



WP4 – Nouvelles structures, nouveaux métiers en lien avec l'introduction des TICE dans les institutions d'enseignement supérieur

FRANÇOISE DOCQ ET MARCEL LEBRUN (IPM – UCL –
BELGIQUE)

AMAURY DAELE (DET – FUNDP – BELGIQUE)

SIMON LUSALUSA (CTE – ULB – BELGIQUE)

LAURENCE BALDEWIJNS (LABSET – ULG – BELGIQUE)

CARMEN VIZCARRO ET ANA GARCIA (UAM – ESPAGNE)

Table des matières

1. Introduction	3
2. Méthodologie de recherche.....	5
3. Résultats	9
3.1. Les nouveaux besoins qui apparaissent suite à l'intégration des TICE	9
3.2. Comment les institutions étudiées y répondent : approche descriptive	10
3.3. Le cas des « centres de ressources » : approche en compréhension	11
Problématique 1 : la mission et le projet du centre de ressources.....	11
Problématique 2 : l'identité du centre de ressources.....	15
Problématique 3 : l'identité professionnelle des nouveaux métiers liés aux TICE.....	18
Problématique 4 : les stratégies de formation des enseignants	21
Problématique 5 : les perspectives et défis de centres de ressources	25
4. Conclusions et perspectives	27
5. Bibliographie.....	30

1. Introduction

Notre groupe de recherche s'est intéressé à la formation des enseignants aux usages des TICE, et, dans ce cadre-là, aux missions, rôles et fonctionnement des nouveaux « centres de ressources » TICE apparus dans plusieurs institutions partenaires de Recre@sup ces dernières années pour assurer cette formation.

Le terme « ressources » est vague, et le concept de « centre de ressources » s'est vite avéré difficile à définir, les contextes des institutions partenaires étant très différents les uns des autres. Que sont ces « ressources » : des personnes, des lieux, des documents, du matériel, des finances ? A quoi sont-elles destinées : à la formation, à la sensibilisation, à l'accompagnement de projet ? Plutôt orientées pédagogie, technologie, ou les deux ? Qu'est-ce qu'un « centre » : un organe centralisé dans l'institution, plusieurs organes centralisés aux missions complémentaires, des organes ou personnes décentralisés ? Faisant jaillir toutes ces questions, l'analyse plus détaillée de ce qui s'apparentait le mieux à l'idée intuitive de « centres de ressources » dans chaque institution partenaire a montré que ce concept n'est pas pertinent pour comprendre comment nos institutions d'enseignement supérieur se sont adaptées aux nouveaux besoins issus du défi d'intégrer les TICE dans les pratiques d'enseignement. Une stratégie d'adaptation, adoptée par certaines institutions, a été de mettre sur pied des organes plus ou moins centralisés proposant un ensemble varié de ressources pédagogiques et technologiques pour la formation des enseignants à l'intégration des TICE, mais cette stratégie n'est pas la seule mise en place. D'autres institutions ont choisi de répondre différemment à ce défi. Nouvelles structures, nouveaux métiers... c'est sur cette problématique que s'est penché notre groupe de recherche, et c'est ce que va tenter de décrire et d'analyser ce chapitre.

Ce chapitre comporte deux grands axes. Après une courte présentation de la méthode de recueil des données et de la méthode utilisée pour créer du sens à partir de ces données, le premier axe de réflexion concerne les structures mises en place par les institutions d'enseignement supérieur pour relever le défi de l'innovation techno-pédagogique. Comment les 10 institutions observées ont-elles réagi face à ce défi, qu'ont-elles mis en place pour sensibiliser, former, accompagner les enseignants dans l'intégration des TICE dans leurs pratiques ? Quelles sont les nouvelles structures mises en place ? Comment et vers quoi des structures existantes ont-elles évolué ? Ce premier axe se veut descriptif : il illustre, sous le couvert de l'anonymat mais en s'enracinant dans le contexte propre de chaque institution, des stratégies d'adaptation d'institutions face aux nouvelles technologies éducatives.

Le deuxième axe de réflexion se veut davantage compréhensif. Se centrant sur une des stratégies mises en œuvre par 5 des institutions partenaires, la création d'un « centre de ressources » pour l'intégration des TICE, il pointe des problématiques transversales aux contextes locaux liées à l'existence de ces centres de ressources. Ainsi, ces centres de ressources regroupent de nouveaux métiers, les « conseillers pédagogiques » ; la question de l'identité de ces centres et de ces métiers se pose, dans le contexte emprunt de traditions et de codifications des universités. La « simple » question de la formation des enseignants universitaires est, en elle-même, une problématique nouvelle à laquelle sont confrontés ces centres de ressources, quel que soit leur contexte local. Ce deuxième axe épingle les difficultés rencontrées, les différentes réponses données, les questions en suspens, les défis à

venir... relatifs aux nouveaux métiers et nouvelles structures liés aux TICE : quelle(s) mission(s) pour ces nouvelles structures ? quelle identité pour ces structures de service interne ? quel statut pour les nouveaux métiers de conseil et d'accompagnement ? quelles stratégies pour former les enseignants du supérieur ? quels défis pour une pérennisation de ces structures ?

