projet. Certains projets ajoutent qu'ils ont bénéficié du support pédagogique d'une autre source et un projet souligne finalement qu'il aurait souhaité bénéficier d'une expertise pédagogique spécialisée dans son domaine. Le **degré de satisfaction du rôle d'InterSTICES** a quant à lui été estimé sur une échelle de 0 à 4 (*0=pas du tout, 1=un peu, 2=moyennement, 3=assez, 4= beaucoup*). Le résultat est assez positif avec une valeur moyenne de 3. Il est intéressant de noter qu'un projet a été très insatisfait d'InterSTICES et lui a attribué la cote 0. Il faut cependant souligner qu'il s'agit d'un projet qui n'a été rencontré qu'à deux reprises (les 2 premières entrevues de l'axe 1) malgré les nombreuses invitations de notre part. De plus, cette équipe disposait d'un support pédagogique externe et ne voyait pas du tout la pertinence de reprendre le travail pédagogique avec nous. Les activités proposées par InterSTICES étaient donc pour eux une simple perte de temps.

Lorsqu'on interroge les projets sur les **besoins et les attentes qu'ils auraient vis-à-vis d'un nouveau support pédagogique**, ils répondent par les éléments suivants : *1- recommandations et expertise pédagogique ; 2- soutien pédagogique lors de l'écriture du projet ; 3- soutien logistique et pédagogique pour la mise en place du dispositif de formation ; 4- élaboration de scénarios pédagogiques ; 5- évaluation par des pédagogues des approches pédagogiques et mise en évidence des avantages et limites des approches possibles ; 6- importance d'un centre de ressource pouvant apporter une expertise pédagogique*. Des attentes supplémentaires s'expriment aussi au niveau de la **gestion institutionnelle** (pour 3 projets), en citant : *la réactivité limitée de la part des partenaires, une meilleure interface entre développeurs de contenu et entre ceux-ci et l'équipe technique, ainsi qu'une plus grosse« publicité » au niveau des profs...* Deux projets se déclarent **satisfaits** et n'expriment pas d'autres besoin car ils auraient bénéficié d'un **soutien efficace**.

Par les réponses à ces trois questions, on peut conclure que les projets qui ont participé activement à nos activités ont été globalement très satisfaits. Le principal problème relevé étant le démarrage tardif du support pédagogique qui a limité l'ampleur des contributions possibles. Les besoins de support étant manifestes et importants dès le départ notamment, tel que souligné par une équipe lors de la formulation détaillée du projet.

Nous enchaînerons avec un bref bilan de l'état des lieux des projets puis une description du modèle émergent de nos activités, qui pourra être réinvesti par les projets subventionnés dans la phase de consolidation du CVS.

## AXE 2 : État des lieux des projets

L'état des lieux a été réalisé principalement à partir des entrevues d'analyse de besoin réalisées à l'étape 2 de notre démarche et des observations émanant des activités de soutien et d'encadrement. Nous avons relevé des problèmes majeurs touchant les aspects suivants, dont plusieurs ont déjà été discutés dans la section précédente :

- **Design et approches de développement** : surtout intuitive et orientée par la production.
- **Evaluation des dispositifs de formation** : non pris en compte au départ, puis très sommairement en fin de parcours, surtout les aspects de « usability » et d'acceptance des étudiants.
- **Scénario pédagogique** : presque entièrement absent, très difficile d'y impliquer les professeurs.
- **Objectifs, discours, vision et pratiques pédagogiques** : manque de cohérence et d'explicitation pour les étudiants, peu de guides-apprenants et d'outils.
- **Aspects institutionnels et organisationnels** : peu pris en compte malgré la complexité des dispositifs multi-universitaires.
- **Questions et problèmes spécifiques soulevés** : cela questionne l'innovation et le soutien à l'innovation, les implications pour l'apprenant, les enseignants, etc. Les changements de rôles, etc.

Les premiers rapports d'InterSTICES ont fait état de façon plus élaborée des problèmes constatés dans les dispositifs de formation développés par les projets romands avec lesquels nous travaillons. Ici nous nous limiterons à décrire succinctement quelques-uns des résultats du dernier questionnaire qui a été distribué à l'automne 2003. Une version plus détaillée de nos analyses sera présentée dans le rapport final.

### *Perception des projets quant au degré d'avancement et aux avancées réalisées*

C'est à partir du questionnaire distribué à l'automne 2003, que nous tenterons de jauger le degré d'avancement des dispositifs, le degré de réalisation des objectifs et les principaux acquis réalisés au cours du programme CVS. Concernant le degré d'avancement des dispositifs, la grande majorité des projets estime que leur cours est ou sera terminé à la fin de leur mandat (86%), mais seulement la moitié d'entre eux aura été testée avant la mise en ligne des modules. L'intégration des dispositifs dans les curriculums universitaires n'est pourtant pas assurée pour un tiers des projets et plus de la moitié sont dans l'incertitude quant à la pérennité de l'utilisation de leur produit.

A propos des objectifs réalisés, 5 projets se déclarent satisfaits à 100%, 4 projets à plus que 100% et 5 projets à moins de 100%. La moyenne tirée de ces chiffres s'établit à 99.4%, ce qui semble particulièrement positif. Néanmoins, dans les commentaires rédigés, la somme des insatisfactions (14 éléments) dépasse largement les satisfactions (7 éléments), même si elle émane néanmoins du même nombre de projet (6 chaque fois).

Dans le registre des **insatisfactions**, les projets déplorent :

- La non-traduction de l'ensemble du cours (4 projets), la non-traduction de certains modules (2), la non-réalisation de vidéos (1), l'absence de glossaires (1), l'absence de forum (1), l'absence de quiz et évaluations (1) ;
- Certaines **limites** plus générales sont aussi relevées : manque de temps et de ressources (3 projets) « pas réussi à développer tout le contenu », et de « certaines **orientations** imposées au départ par le CVS, qui ont fait que nous ne sommes pas allés plus loin » (1).

Dans l'expression des **satisfactions**, nous avons relevé les éléments suivants :

- Amélioration du **scénario pédagogique et des compétences**, développement d'un environnement de simulation, développement plus large que les objectifs de départ, **modules bien plus élaborés que dans le projet initial**, création d'une plate-forme pour l'enseignement des langues en général, cours beaucoup plus conséquent que prévu, « certains aspects ont outrepassé nos espérances », découverte de solutions nouvelles.

Finalement, certains commentaires sont à prendre à la fois positivement et négativement : « Il y a eu des ajustement à la baisse en terme de quantité pour favoriser la qualité ». Cette dernière remarque explique le fait que le degré de réalisation des projets étaient évalués par certains au-delà de 100%. La qualité augmentée de certains modules ayant primé sur la livraison de tous les modules dans une version moins développée au plan pédagogique.

L'analyse des réponses à cette question montre que les **principaux acquis périphériques** ou non prévus au départ des projets se situent dans le domaine pédagogique et dans les développements inter-institutionnels et la collaboration.