Essayer d'appréhender la complexité de l'adaptation des institutions d'enseignement supérieur à l'innovation que représentent les TICE, voilà l'ambition de ce chapitre...

2. Méthodologie de recherche

Deux phases de collectes de données ont été organisées. La première s'est déroulée de juin à novembre 2001 et visait à décrire les « centres de ressources » des 10 institutions partenaires Recre@sup (ou en tout cas ce qui, à ce moment-là, était identifié le plus spontanément par les chercheurs de notre équipe comme « centre de ressources » pour la formation des enseignants aux TICE). Les responsables de ces « centres de ressources » ont été amenés, via deux questionnaires, à décrire les objectifs, les actions et le fonctionnement de leur centre (grille de description de votre centre de ressources, annexe 3.1.) et à expliciter la façon dont le programme de formation des enseignants au sein de leur institution a été conçu (Comment votre Centre de ressources élabore-t-il son programme de formation ?, annexe 3.2.). Les questionnaires ont été envoyés sous format électronique. Certains responsables de centre ont rempli le questionnaire eux-mêmes seuls ou avec des collègues.

A l'issue de cette phase de collecte de données, une première analyse a eu lieu qui a permis de décrire et de comparer entre elles les universités partenaires dans leur politique de développement des usages des TICE dans l'institution et dans leurs stratégies de formation des enseignants. Cette première analyse a notamment mis en question notre concept spontané de « centre de ressources », qui s'est avéré non pertinent pour analyser les réactions de nos 10 institutions partenaires face au défi de l'intégration des TICE. En effet, parmi les 10 universités partenaires, 5 ont créé ou restructuré certains services internes pour apporter des ressources techniques et pédagogiques aux enseignants désirant développer l'usage des TICE dans leur enseignement ; elles possèdent donc un « centre de ressources » identifié comme tel, qui a pour mission notamment la formation des enseignants. Les autres universités ont une réflexion sur ces questions mais n'ont pas élaboré une politique claire en la matière ni pris de décisions attribuant à un ou plusieurs services internes ces missions d'accompagnement et de formation des enseignants ; le concept de « centre de ressources » ne veut donc rien dire dans leur contexte, ni la question de la manière dont ce centre de ressources élabore sa politique de formation. Cette première analyse a ainsi orienté la seconde phase de collecte de données qui s'est déroulée au premier semestre 2002 ; cette seconde phase de recherche s'est focalisée sur le « centre de ressources » comme stratégie particulière de certaines institutions pour développer les usages des TICE en leur sein.

Nous avons ainsi rencontré les responsables des centres de ressources des 5 universités qui en ont identifié un comme tel. Un protocole d'interviews a été utilisé (annexe 3.3.). Les interviews ont été enregistrées et une monographie a été rédigée par l'interviewer puis validée par la personne rencontrée. La prise d'informations s'est donc centrée sur le vécu des responsables de centre, dans la perspective de faire émerger leurs théories implicites ancrées dans leur pratique de gestion et de développement du centre de ressources qu'elles dirigent.

La confidentialité des données de même que l'anonymat des personnes interrogées pour les monographies ont été garanties. Certaines informations données ne sont pas officielles dans les institutions ou ne représentent pas nécessairement la position officielle de l'institution. Nous étions surtout intéressés dans notre démarche par l'expertise et la représentation personnelle des personnes interrogées dans l'idée de faire état de questions et de problématiques, ce que nous n'aurions pas obtenu en ne nous référant qu'aux positions officielles des institutions.

Le tableau ci-dessous reprend les données recueillies pour les différents partenaires Recre@sup :

Universités	Phase 1		Phase 2
	Grille description	Logique formation	
UCL	x	x	Monographie
ULB	x	x	Monographie
ULg	x	x	Monographie
UMH	x	/	/
FUNDP	x	x	Monographie
Uni Genève	x	/	/
UAMadrid	x	x	Monographie
Lyon 2	/	/	/
EM-Lyon	x	/	/
Lancaster U.	/	/	/

Tableau 3.1. – Données recueillies

En ce qui concerne l'analyse des données, nous avons procédé à une analyse de contenu par catégorisation des questionnaires remplis et des monographies (Bardin, 1983). Les catégories d'analyse ont été construites sur base des données recueillies, selon le modèle A de L'Ecuyer (1990, chapitre 2)¹. Les catégories ont été formulées sous forme de questions et les éléments de réponse ont été repérés dans le corpus de données. Elles sont classées selon cinq problématiques qui nous sont apparues comme étant les grandes thématiques de questionnement actuellement au sein des établissements d'enseignement supérieur en ce qui concerne la mise en place d'un centre de ressources pédagogiques et technologiques. Par la suite, la présentation des résultats se fera selon ces cinq problématiques dans une approche en compréhension.

¹ Selon L'Ecuyer (1990, chapitre 2), il y a trois modèles de construction d'une grille pour une analyse de contenu par catégories :

- Le modèle A ou ouvert dans lequel les catégories sont identifiées à partir des données elles-mêmes donc sans être définies au départ. Ce modèle est utile pour les recherches dites « exploratoires » où un nouveau domaine de recherche est à découvrir au travers des données.
- Le modèle B ou fermé dans lequel les catégories sont prédéterminées par le chercheur au départ de l'analyse. Les catégories sont alors immuables. Ce modèle peut être utile lorsque le chercheur a des hypothèses précises au début de l'étude et cherche à les infirmer ou les confirmer.
- Le modèle C ou mixte où des catégories prédéfinies servent de guide à l'analyse mais où le chercheur, en fonction du sens des données, reformule certaines catégories, en regroupe, en supprime ou en ajoute.

1. Missions et projet des centres de ressources :

Cette problématique porte sur la mise en place d'un centre de ressources au sein d'une université en la questionnant en plusieurs temps : à propos de l'identification des besoins au sein de l'institution, de la définition de stratégies pour les rencontrer dont une peut être la création d'un centre de ressources, de la définition des missions de ce centre et de sa position au sein de l'institution et enfin de l'évaluation de la mise en œuvre de ces missions.

- Qui détermine les missions du centre ? qui les distribue ou les centralise ?
- Avec quelle souplesse sont-elles remplies ? selon les personnes interrogées, y a-t-il un écart entre les missions prescrites et leur mise en œuvre concrète ?
 - quelles missions sont les plus mises en avant actuellement ?
 - comment les missions sont-elles mises en œuvre concrètement ? dans quel cadre de réflexion de la part de l'équipe du centre de ressources ? pourquoi ?
- Ces missions répondent-elles à des besoins ou à une demande particulière dans l'université ? sur quelle base le centre mène, oriente ses activités ? comment les besoins ou la demande dans l'université ont-ils été évalués ?
- Comment ces missions sont-elles évaluées (rapports d'activités ?) ? par qui (institution, étudiants, enseignants, etc.) ? pour qui (rectorat, conseil d'administration, doyens, professeurs, etc.) ? comment les résultats de cette évaluation sont-ils utilisés ? quelle gestion globale de la qualité des actions du centre est mise en place ?
- Quelle est la place de la recherche (usages des TICE, évaluation des apprentissages, évaluation des dispositifs, etc.) dans l'ensemble des missions ?

2. Identité du centre de ressources :

Cette problématique touche plus spécifiquement à la position du centre de ressources au sein de son université. Sa position dépendra à la fois de son histoire, de sa politique d'accompagnement des enseignants, de ses collaborations internes avec les autres services ou facultés, de sa visibilité et donc de la perception qu'en ont les enseignants et les autorités, etc.

- Quel a été le contexte d'émergence et d'évolution du centre ? histoire et ancienneté ont-elles un impact sur la reconnaissance du centre dans l'université ? déterminent-elles l'image du centre et de ses compétences en terme de contenus de formation ?
- Les ressources et les missions sont-elles distribuées entre plusieurs instances ou centralisées dans un seul centre ? Comment est vécue le cas échéant la concurrence interne ?
- Quel est le positionnement du centre par rapport aux autres centres (par exemple facultaires) de l'institution ? quelles sont les collaborations ou sous-traitances avec d'autres centres internes ou externes à l'université ?
- Comment l'information à propos des missions au sein de l'institution est-elle diffusée ? quelle est la visibilité du centre dans l'université ?
- Quelles stratégies sont mises en œuvre pour affirmer l'identité du centre ?
- Quel est le statut et l'orientation de la direction (académique, administratif, pédagogue, informaticien...) ? quel est l'impact de l'identité de la direction sur l'identité et l'image du centre ?

3. Identité des membres de l'équipe :

Les équipes en place dans les centres de ressources analysés ont une formation initiale et bien souvent ont été amenés à suivre d'autres formations pour s'adapter aux TIC. Elles ont donc un profil de compétences particulier en lien avec les missions du centre. Ces personnels ont aussi parfois un statut particulier et notamment les conseillers pédagogiques. La formation continue des membres de l'équipe est souvent aussi un enjeu important pour suivre l'évolution des technologies.