**Les acquis dans le domaine pédagogique** sont évoqués par 8 projets et cités 13 fois :

- 7 fois concernant les **stratégies d'enseignement** (construction de scénario, structure d'un cours online, blended learning...),
- 6 fois à propos de **démarches d'apprentissage** (apprentissage par projet, avec des cas cliniques, liberté pédagogique),
- 3 fois au niveau de **réalisations technique** (animations, graphisme, cartes conceptuelles).

**Les acquis** dans le domaine du développement **inter-institutionnel et de la collaboration** sont évoqués par 8 projets et cités 12 fois :

- 6 fois au niveau des acquis dus à la collaboration entre équipes/projets CVS ;
- 6 fois au niveau des développements inter-institutionnels.

**L'intérêt des étudiants** est évoqué 1 fois en tant qu'acquis périphérique, il est étonnant de constater que pour cette équipe, l'intérêt des étudiants n'était pas un impact prévu au départ.

#### *Les principaux problèmes et solutions rapportés par les projets*

Les **principaux problèmes rencontrés** par les projets dans la réalisation de leur dispositif concernent dans l'ordre d'importance :

1. les aspects techniques de la réalisation de leur dispositif (évoqués 11 fois, par 7 projets),
2. les difficultés de communication et de collaboration au sein de l'équipe (citées 7 fois, par 6 projets),
3. les questions liées au contenu, à la gestion et aux ressources, ainsi qu'au manque d'implication des acteurs (évoquées 5 chaque fois chacune, par 4 projets différents).

**Les solutions apportées** à ces problèmes l'ont été principalement au niveau de la **gestion** de projet (cité 15 fois, par 7 projets) et de la **pédagogie** (cité 14 fois, par 8 projets). Les efforts de communication (cité 7 fois, par 4 projets) et d'adaptation technique (cité 6 fois, par 5 projets) ont été aussi d'un grand recours.

Dans l'éventualité d'un nouveau projet, les principales améliorations à adopter se situeraient pour 12 projets, au niveau de la **gestion du projet (12)** (*expertise de l'équipe, précision des objectifs, répartitions claires des compétences (techniques et décisionnelles), cahiers des charges, adéquation entre le temps/argent et les objectifs...*) et **d'une prise de position plus claire et officielle du CVS quant à certains aspects influençant la gestion des projets** (*les procédures d'évaluation devraient être plus précises et clairement annoncées*). **L'élaboration**

**pédagogique/didactique (5)** du dispositif est évoquée par 5 projets (*élaboration d'un projet didactique, définition des objectifs pédagogiques, collaboration avec les unités pédagogiques des facultés, création de guides didactique...*). Viennent ensuite la nécessité **d'améliorations des politiques et ressources du CVS et du fonctionnement interne des projets au regard d'aspects techniques (3)** (*plus grande souplesse dans l'utilisation des outils techniques, pas d'utilisation de plate-forme...*), de **communication** (*consultation des projets SVC antérieurs, construction de concepts et cartes conceptuelles communs*) et **d'implication des acteurs**, cités par 3 projets chacun.

En bref, les projets ont priorisé la qualité face à la quantité et sont généralement satisfaits des avancées réalisées. Les problèmes de gestion de projet et de participation des acteurs sont très importants et les relations au consignes/orientations du CVS ne sont pas suffisamment claires et explicites.

### **AXE 3 : Cadre général d'évaluation de l'innovation pédagogique**

L'ensemble de nos travaux converge vers la production d'un modèle ou cadre général pour l'évaluation des dimensions pédagogiques innovatrices implantées par les projets. Ce modèle doit à la fois être orienté vers la compréhension des facteurs en jeu et vers l'élaboration d'actions de soutien auprès des projets de façon à soutenir/stimuler la nature innovatrice des projets. Ce sont les analyses transversales des entrevues d'état des lieux, réalisées en parallèle à une revue de littérature, qui ont permis d'identifier un ensemble de facteurs qui revenaient régulièrement d'un projet à l'autre. Nous avons par la suite classé ces éléments dans des catégories et dimensions spécifiques de façon à pouvoir les articuler et les mettre en relation. Une première version du modèle a été présentée en décembre 2002 lors de la journée organisée par le mandat EDUM. Par la suite le modèle a été discuté avec plusieurs acteurs des projets et experts du domaine. Une journée entière de séminaire a été organisée dans le cadre du congrès ICNEE 2003 afin de confronter le modèle aux stratégies d'intervention d'autres experts suisses et de poursuivre son raffinement. Une conférence d'ouverture a été faite en mai 2003 à Rimouski, Québec, dans le cadre du congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences. Un article scientifique paraîtra à partir de cette communication. Les deux dernières présentations officielles de ce modèle ont été faites à des experts internationaux dans le cadre d'un workshop de la chaire-réseau de l'Unesco « New Information and Communication Technologies for all » tenu en mai dernier à KIEV et lors d'un symposium du Réseau Education Formation (REF) tenu à Genève en septembre 2003. Une publication des communications de ce symposium REF est prévue pour l'automne 2004. De plus, un numéro thématique de la Revue Suisse des Sciences de l'Education (RSSE), « *Bilan et perspectives : rôle, approches méthodologiques et impacts de l'évaluation sur la qualité pédagogique de cours e-learning en processus de développement/implantation* » permettra de présenter à la fois la méthodologie de travail d'InterSTICES et son modèle d'évaluation-action-formation. Ce numéro est dirigé par Jacques Viens et par Arnold Wyrsh du Fachhochschule Aargau, Département Pädagogik et il sera publié vraisemblablement à la fin de l'année 2004. Il contiendra 6 chapitres décrivant des résultats de recherche suisses et internationales sur le sujet. Finalement, en 2004, deux activités permettront de poursuivre les travaux de modélisation d'InterSTICES au sein de la communauté Européenne : 1- une demande de subvention a été déposée conjointement avec plusieurs universités européennes et canadiennes, dans le cadre du thème 8, *les campus numériques*, de l'appel de projet sur les ERTE des ministères de l'éducation nationale et de la recherche, le Campus virtuel suisse est un des cinq terrains de recherche privilégiés du projet ; 2- deux journées de workshop sur le thème des modèles de soutien et d'implantation de l'innovation pédagogique auront lieu en février 2004 à TECFA et impliqueront les universités européennes partenaires du projet EQUDEL, le modèle d'évaluation-action-formation d'InterSTICES sera présenté et discuté par

l'ensemble des participants afin de déterminer dans quelle mesure et sous quels aménagements, il pourra fournir un cadre général pour le groupe européen.

Le modèle émergent de nos travaux est systémique et propose de prendre en compte les 3 dimensions suivantes : le contexte sociétal (dont le fait d'être un projet du CVS), le contexte institutionnel (et multi-institutionnel), et le dispositif de formation. Cette dernière dimension est abordée sous trois perspectives, les aspects technologiques, les aspects pédagogiques et le processus de développement du dispositif. Précisons ici que la prise en compte du processus de développement adopté par l'équipe de production constitue un des premiers facteurs de succès des projets et qu'il n'est pas pris en compte par les autres approches ou modèles d'évaluation. C'est une contribution de l'adoption d'une approche systémique d'évaluation. L'ensemble de ces dimensions permet d'organiser et de mettre en relation des facteurs qui, de prime abord, ne semblent pas inter-reliés et ainsi de planifier des actions plus efficaces auprès des projets. De plus, c'est à travers les acteurs (apprenants, enseignants, assistants, tuteurs, développeurs, direction départementales, etc.) que le système ou dispositif de formation prend vie et c'est par l'entremise de ces mêmes acteurs que nous pouvons l'influencer. Comme le suggère la figure 2, notre modèle donne donc une très grande place aux acteurs, à leurs représentations, leurs habiletés/ressources, leurs attitudes et leur pratiques. C'est en les questionnant sur ces objets et en les incitant à les verbaliser que nous pouvons identifier les points de rupture et les problèmes qui demandent des actions spécifiques comme par exemple des formations. Nous visons donc une transformation mutuelle de la culture de l'intégration pédagogique des TIC avec nos partenaires.

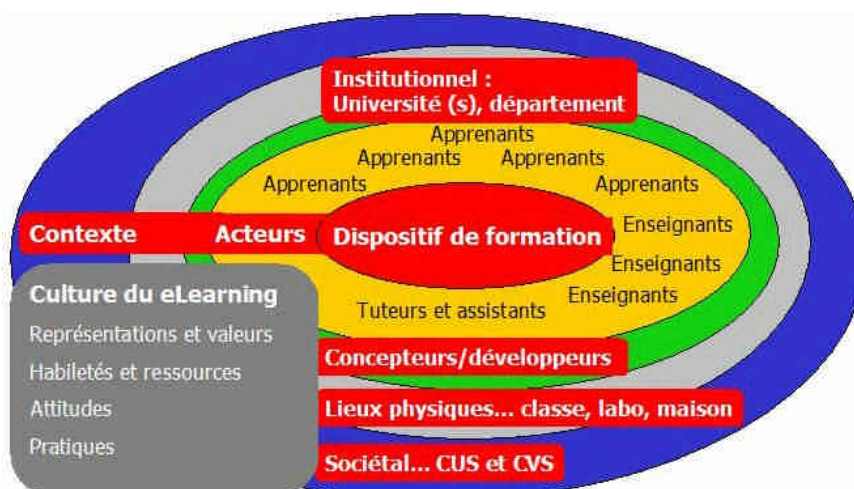


Figure 2. Une vision systémique du modèle

Le modèle systémique présenté dans la figure 2 nous a permis d'identifier plusieurs facteurs tant internes aux acteurs et aux équipes qu'externes à ces derniers et de définir avec eux des pistes d'actions pour améliorer non seulement le dispositif de formation mais des éléments contextuels comme notamment certaines orientations institutionnelles qui influent directement sur l'implantation/adoption du dispositif ainsi que sur la culture des acteurs. Il constitue la première version du modèle présenté lors de la journée EDUM en décembre 2002.

A partir de ces analyses, nous avons pris conscience de l'importance d'intervenir et de soutenir des actions aux niveaux institutionnels et sociétaux. Par exemple, nous avons été appelés à servir d'intermédiaire entre les projets et la direction du CVS afin d'enrichir la compréhension mutuelle qu'ont eu ces acteurs les uns des autres. Nous avons aussi ressenti le besoin de témoigner fortement auprès du comité exécutif du CVS de l'importance de la pédagogie. Cette tâche est d'une grande importance pour l'avenir du e-Learning en Suisse car

les orientations et décisions de l'exécutif du CVS vont régir les premières actions sociétales et organisées de développement du e-Learning pour l'ensemble de la Suisse. Au niveau institutionnel, nous avons tenté de regrouper les différentes institutions romandes dans des actions de formation et même de développement des dispositifs de formation communes. Nous avons aussi soutenu des transformations de programme qui permettent d'aménager des conditions de réalisation des cours plus propices au e-Learning. Notamment, un cours se donnant sur un seul semestre a été réaménagé dans une formule en deux semestres afin de permettre un travail en ligne plus conséquent et une pédagogie par projet impliquant des échanges plus approfondis entre les équipes, entre autres, par l'entremise de journaux de bord et de forums.

Cette structuration systémique nous a ainsi permis de mieux comprendre les éléments qui influencent l'intégration/l'adoption d'innovation pédagogique en e-Learning et de planifier des actions qui stimuleront ces innovations, notamment certaines orientations institutionnelles qui infléchissent l'implantation/adoption du dispositif ainsi que la culture des acteurs. Au fil des échanges avec la communauté scientifique et les acteurs du terrain, nous avons ressenti le besoin de formaliser les relations entre les différentes dimensions et les facteurs/indicateurs relevés au cours des travaux d'InterTICES. Il en a résulté un modèle plus orienté vers l'analyse d'une situation spécifique d'intégration des TIC, analyse réalisée par les acteurs qui questionnent l'innovation et son développement au sein de leur dispositif de formation. Nous tenterons de présenter de façon dynamique ce modèle dans la section suivante.

#### *L'articulation du modèle et des espaces d'intervention*

Le modèle est maintenant articulé autour de trois axes : les acteurs, les espaces d'intégration pédagogique au sein du dispositif de formation et les indicateurs/facteurs d'innovation. Le premier élément à préciser est la perspective de départ de l'acteur tant pour son rôle que pour l'innovation pédagogique. L'acteur effectuant l'analyse peut être l'enseignant, le tuteur, l'apprenant, l'administrateur, etc. Le rôle et les préoccupations de chacun vont différer de même que leur regard sur l'innovation pédagogique. Cette dernière se définit en termes d'indicateurs et/ou de facteurs témoignant de ou influençant l'apport pédagogique des TIC. Bien que l'apport pédagogique puisse varier grandement d'un individu et d'une époque à l'autre, une revue de littérature a permis de relever 7 indicateurs de base que nous décriront succinctement ici :

1. **l'accès amélioré** aux informations, ressources et personnes;
2. **l'individualisation** de l'enseignement;
3. **l'augmentation/enrichissement des feedbacks-interactions** système-apprenant;
4. **l'autonomie**/contrôle menant à une implication plus grande de l'apprenant dans son apprentissage;
5. la communication entre acteurs par la **coopération, collaboration, co-élaboration** de connaissances/compétences;
6. la **contextualisation** des apprentissages dans des situations près de la réalité;
7. la focalisation sur des **habiletés et apprentissages de haut-niveau** dont la méta-cognition, la réflexion individuelle/collective, le jugement critique à la fois sur le contenu des apprentissages mais aussi sur les processus d'apprentissage.