- Quelle est la taille de l'équipe ? quelles sont les disciplines représentées ?
- Quel est le statut du conseiller pédagogique ? quelle est sa spécialité ? quelle est son expérience ? quelles sont ses perspectives de carrière ?
- Quels sont les profils de compétences recherchés au sein de l'équipe ?
- Quelles sont les critères pour de futurs engagements ? les profils de compétences sont-ils évalués ?
- Quelle est la politique de formation des membres de l'équipe ?
- Les caractéristiques du statut (académique, scientifique, technique) ont-elles une influence sur la façon de percevoir le conseiller pédagogique par les enseignants ?

4. Stratégies pédagogiques :

Cette problématique concerne la mise en œuvre des missions pédagogiques des centres de ressources. Les actions ceux-ci semblent liées à la politique et à la culture pédagogique générale de l'institution et à la façon dont le centre peut se positionner par rapport à cette politique et cette culture.

- Quelle politique et quelles stratégies pédagogiques sont mises en place par le centre ? quelles sont les mentalités (culture) de l'institution en matière de pédagogie universitaire et en particulier de formation des enseignants ? quel est le rôle du centre par rapport à cette politique ?
- Quelle logique de formation est privilégiée au niveau du centre (offre, réaction à la demande, accompagnement...) ? quelle a été l'évolution de ces logiques ?
- Quelles sont les caractéristiques du public cible du centre de ressources ?
- Quels contenus de formation propose le centre de ressources (technologique, pédagogique...) ? quels dispositifs sont mis en place ? quelle est l'évolution en fonction de la demande ou de besoins identifiés ?

5. Perspectives (défis) :

Ces questions se tournent vers l'avenir du centre que ce soit par rapport à son personnel, ses missions, ses actions, son intégration dans l'institution, etc.

- Comment le développement du personnel est-il envisagé (formation, évolution des statuts...) ?
- Quels seront à terme les développements de la logique de formation ?
- Comment la structure du centre va-t-elle se développer ? quelle intégration (ou division) future des diverses ressources de l'université sont envisagées ?
- Les missions du centre de ressources vont-elles évoluer ?

3. Résultats

3.1. Les nouveaux besoins qui apparaissent suite à l'intégration des TICE

L'intégration des TICE dans les pratiques d'enseignement supérieur nécessite un certain nombre d'actions destinées à susciter, soutenir, valoriser, évaluer... les pratiques innovantes des enseignants. L'analyse des missions et des rôles assumés par les différentes structures de ressources étudiées dans les 10 institutions partenaires nous permet de synthétiser comme suit l'ensemble de ces actions :

Pour intégrer les TICE dans une institution d'enseignement supérieur, il est nécessaire de...	
INFORMER	Sensibiliser, éveiller la réflexion, susciter la mise en questions... à propos des TICE, de la qualité de l'enseignement... Diffuser de manière pro-active des informations (ce qui se fait dans l'institution notamment) Mettre à disposition des informations, des ressources documentaires, une veille technologique...
FORMER	Les nouveaux enseignants Les enseignants déjà en fonction Le personnel d'encadrement (assistants, tuteurs...) Aux aspects techniques Aux aspects pédagogiques
AIDER (des individus ou des équipes)	Accompagner des projets Offrir un soutien technique Offrir un soutien pédagogique
PRODUIRE	Réaliser des outils multimédias Réaliser des matériaux pédagogiques pour le web Proposer des outils techniques Proposer des outils pédagogiques
MENER DES RECHERCHES	Expérimenter des dispositifs, des outils Evaluer les actions menées Théoriser l'expérience acquise par la pratique
TRANSFORMER L'INSTITUTION	Valoriser la fonction enseignante, changer les mentalités universitaires Ouvrir l'enseignement à d'autres publics (adultes...), à d'autres méthodes (EAD...) Réformer des programmes, innover Créer des réseaux de professionnels et des synergies afin d'être efficace dans l'innovation

Tableau 3.2. – Synthèse des missions et rôles des centres de ressources

Comment les institutions étudiées ont-elles organisé, en leur sein, la manière de répondre à ces différents besoins ? Les deux parties suivantes apportent, chacune selon leur angle de vue, des réponses à cette question.