Les trois premiers éléments constituent des valeurs ajoutées par les usages pédagogiques de l'ordinateur qui ont été identifiés et ciblées depuis les années '70. Les premiers systèmes d'enseignement informatisés comme PLATO étaient déjà orientés vers ces 3 objectifs d'amélioration de l'enseignement. Même s'ils constituent des éléments d'ordre technique et de planification pédagogique qui témoignent d'une approche pédagogique centrée sur l'enseignement et la transmission de connaissances, ils n'en représentent pas moins une plus value à plusieurs égards. Les 4 autres indicateurs sont quant à eux orientés vers une pédagogie

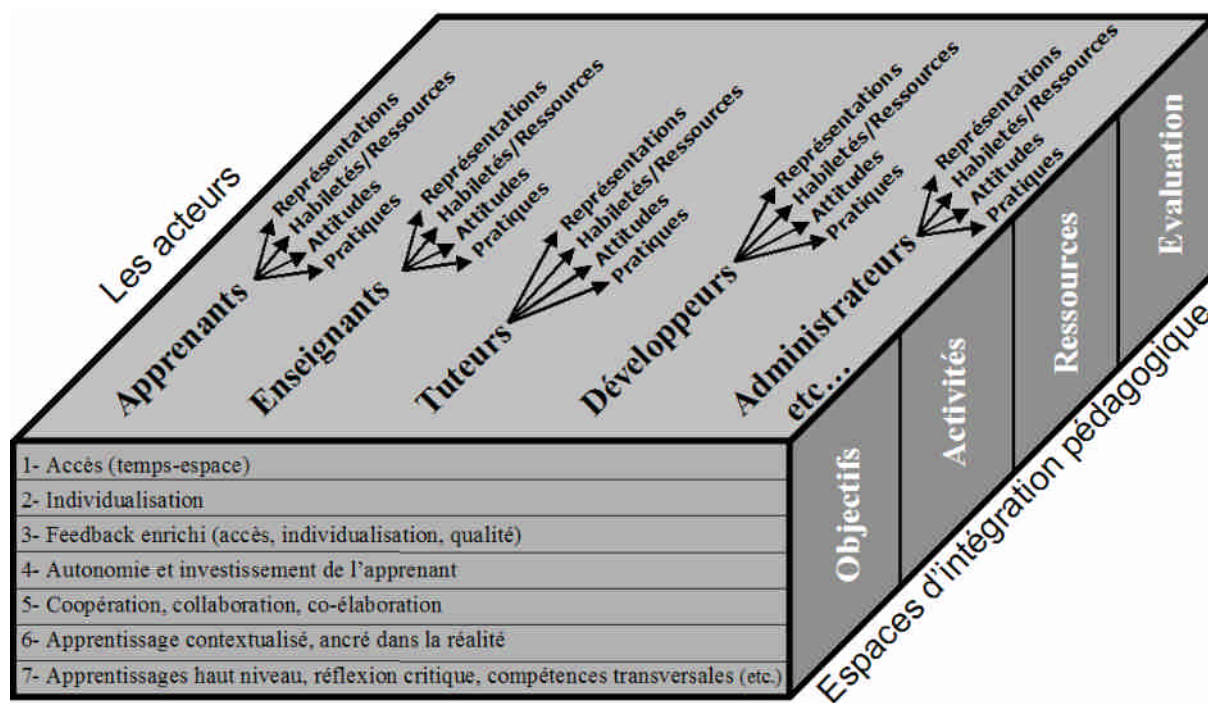


plus socio-constructiviste qui met à l'avant plan la responsabilisation des apprenants dans la construction de leurs connaissances. Tous ces indicateurs constituent pour nous des pistes de réflexion pour stimuler l'ajout d'une plus value pédagogique aux dispositifs de formation en ligne. D'autres indicateurs pourraient être adoptés selon les perspectives et intérêts des acteurs. Par exemple pour un administrateur, les indicateurs d'innovation pourraient différer largement des indicateurs ci-haut énumérés, pensons par exemple aux relations coût financiers et bénéfiques.

Au-delà de l'ouverture à différents indicateurs, il est important de préciser qu'il ne s'agit pas de viser une intégration maximale de chacun des aspects sélectionnés puisqu'ils ne représentent pas un apport, ici pédagogique, en toute circonstance. Leur plus-value dépendra des conditions pédagogiques spécifiques à chaque contexte. Dans l'analyse et la planification pédagogique du dispositif de formation, il faut donc, à l'instar de la majorité des démarches systématiques de design pédagogique, prendre en compte les objectifs, les caractéristiques des acteurs (apprenants et enseignants), les contraintes institutionnelles, etc., avant de décider du degré de développement à offrir pour chacun de ces indicateurs-ingrédients pédagogiques. Par exemple, l'autonomie de l'apprenant est à doser selon la nature des objectifs visés, les connaissances/expériences/habiletés/ressources des acteurs, la durée des activités, etc. Si les apprenants ne sont pas informés qu'ils ont à être autonomes, s'ils ne sont pas convaincus de l'importance de cet objectif, s'ils ne sont pas habilités ou outillés pour prendre cette autonomie en main, il risque d'y avoir des points de rupture importants entre les objectifs des concepteurs du dispositif de formation et son actualisation par les apprenants.

Ainsi il importe de faire une analyse des conditions spécifiques du dispositif de formation concerné : les objectifs et compétences visés, les caractéristiques des apprenants, leur nombre, les ressources (technologiques, humaines, médiatisées et logistiques) disponibles pour le développement et l'implantation du dispositif, le programme de formation dans lequel il s'insère, etc.

Dans un deuxième temps, il faut aborder la dimension des acteurs : possèdent-ils une culture d'enseignement/apprentissage avec les TIC qui leur permettra d'actualiser le potentiel pédagogique du dispositif innovant ? Nous abordons ici la culture sous les angles des représentations (quoi faire ?, pourquoi ?, comment ?), des habiletés et des ressources personnelles, des attitudes face aux TIC, dont le sentiment d'efficacité et de maîtrise des outils, et finalement des pratiques observées en situation réelle.



#### Les 7 indicateurs/facteurs d'innovation (plus value) pédagogique

**Figure 4.** Application du modèle dans la mise en relation des indicateurs d'innovation, des espaces d'intégration pédagogique et des acteurs.

Enfin, il importe de questionner la congruence et l'adéquation du dispositif de formation dans ses 4 principaux espaces d'intégration pédagogique : les objectifs, les activités, les ressources (technologiques, humaines, médiatisées et logistiques) et l'évaluation. Les indicateurs sont-ils présents de façon explicite et soutenus de façon adéquate dans tous ces espaces. Les objectifs font-ils mention des indicateurs ? Les activités présentent-elles clairement aux apprenants ce qui est attendu d'eux ? Les ressources nécessaires sont-elles disponibles ? Et l'évaluation tient-elle compte de ces indicateurs ? Généralement, les cours sont structurés en fonction d'une organisation logique du contenu, ici, il s'agit plutôt de chercher à identifier les activités, processus et compétences que les étudiants doivent maîtriser.

Le modèle d'évaluation-action-formation que nous proposons est donc un outil très adaptable qui permet de guider les questionnements des acteurs tout au long du processus de développement et d'implantation d'un dispositif de formation e-Learning. Il propose 7 indicateurs issus de la littérature mais permet aux acteurs d'ajouter selon leur désir de nouveaux éléments après les avoir définis de façon opérationnelle. Il suggère ensuite de faire une analyse des conditions dans lesquelles le dispositif sera développé et implanté : les objectifs et compétences visées, le temps et les ressources disponibles pour les développeurs et les apprenants, les conditions matérielles en ligne et face à face, etc. A partir de ces informations, mais principalement des compétences visées, il s'agit d'analyser la culture des acteurs en terme de représentations, habiletés/ressources, attitudes et pratiques courantes afin de s'assurer que les acteurs pourront réaliser les tâches requises dans les conditions offertes. Enfin, le modèle propose de questionner la congruence et la pertinence du dispositif dans ses quatre espaces principaux : les objectifs, les activités, les ressources et l'évaluation. Les apprenants sauront-ils clairement et de façon précise quoi faire ? Pourquoi ils doivent le faire ? Comment le faire et avec quel outils ? Quand le faire ? Chacune des parties du dispositif permettra-t-elle de répondre de façon cohérente et harmonieuse à ces questions de façon à offrir à l'apprenant les meilleures conditions de développement des compétences

visées selon le potentiel techno-pédagogique des technologies de l'information et de la communication.

Le modèle offre donc une approche réflexive d'analyses qui seront effectuées conjointement par les acteurs et l'accompagnateur pédagogique afin d'identifier les points de rupture et les éléments à soutenir par des activités-outils de soutien tant pour les développeurs que pour les autres acteurs du dispositif (apprenants, enseignants). Les indicateurs d'innovations proposés peuvent ainsi servir à jauger le degré d'innovation véhiculée par le dispositif en terme de plus value pédagogique selon les conditions qui prévalent pour le projet et ses acteurs.

Nous concluons ce rapport succinct par une série de recommandations émergeant de nos activités pour que la phase de consolidation offre aux projets des conditions de réalisation optimales.

## Les recommandations

*Ne pas sous-estimer la complexité de l'intégration pédagogique du e-Learning et offrir un support pédagogique de proximité dès la conception des projets. La culture du développement et de l'implantation du e-Learning est en plein développement mais il reste encore beaucoup à apprendre.*

La phase 1 du CVS a attendu trop longtemps avant d'offrir un service de support pédagogique spécialisé et basé sur l'expertise développée au sein du domaine de l'ingénierie pédagogique. Les témoignages des projets de la phase 1 sont très éloquentes à ce propos. Il faut que les étapes de l'analyse et de la conception du dispositif soient investies dès le départ et en profondeur. Une fois que les bases du dispositif sont jetées et que les modules sont en cours de développement il est très coûteux et presque impossible de changer les stratégies pédagogiques fondamentales du dispositif. Les professeurs sont généralement compétents et ont l'expérience requise pour enseigner leur matière dans un cours face à face, mais la réalisation d'un dispositif de formation en ligne est beaucoup plus complexe, nécessite d'explicitier les moindres détails et d'outiller l'apprenant de manière beaucoup plus systématique. De plus, les apprenants ne disposent pas nécessairement des habiletés et ressources personnelles requises pour apprendre dans ces nouveaux environnements. L'apprentissage en ligne va au-delà de la maîtrise de l'outil pour englober des stratégies d'apprentissages et d'auto-régulation des apprentissages qui n'étaient pas nécessaires dans un cours dirigé par l'enseignant dans une situation en face à face. Il faut donc développer des activités et ressources qui permettront que chaque acteur développe une expertise suffisante dans l'enseignement/apprentissage en ligne.

*Ne pas croire que les Centres de compétences e-Learning seront opérationnels dès le départ et qu'ils posséderont un personnel maîtrisant l'ensemble des compétences requises pour guider le développement de dispositifs de formation en ligne complexe et répondant aux hauts standards de qualité de la communauté internationale.*

La culture du développement et de l'implantation de dispositifs de formation e-Learning s'est avérée assez peu développée chez la plupart des acteurs au cours de la phase 1 du CVS. Elle s'est considérablement développée au fil des années de réalisation des projets. Cependant, la complexité des tâches est telle qu'à l'heure actuelle, aucun des Centres romands ne dispose d'équipes de support et d'accompagnement qui couvrent l'ensemble de ces compétences. Les

Centres existants offraient des services plus spécialisés et moins vaste que l'ensemble des services qu'ils devront offrir à partir de la phase de consolidation du CVS. De plus, comme la structure de fonctionnement entre les projets et les centres de développement auront été considérablement modifiées, il faudra une certaine période pour devenir pleinement opérationnel et efficace.

*Dans une perspective de transition vers le développement de centres e-Learning de standard international, soutenir une mise en réseau des services et activités de formation des Centres e-Learning romands et des unités académiques spécialisées dans le domaine : le réseau GIRAFE.*

Le mandat InterSTICES a mis en évidence les besoins de mise en commun des problèmes et solutions rencontrés par les acteurs romands du CVS. Il a aussi démontré qu'il était possible de travailler en étroite collaboration dans des activités de soutien, d'accompagnement et de formation. Les partenaires d'InterSTICES ont explicitement manifesté l'intérêt et la nécessité de créer et de soutenir un réseau des centres de compétences e-Learning romand afin de pouvoir décupler le potentiel local de ressources en construisant sur les forces et expertises de chacun des centres romands et ainsi d'offrir aux projets des conditions de réalisation plus à même de répondre à leurs besoins. Le Groupe inter-universitaire romand d'accompagnement et de formation e-Learning (GIRAFE) est né de la collaboration étroite entre les partenaires romands participant au mandat InterSTICES. Un tel réseau ne peut pas fonctionner sans que des ressources y soient officiellement dédiées. Chacun est trop pris par l'ensemble de ses tâches pour prendre le leadership nécessaire à l'organisation et la réalisation des activités collectives. C'est pourquoi nous déposons une demande de mandat transitoire qui permettra de fournir au réseau romand une infrastructure de départ qui permettra de lancer rapidement des activités de formation et de mise en commun entre les centres romands.

Des partenaires alémaniques ont été contactés (eQuality et SCIL à St-Gall) afin d'initier une initiative semblable pour les germanophones, mais personne n'a vraiment pris les opérations en main. Il nous semble qu'un tel réseau serait tout aussi utile en Suisse alémanique.

*La sélection des projets de la phase de consolidation devrait utiliser des indicateurs de valeur ajoutée par les TIC et porter une attention particulière à la description de cet aspect par les projets.*

Nous avons identifié dans la littérature sept indicateurs généraux qui suggèrent des contributions techno-pédagogiques des TIC :

1. **l'accès amélioré** aux informations, ressources et personnes;
2. **l'individualisation** de l'enseignement;
3. **l'augmentation/enrichissement des feedbacks-interactions** système-apprenant;
4. **l'autonomie**/contrôle menant à une implication plus grande de l'apprenant dans son apprentissage;
5. la communication entre acteurs par la **coopération, collaboration, co-élaboration** de connaissances/compétences;
6. la **contextualisation** des apprentissages dans des situations près de la réalité;
7. la focalisation sur des **habiletés et apprentissages de haut-niveau** dont la méta-cognition, la réflexion individuelle/collective, le jugement critique à la fois sur le contenu des apprentissages mais aussi sur les processus d'apprentissage.