3.2. Comment les institutions étudiées y répondent : approche descriptive

Chacune des institutions partenaires a décrit l'organe qui lui semblait se rapprocher le plus du concept de « centre de ressources » pour les TICE et la formation des enseignants. On y retrouve un « centre interfacultaire des médias de l'éducation », un « institut de pédagogie universitaire et des multimédias », un « laboratoire de soutien à l'enseignement télématique », un « centre NTIC »... Les fiches descriptives de ces différents organes sont reprises en annexe 3.4. On peut y lire

- une brève description de l'institution,
- une description de la conception institutionnelle de l'enseignement (approche culturelle dominante dans l'institution de ce qu'est enseigner et ce qu'est apprendre),
- les missions de l'organe « centre de ressources »,
- son historique,
- les activités qu'il réalise,
- la composition de son personnel,
- sa position dans l'organigramme de l'institution,
- son budget,
- les éventuels autres organes de l'institution qui œuvrent également aux technologies et/ou à la formation des enseignants.

On constate que 5 des institutions partenaires ont un « centre de ressources » **identifié comme tel pour l'intégration des TICE dans les pratiques et la formation des enseignants**. Mais ce même concept révèle des missions, des approches et des activités parfois fort différentes... Ceci est discuté dans le paragraphe suivant de ce chapitre.

Les autres institutions partenaires ont eu davantage de difficultés à choisir quel organe décrire en lien avec les technologies dans les pratiques d'enseignement (certaines n'ont même pas rendu le questionnaire, ne sachant pas à quoi l'appliquer) : est-ce l'organe qui s'occupe des aspects techniques de câblage, d'installations hardware, de gestion des serveurs ? Est-ce l'organe qui s'occupe de la formation informatique du personnel ? Est-ce l'organe qui prête du matériel multimédia, ou qui réalise des supports audiovisuels et/ou multimédias pour les enseignants ?

La plupart des institutions disposent des ressources nécessaires pour assurer de manière efficace l'installation hardware et software, la formation informatique des membres du personnel, l'aide à la réalisation de sites web pour les départements, et même parfois le développement d'outils multimédias de pointe pour des besoins particuliers (étudiants mal voyants par exemple), mais les implications pédagogiques des TICE restent souvent non prises en compte au niveau de l'institution. Quant à la formation pédagogique des enseignants, certains en sont encore parfois à se demander si cela existe, une formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ?

3.3. Le cas des « centres de ressources » : approche en compréhension

Les 5 institutions analysées dans cette seconde partie de notre recherche ont en commun d'avoir mis en place un « centre de ressources », plus ou moins centralisé, explicitement identifié comme organe destiné à œuvrer à l'intégration des TICE dans l'institution. Ces 5 centres sont différents les uns des autres : dans leurs missions officielles, dans les activités qu'ils organisent ou prennent en charge, dans leurs stratégies d'action et leurs modes de fonctionnement... Ils ont une histoire différente, et ne peuvent être appréhendés que dans leur contexte institutionnel propre. Malgré ces profils très différents, 5 problématiques communes ont émergé de nos questionnaires et entretiens avec les responsables des centres.

Problématique 1 : la mission et le projet du centre de ressources

Si les 5 centres de ressources ont en commun la mission globale d'œuvrer à l'intégration des TICE dans les pratiques d'enseignement, cette mission s'exprime très différemment selon les contextes institutionnels. Lignes directrices ou mission détaillée, mission rendue officielle dans des textes ou confiée oralement à un responsable, mission confiée à des acteurs par des autorités institutionnelles ou mission « arrachée » aux autorités par des acteurs, mission réactualisée régulièrement par des objectifs ou mission initiale qui n'évolue pas... Les cadres institutionnels dans lesquels se situent les 5 centres de ressources n'ont rien de comparable. Sur quoi ces centres se basent-ils pour définir leurs actions ? Comment et par qui est défini le projet du centre ? Comment le centre se positionne-t-il entre sa mission d'accompagnateur de changement et les autorités institutionnelles, garantes du bon fonctionnement de l'institution et donc d'une certaine stabilité ?

a) Dans quel contexte sont apparus ces nouveaux centres de ressources pour l'intégration des TICE dans l'enseignement ?

Dans 4 des 5 institutions analysées, ces centres de ressources ont été créés depuis quelques années seulement, entre 1995 pour le plus ancien et 1999. Le centre de la cinquième institution existe depuis les années 80, mais sans avoir pour objet les TICE ; sa mission était de soutenir les enseignants et d'offrir des formations en pédagogie universitaire (de type « traditionnelle »). Ce n'est qu'il y a quelques années que ce centre s'est tourné vers les TICE.

Si, pour les 4 premiers centres, la création du centre a été l'objet d'une nouvelle structure officielle (nouveau nom, nouvelle place dans l'organigramme de l'institution...), cette nouvelle structure n'a pas nécessairement été créée à partir de rien. Ainsi,

- Une institution a regroupé dans la nouvelle structure de ressources en TICE des organes existant préalablement dans l'institution, le centre de ressources jouant un rôle de structure centralisatrice et de coordination entre des organes auparavant dispersés.
- Une autre institution a fait évoluer un centre de ressources initialement spécialisé dans les médias éducatifs audio-visuels vers les médias TICE.
- Une troisième institution a rendu autonome et officialisé en centre de ressources une unité de recherche en TICE.
- Seule la quatrième institution a créé, *ex nihilo*, un nouvel organe destiné à être centre de ressources.