Ces indicateurs ne sont pas exhaustif mais proposent une grille de départ inspirée de la littérature scientifique du domaine. Des projets peuvent en sélectionner d'autres et les identifier sous d'autres appellations. L'important est de s'assurer que les projets identifient de façon claire la valeur pédagogique ajoutée de leur dispositif. Quels sont les bénéfices de l'intégration des TIC dans leur dispositif de formation ?

*Lors de l'évaluation des aspects pédagogiques du dispositif, s'assurer de la congruence et de la pertinence des choix des objectifs, activités, ressources et des objets/procédures/outils d'évaluation.*

La congruence/cohérence entre ces espaces pédagogiques du dispositif est essentielle et doit être confrontée aux conditions qui prévalent pour la réalisation du dispositif et son implantation. Le nombre d'apprenants, les ressources humaines et technologiques offertes, l'articulation entre les activités en présence et à distance sont autant d'éléments à mettre en relation.

*Lors de la sélection des projets, prendre en compte l'engagement des professeurs impliqués à participer activement et régulièrement au développement et à l'implantation du dispositif.*

La faible disponibilité des professeurs au cours de la phase 1 a été longuement exposée et commentée. Il serait important de trouver une façon de s'assurer d'une participation active et d'un investissement de temps important des professeurs impliqués dans le projet. L'ouverture à une remise en question collective (au sein de l'équipe de production : projet et centre e-Learning) des stratégies et choix pédagogiques et l'intention de participer à des activités d'appropriation d'une culture e-Learning dans le cadre du développement des dispositifs de formation devraient être fortement encouragée et valorisée.

*Une stratégie de développement systématique du dispositif, inspirée de l'ingénierie pédagogique devrait être privilégiée.*

Les 5 premières phases de la démarche présentée par InterTICES devraient toutes être présentes et suffisamment développées. Une évaluation formative des prototypes et une validation auprès d'experts et d'étudiants types devraient être intégrée à toutes les phases de développement :

*Une procédure de gestion de projet explicite et détaillée devrait témoigner du sérieux de la démarche entreprise par l'équipe.*

Les problèmes de gestion de projet ont été importants au cours de la phase 1. Une prise en compte de la dimension d'innovation de la réalisation d'un dispositif de formation en ligne devraient être présentée explicitement.

*Les équipes ayant déjà une expérience de production en collaboration devrait être privilégiée.*

Mettre sur pied une nouvelle équipe de plusieurs institutions collaborant à une production commune demande beaucoup d'énergie et de temps. Pour que les projets soient rapidement opérationnels, il serait préférable qu'ils aient déjà développé les habitudes et stratégies de travail ensemble.

## **Annexe 1 : Bilan de la formation sur le tutorat en e-Learning**

## Formation tutorat InterSTICES - NTE Rapport d'activités

*Février 2004*

Jacques Viens, Catherine Bullat-Koelliker, Barbara Class, Nathalie Deschryver

### Concept de formation

Dans le courant 2002, au cours de sa démarche d'état des lieux et d'analyse des besoins auprès de 16 projets CVS, InterSTICES a mis en évidence des besoins récurrents de formation dans le domaine du tutorat (besoins confirmés et précisés au moyen d'un questionnaire rempli par les coordinateurs des projets). Une étroite collaboration s'est alors développée avec le Centre NTE, dont le groupe Edutech avait parallèlement reçu une subvention pour l'organisation d'activités formatives destinées aux projets CVS. Deux réunions de préparation regroupant le centre NTE<sup>7</sup>, l'EPFL<sup>8</sup> et TECFA<sup>9</sup> ont permis de préciser les objectifs et l'organisation de cette formation (décembre 2002 et janvier 2003).

**Objectifs :** enrichir l'intégration du tutorat dans les modules de formation en ligne : en connaître les possibilités et les contraintes, s'approprier certains outils, développer des guides d'utilisation (apprenants) et d'intervention (enseignants et tuteurs), développer une culture de l'intégration pédagogique du tutorat en ligne.

**Public visé :** les enseignants souhaitant intégrer le tutorat dans leur cours et gérer le suivi de leurs apprenants, les formateurs de tuteurs, ainsi que les assistants et tuteurs impliqués dans les dispositifs.

**L'orientation pédagogique** de cette formation se voulait :

1. **concrète**, s'appuyant sur les dispositifs en cours de réalisation par les projets concernés (rédaction de scénario pédagogique, de guides et de gabarit, description des rôles des différents acteurs...);
2. **adaptée** à l'état d'avancement des projets (motivation différente en fonction de la réalisation des dispositifs) et aux contraintes de leur contexte respectifs (proximité de fin de mandat et manque de temps, nombre d'étudiants, budgets tutorat, ressources disponibles).
3. **réflexive**, tant au niveau des participants (réflexion critique de leurs supports, de leurs objectifs, activités, ressources etc.) que des animateurs (analyse du processus de formation afin d'en modifier le contenu ou déroulement si nécessaire).

**Stratégie de formation :** différentes activités constituent les ingrédients de base de nos cycles d'intervention :

1. Étape d'analyse des conditions spécifiques, des objectifs et des besoins relatifs au tutorat de chaque projet (phase de 'diagnostic'), scénarisation des activités et des rôles des acteurs, articulation des activités face à face et en ligne. etc. Identification de différents types de supports de tutorat en ligne et de différentes stratégies d'intégration. Partage/échanges entre les projets.

<sup>7</sup> Pour le NTE : Bernadette Charlier, Hervé Platteaux, et Jacques Monnard.

<sup>8</sup> Pour l'EPFL : Denis Gillet.

<sup>9</sup> Pour TECFA : Jacques Viens, Daniel Peraya, Barbara Class, Nathalie Deschryver, Catherine Bullat-Koelliker

2. Travail pratique avec les outils couramment utilisés dans le tutorat à distance et réflexion/discussion sur leur intégration dans les dispositifs de formation (principalement forum et 'chat').
3. Temps de régulation et de partage d'expérience entre les projets : mise en commun des problèmes et solutions apportées par chacun.
4. Échanges à distance (groupe Yahoo) et suivi individuel de l'élaboration du support tutoral avec chaque projet.

## Organisation de la formation

Certains projets ayant exprimé un besoin urgent d'élaborer leur support tutoral alors que d'autres avaient d'autres étapes préalables à gérer, il est apparu nécessaire d'envisager plusieurs sessions de formation (au moins deux au cours de l'année 2003). Une première volée a démarré dès janvier 2003, basée sur trois journées de travail présentiel (23/01/03, 05/03/03, 26/06/03, 03/09/03). Il avait été prévu de commencer la deuxième volée en septembre 2003, mais un nombre trop faible d'inscription nous a contraint à changer de formule. Nous avons dès lors proposé à tous les projets CVS un travail individualisé, basé sur des séquences présentielles et un suivi à distance.

### *Déroulement volée 1 et démarche<sup>10</sup>*

N.B. Les projets ont été invités à préparer la formation en consultant la documentation et en amorçant la scénarisation de leurs activités pédagogiques impliquant du tutorat. Ce travail d'élaboration et de réflexion critique devait aussi se poursuivre entre les rencontres.

La **première journée** de cette session avait comme objectif d'établir un 'diagnostic' des supports tutoraux des projets présents, en identifiant un éventail d'activités tutorales, en décrivant les différentes fonctions et rôles du tuteur ainsi que leurs implications en lien avec l'approche pédagogique de l'activité, en identifiant les besoins de soutien des tuteurs en cours de travail, et en développant une réflexion personnelle sur la place du tuteur dans chaque projet. Après avoir précisé les besoins des participants pour la journée 2, il a été décidé de créer d'un groupe Yahoo spécifique à cette formation, afin que les participants puissent s'investir dans un forum et y déposer différents documents (scénarios pédagogiques, guides). Une activité de 'chat' a aussi été prévue, afin d'analyser les conditions et contraintes d'efficacité de cet outil pendant la journée 2.

Dans la **deuxième journée**, il s'agissait de faire le point sur l'utilisation pédagogique de certains outils tels que le forum ou le 'chat', de travailler sur une étude de cas fournie par les animateurs et sur les scénarios pédagogiques de chaque projet présent, et finalement d'approfondir la réflexion sur le thème : "être, gérer, former un tuteur" .

La **journée 3** concernant le partage d'expérience sur la mise en place du tutorat dans les projets, a été répartie sur une journée et demie par manque de disponibilité des participants à la date prévue en juin. Nous avons maintenu une matinée de travail avec les projets qui souhaitaient présenter aux autres certains aspects de l'intégration du tutorat dans leur dispositif, et avons convenu d'une journée entière (en septembre) où un maximum de personnes seraient présentes pour présenter leurs avancées ainsi que les difficultés

---

<sup>10</sup> **Animateur responsable** : Jacques Viens (Interstices, Tecfa). **Formatrice principale** : Barbara Class (Tecfa).  
**Coordinatrice** : Nathalie Deschryver (Tecfa). **Collaborateurs et intervenants** : Bernadette Charlier (UniFR),  
Denis Gillet (EPFL), Didie Heumann (Brigues), Daniel Peraya (Tecfa), Hervé Platteaux (Groupe InterSTICES,  
Centre NTE) et Catherine Bullat-Koelliker (InterSTICES, Tecfa)



rencontrées, afin de poursuivre la réflexion sur la place du tutorat dans chaque projet, gérer la capitalisation des expériences et outils développés, et identifier les besoins d'accompagnement à distance.

Chacune des journées de formation a fait l'objet d'une évaluation spécifique par la distribution d'un questionnaire aux participants. Nous en présenterons les résultats dans la section Résultats.

### *Déroulement volée 2 et démarche<sup>11</sup>*

Pour la volée 2 (automne 2003 - mars 2004), nous avons opté pour un accompagnement plus individualisé. D'une part parce que lors de la volée 1, beaucoup de projets avaient déjà participé à la formation et n'avaient donc pas de besoin concret en matière de tutorat et d'autre part pour des raisons organisationnelles. Il est en effet très difficile de trouver une date qui convienne à une moyenne de 7 projets.

Modalité de l'accompagnement : une première rencontre présentielle avec le projet est organisée et permet d'une part, d'évaluer les besoins en matière de tutorat, et d'autre part, de planifier le travail. Suite à cette première rencontre, le projet produit certains documents (scénario pédagogique, guide, etc.) avec le soutien en ligne d'InterSTICES et en exploitant le matériel préparé pour la volée 1. Une rencontre présentielle est alors à nouveau agendée et permet de réguler et de replanifier la suite de l'accompagnement et du travail à fournir pour établir un support tutoral adapté au projet. Un accompagnement à distance alterné de séances présentielles est ainsi répété autant de fois que nécessaire. Une fois le scénario pédagogique bien clarifié et le dispositif prêt à être testé, une formation des tuteurs du projet avec intervention d'un formateur de InterSTICES est parfois demandée.

Participants : 3 projets

**Immunology** : le travail a débuté en octobre 2003 de manière régulière et se poursuivra jusqu'en mars 2004.

**Vilola** : une demande forte a émergé en décembre 2003 mais nous sommes toujours en attente d'une réponse à nos propositions d'activités.

**DoItYourSoil** : le travail se concentrera sur le mois de mars 2004.

## Résultats

*Volée 1 : 11 projets*

**Nombre d'heures et de projets :**

	<b>Journée 1</b>	<b>Journée 2</b>	<b>Journée 3A</b>	<b>Journée 3B</b>	<b>Total</b>
<b>Nombre d'heures de formation</b>	6,5 h.	6,5 h.	3 h.	6,5 h.	22,5 h
<b>Nombre de participants</b>	27 personnes	18 personnes	4 personnes	8 personnes	36 personnes
<b>Nombre de</b>	11 projets	9 projets	3 projets	6 projets	11 projets

<sup>11</sup> **Formateurs** : Jacques Viens (InterSTICES), Barbara Class (Tecfa). **Coordinatrice** : Catherine Bullat-Koelliker (InterSTICES, Tecfa)

<b>projets</b>					
----------------	--	--	--	--	--

**La synthèse des commentaires d'évaluation**<sup>12</sup> (disponibles dans le site Web d'InterTICES) indique que les participants ont largement **'apprécié'**<sup>13</sup> ces journées. La plupart ont le sentiment d'avoir **'appris'**<sup>14</sup> quelque chose, et ont unanimement le **'sentiment que cette formation va leur servir dans leur pratique'**<sup>15</sup>.

*Volée 2 : 3 projets*

**Nombre d'heures par projet :**

<b>Projet   Rubrique</b>	<b>Suivi présentiel (nb d'heures)</b>	<b>Suivi à distance (nb d'heures)</b>	<b>Formation tuteur présentielle (nb d'heures)</b>
<b>Immunology</b>	50 (APP) 20 (Papers)	10 10	0 0
<b>Vilola</b>	5	1h30	À préciser
<b>DoItYourSoil</b>	20	10	À préciser

Les acteurs des projets apprécient grandement ce suivi individualisé exclusivement adapté à leurs besoins. Ayant souvent des échéances très marquées avant l'exploitation du dispositif de formation avec des apprenants, la disponibilité et le focus sur leur projet sont des services très appréciés.

Selon les localisations géographiques des acteurs du projet, les séances présentielles pourraient s'avérer lourdes mais comme elles ont été préparées au préalable par des séances de travail à distance, leur efficacité prend le dessus sur le temps passé en déplacement. Avec cette modalité de travail hybride, les projets ont produit un scénario pédagogique cohérent et réaliste par rapport à leurs ressources, des guides nécessaires aux apprenants et aux tuteurs, des consignes d'activités claires et des outils de scaffolding pour l'apprenant.