Pour la cinquième institution étudiée, il n'y a pas eu de transformation officielle du centre de ressources en pédagogie existant (mais tout de même un changement de nom) ; comme nous le verrons plus bas, la responsable du centre a elle-même pris l'initiative de faire évoluer les activités de son centre pour prendre en considérations les nouveaux besoins en TICE; le centre n'a pas changé de position organisationnelle. Cependant, dans cette institution, d'autres structures ont été mises en place pour susciter l'innovation TICE dans les pratiques.

Quand on observe ces démarches institutionnelles de mise en place des centres de ressources TICE, on peut les ranger sur un continuum allant de « intégrer les TICE mais sans changement institutionnel » à « changement institutionnel pour intégrer les TICE ».

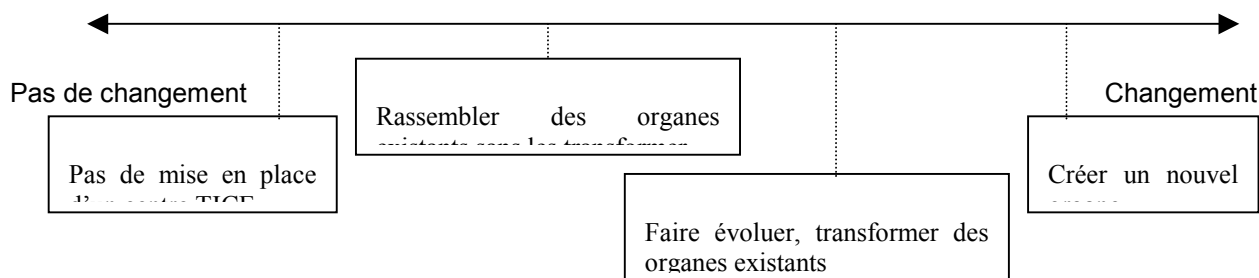


Figure 3.1. – Différentes stratégies institutionnelles pour doter l'institution d'un centre de ressources en TICE

Quels sont les **facteurs** qui ont déterminé la mise en œuvre de l'une ou l'autre approche ? L'évocation de la création des centres avec les différents responsables, ainsi que les informations recueillies auprès des autres institutions partenaires qui ne possèdent pas de centres de ressources TICE, permettent d'en épinglez quelques-uns, qui ne sont qu'un angle de vue de la problématique, une analyse des stratégies de gestion de la part des autorités institutionnelles n'ayant pas été réalisée. Parmi ces facteurs, citons :

- Le pouvoir et la marge de manœuvre des autorités dans l'institution (pouvoir centralisé ou pas, contrôlé par de nombreuses instances ou pas...) ;
- L'existence d'une stratégie à long terme dans l'institution en matière de TICE et/ou en matière d'enseignement, ou pas ;
- La marge de manœuvre financière et de gestion des autorités ;
- Les interventions d'acteurs-clé de l'institution en faveur ou en défaveur de l'intégration des TICE, faisant pression pour ou contre le changement en la matière ;
- La culture institutionnelle en matière d'enseignement et d'apprentissage (réflexion pédagogique déjà en cours ou pas, changements dans les pratiques pédagogiques valorisés ou pas...).

Ainsi, les institutions se situant plutôt sur le côté droit du continuum (mise en place de changements institutionnels pour intégrer les TICE) seraient plutôt caractérisées par un pouvoir institutionnel fort ayant la capacité de dégager des moyens, par l'existence d'une stratégie à long terme pour l'institution et par une culture favorable à la réflexion et à l'innovation pédagogique. La mise en place de structures nouvelles pour intégrer les TICE fait alors partie des objectifs fixés dans le cadre de la stratégie à long terme ; ces nouvelles structures reçoivent un appui institutionnel fort.

Les institutions se situant plutôt du côté gauche du continuum (d'accord pour intégrer les TICE mais sans changer ce qui existe) auraient une culture d'entreprise moins orientée vers la réflexion pédagogique et les enjeux liés à l'enseignement ; elles ne seraient pas sensibles aux enjeux pédagogiques sous-tendus par les technologies éducatives et n'en percevraient pas l'ampleur. A moins que les autorités soient limitées dans leur marge de manœuvre, que cela soit au niveau du pouvoir d'influence ou au niveau financier...

Les institutions se situant plutôt au milieu du continuum (on change mais à partir de l'existant) verraient les changements davantage initiés par des acteurs individuels que par les autorités. Ces acteurs, enseignants, responsables d'un organe quelconque, chercheurs..., conscients et persuadés des enjeux importants soulevés par les TICE, feraient pression auprès des autorités pour que des choses se mettent en place. Les stratégies individuelles prendraient ici le pas sur les stratégies institutionnelles pour faire évoluer l'institution.

Parmi ces acteurs qui font évoluer l'institution, les responsables des centres de ressources jouent un rôle actif et stratégique en définissant les missions et le projet du centre. C'est ce que nous analysons dans la question suivante.

b) Comment et par qui est défini le projet du centre ? Le responsable de centre comme acteur stratégique.

4 des 5 des centres de ressources étudiés ont un texte de missions officiel, signés des autorités institutionnelles. Dans tous les cas, ce texte a été rédigé initialement par le responsable du centre, entouré éventuellement de collaborateurs, les autorités ne faisant qu'avaliser les propositions de missions du responsable de centre. Dans tous les cas aussi, ce texte a été volontairement rédigé de manière large et ouverte, pour permettre au centre de concrétiser selon ses choix la mise en œuvre des missions. On voit déjà ici une manœuvre stratégique des responsables de centres, qui se mettent dans des bonnes conditions pour avoir une marge de manœuvre importante par rapport aux autorités dans la gestion de leur mission. Le cinquième centre, dont il a été écrit plus haut qu'il existait depuis quasiment 20 ans au moment d'être repris par un nouveau responsable en 1997, ne dispose pas de missions écrites, et donc il a été facile pour le nouveau responsable de transformer les activités du centre pour les orienter vers les TICE.

Pour certains centres étudiés, il existe une différence relativement importante entre les missions prescrites et leur mise en œuvre concrète. Le responsable du centre adopte volontairement et consciemment une attitude stratégique visant à orienter les activités du centre vers ce qu'il estime important pour l'université (typiquement, vers une attention plus importante aux aspects pédagogiques que ce qu'imaginé par les autorités, pour qui les TICE ont avant tout des implications techniques). Il en résulte dans certains cas un décalage entre les moyens alloués au centre et les moyens nécessaires pour réaliser les activités souhaitées par le responsable, ou des difficultés de reconnaissance par la communauté universitaire des activités réalisées par le centre (« *ils ne font pas ce qu'ils doivent* »). Ce décalage induit d'autres manœuvres stratégiques de la part du responsable du centre, destinées cette fois à convaincre les autorités du bien-fondé de ses actions.

Ainsi un responsable de centre explique-t-il que depuis la création du centre, il agit de manière à ce que les activités du centre prennent en compte les aspects pédagogiques des TICE, alors qu'officiellement, le centre ne doit s'occuper que des aspects techniques du soutien aux enseignants. Par les activités proposées, les intervenants invités, la sensibilisation opérée, ce responsable a essayé de faire évoluer les mentalités des enseignants et des autorités

de son institution, afin que « quelque chose » se mette en place également au niveau du soutien pédagogique. En 2001, ce « quelque chose » a pris la forme d'un nouvel organe de soutien pédagogique, qui collabore étroitement avec le centre de ressources en TICE.

Un autre responsable explique qu'il ne perd aucune occasion d'avoir un contact avec le recteur de son institution afin de sensibiliser les autorités à l'importance de la qualité de l'enseignement et aux méthodes actives. De manière proactive, ce responsable cherche à être présent dans les instances où l'on discute de technologies, afin d'y ajouter le grain de sel pédagogique. Il invite des collègues d'autres universités, plus novatrices au niveau des pratiques pédagogiques, pour « impressionner » son recteur... Il mène donc des actions de lobbying auprès des autorités la valorisation de la mission d'enseignement dans l'université.

Ces deux exemples illustrent des stratégies d'acteurs, stratégies à la fois orientées vers les enseignants, à travers les activités proposées par le centre, et vers les autorités institutionnelles ; de cette manière, ces acteurs cherchent à faire évoluer leur institution dans le sens qui leur paraît profitable. Il est intéressant de remarquer que les deux responsables dont nous venons de parler font partie d'institutions se situant plutôt au milieu gauche du continuum « pas de changement – changement » ci-dessus ; notre hypothèse est que ce seraient eux qui entraînent l'institution vers le changement.

Dans une seule des interviews menées, cette action stratégique quasi quotidienne du responsable de centre vis-à-vis des autorités institutionnelles n'est pas apparue de manière aussi forte. Il s'agit du centre de ressources créé *ex nihilo* à l'initiative des autorités pour travailler à l'intégration des TICE dans l'institution. Notre interprétation est que, ce centre disposant d'une reconnaissance et d'un appui fort de la part des autorités et ayant reçu dès le départ les moyens nécessaires à ses missions, le besoin de faire du lobbying auprès des autorités est moins crucial. La difficulté est plutôt dans ce cas-là d'arriver à mettre des priorités parmi les nombreuses demandes qui émanent de différents endroits de l'institution, aussi bien des enseignants que des autorités, ces dernières confiant de nombreuses tâches au centre.

c) La mission du centre et les missions de l'université : une articulation difficile ?