## Bilan

Le contexte de fin de mandat avec ce qu'il implique de surcharge de travail et d'incertitudes pour les différentes équipes des projets CVS, nous a contraint à développer deux formules différentes de travail ayant chacune leurs avantages et leurs inconvénients. La première permet une dynamique très riche entre les participants, mais contraint les personnes à se rendre disponibles à des dates précises (décidées par sondage dans le groupe Yahoo) et inclut les trajets de déplacement. Elle est particulièrement adaptée en début ou milieu de réalisation d'un dispositif. La seconde formule offre une plus grande souplesse au niveau des dates et une forte adaptabilité aux besoins de chaque projet, avantages notoires en fin de mandat. Ces deux

<sup>12</sup> rédigés par 16 participants à la **journée 1**, 13 personnes pour la **journée 2**, et 5 réponses pour la **journée 3B**.

<sup>13</sup> **journée 1** : 7 réponses 'assez bien' et 9 'beaucoup' (sur 16 réponses) ; **journée 2** : 2 réponses 'assez bien', 8 'beaucoup' et 3 'énormément' (sur 13 réponses) ; **journée 3** : 4 réponses 'assez bien' et 1 'beaucoup' (sur 5 réponses).

<sup>14</sup> **journée 1** : 6 réponses 'assez bien', 9 'beaucoup' et 1 'peu' (sur 16) ; **journée 2** : 4 réponses 'assez bien', 6 'beaucoup' et 3 'énormément' (sur 13 réponses) ; **journée 3** : 1 réponse 'assez bien', 3 'beaucoup', 1 'énormément' (sur 5 réponses).

<sup>15</sup> **journée 1** : 16 réponses positives sur 16 ; **journée 2** : 13 réponses positives sur 13 ; **journée 3** : 5 réponses positives sur 5.

formules nous ont semblé complémentaires et seraient certainement à garder lors d'une nouvelle mise en place de formation.

Un problème s'est posé de manière cruciale : les professeurs ne se sont pas impliqués dans cette formation, alors que l'intégration d'un support tuteur fait partie de la conception d'un cours et des activités développées. La question se pose donc de savoir comment les impliquer dans ce type de formation/réflexion. Nous croyons qu'il faut réaliser ce travail réflexif/critique lors de la scénarisation initiale des activités pédagogiques qui fait partie de la formulation détaillée du projet. Les professeurs sont probablement plus disponibles et prêts à amorcer ce travail à ce moment précis. De plus, les besoins de formation des tuteurs pourront alors être mieux et plus rapidement définis puis intégrer au plan de réalisation du projet.

Une remarque fréquente concernait aussi la reconnaissance du travail investi par la certification des participants. Il nous semble important de valoriser les efforts professionnels réalisés au cours de la participation à ce type de formation. La quantité de travail est importante et déborde considérablement des heures de présence. La certification officielle de participation par l'entremise d'un programme de formation continue est une piste à explorer sérieusement.

### **Pistes / recommandations**

Suite à cette expérience de formation, il semblerait que mobiliser plusieurs projets sur des journées entières de formation est assez lourd et difficile du point de vue organisationnel. Il serait peut-être plus efficace d'aller vers une formule à mi-chemin entre celles pratiquées pour les volées 1 et 2. Soit, 1) un premier rassemblement d'une journée permettant aux participants de plonger à fond dans la problématique du tutorat en ligne, d'investir les efforts de préparation requis (description/explicitation des conditions spécifiques au projet, scénarisation des activités), de co-définir les objectifs et stratégies de formation, de s'approprier les outils et gabarits offerts ; 2) un suivi individualisé en ligne tout en mettant à disposition de tous les projets l'avancée du travail fait avec chacun individuellement ; 3) des réunions de régulation présentielle d'une demie-journée en alternance avec le travail à distance (éventuellement regroupant plusieurs projets confrontés aux mêmes problématiques) ; 4) des formations de tuteurs (variant d'une demie à une journée complète) ciblées et adaptées aux conditions spécifiques des projets.

Il est en tous les cas important de sensibiliser et d'informer les participants sur la démarche de travail qui est axée sur la production par les participants, plutôt que sur des présentations ex-cathedra ainsi que sur le temps que les participants doivent investir pour tirer un maximum de bénéfices de la formation.

Finalement, il serait opportun et motivant pour les participants que diverses formules de certification soit offertes en fonction de l'envergure et du temps de formation investis.

## **Annexe 2 : Liste des publications 2003**

## Publications

- VIENS, J. & WYRSCH, A. (Eds) (à paraître 2004). « Bilan et perspectives : rôle, approches méthodologiques et impacts de l'évaluation sur la qualité pédagogique de cours e-learning en processus de développement/implantation. ». Numéro thématique de la Revue suisse des sciences de l'éducation (RSSE).
- VIENS, J. et PERAYA, D. (à paraître 2004). Résultats et perspectives d'application d'un modèle de recherche-action-formation pour soutenir l'innovation pédagogique de cours e-learning. In VIENS, J. & WYRSCH, A. (Eds) (à paraître 2004). « Bilan et perspectives : rôle, approches méthodologiques et impacts de l'évaluation sur la qualité pédagogique de cours e-learning en processus de développement/implantation. ». Revue suisse des sciences de l'éducation.
- VIENS, J. (à paraître 2004). Regard historique et perspectives sur l'évaluation au service de la qualité des formations en ligne. In VIENS, J. & WYRSCH, A. (Eds) (à paraître 2004). « Bilan et perspectives : rôle, approches méthodologiques et impacts de l'évaluation sur la qualité pédagogique de cours e-learning en processus de développement/implantation. ». Revue suisse des sciences de l'éducation.
- VIENS, J. (à paraître 2004) *Intégration des savoirs d'expérience et de la recherche : l'incontournable systémique*. In Daniel Peraya & Bernadette Charlier (Eds.) Les technologies éducatives : une opportunité d'articuler les savoirs d'expérience et ceux issus de la recherche ?
- PERAYA, D. & VIENS, J. (à paraître 2004). TIC et innovations pédagogiques : y a-t-il un pilote... après Dieu, bien sûr. In T. Karsenti, L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant. Recherches et pratiques. Actes du symposium du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Université de Montréal (Rimouski, ACFAS, 20 mai 2003). Montréal : Cahiers de l'ACFAS.
- VIENS, J. (2003). An action-instruction-research framework: Towards a systemic evaluation of factors influencing the adoption of innovative pedagogy with ICT, UNESCO Chair "ICT for All" International Workshop May 21th-23th 2003. Invited speaker. International Research Training Centre UNESCO/IIP, Kiev, Ukraine.
- VIENS, J. (2003). Towards a general framework to assess and support innovative pedagogy in elearning. In ICNEE 2003, Proceedings of the 5th International Conference on new educational environments : The know-how hub for blended learning (171-176). Lucerne, CH.
- VIENS, J. & GRUND, S. (2003). Innovative pedagogy in elearning : beyond evaluation, what is it? How can we assess and support it? A joint venture between the Swiss Virtual Campus practices and research. Workshop tenu dans le cadre de ICNEE 2003. In Proceedings of the 5th International Conference on new educational environments : The know-how hub for blended learning (p. 397). Lucerne, CH.