Une université poursuit trois grandes missions : l'enseignement, la recherche et le service à la société. Tout faculté ou département s'inscrit dans ces trois missions, l'ensemble étant géré et soutenu par des organes administratifs et techniques. Mais où peut se situer dans cet organigramme schématique un centre de ressources qui s'occupe de la formation des enseignants et de l'intégration des TICE ? Œuvre-t-il au « métier » de l'université, c'est-à-dire à ses trois grandes missions, ou se situe-t-il plutôt en soutien (en staff) des organes facultaires qui œuvrent à ce métier ? S'il est assez clair que la mission générale des centres de ressources ne consiste pas à fournir des enseignements, le lien entre cette mission et une mission de recherche ou de service est lui discutable... Il s'agit bien d'un service, orienté vers la communauté universitaire plutôt que vers la société civile, et il s'agit bien de recherches (recherche-action, évaluation, développement...), nécessaires à l'expérimentation et à la régulation de dispositifs innovants. Mais ces recherches n'ont pas pour but premier de créer un savoir nouveau, et ne correspondent pas aux critères classiques des recherches fondamentales... Tout à la fois, la position des centres de ressources en staff des organes facultaires apparaît logique également ; mais les missions du centre de ressources sont-elles pour autant d'ordre administratif, de gestion ou technique ?

Le problème est traité par des approches différentes : l'un des centres de ressources se présente comme « secteur de recherche », réalisant des « projets de recherche-action dans le domaine de l'enseignement à distance », un autre se présente comme institut de service, un troisième comme centre administratif... Il est interdit pour un certain centre de réaliser des recherches, tandis qu'un autre en réalise, même si ce n'est pas précisé dans ses missions. Un centre nourrit ses actions par des recherches réalisées par un autre organe de son institution, présidé par le même responsable... Un autre inclut dans son équipe des chercheurs officiellement rattachés à un autre organe de l'institution.

On le voit, l'articulation entre les missions du centre de ressources et les missions générales de l'université ne va pas de soi : le chevauchement n'est pas évident, le centre de ressources se pouvant être considéré à la fois dans le « *core business* » de l'université (mission de service, mission de recherche) et comme un organe fonctionnel de soutien aux enseignants. Cette assise bancaire dans l'organigramme de l'institution a des répercussions sur l'identité des collaborateurs qui font partie des centres de ressources, dont nous discutons plus bas.

Problématique 2 : l'identité du centre de ressources

Existant depuis peu ou transformés récemment, ayant derrière eux une histoire parfois longue, parfois chaotique, cherchant à se créer une place dans une institution en pleine évolution culturelle, assis de manière bancaire sur plusieurs missions universitaires, comment les centres de ressources vivent-ils leur identité ? Comment rendent-ils visible le service qu'ils offrent à la communauté universitaire ? Sont-ils reconnus et légitimés dans l'institution ? Comment se positionnent-ils par rapport à d'autres organes qui, éventuellement, s'occupent également de technologies ou de pédagogie universitaire ? Quels sont les facteurs qui jouent sur la construction d'une identité forte du centre au sein de l'institution ?

a) Comment le centre de ressources « vend »-il ses services dans l'institution ?

Une problématique soulevée par chaque responsable de centre interrogé est celle de la publicité des services du centre, de la manière de toucher le public visé (les enseignants), de la recherche de « clients », dans le court terme et dans le long terme. Dans les premières années d'existence du centre, comment le faire connaître aux enseignants ? Comment leur donner envie de profiter des services offerts ? Comment les inciter à se mettre en mouvement pour intégrer les TICE dans leurs pratiques et pour améliorer leur enseignement ? Les techniques traditionnelles du journal interne, du mailing (postal ou électronique), des brochures, des affiches... sont bien sûr utilisées, avec des succès variables selon les institutions. Dans les premières années, les centres organisent des conférences, des exposés d'invités prestigieux, des séances de formation... toutes sortes d'activités ayant pour but de « faire venir » les enseignants, de les attirer vers le centre. Ces activités de promotion du centre ont pourtant été l'objet de déceptions et de frustrations de la part de la plupart des centres étudiés ici : déception sur le taux de participation, sur le retour reçu aux invitations... Comment faire pour que les enseignants participent davantage ?

Au-delà de la première période de promotion et des activités visibles pour « faire venir », indispensable pour enclencher le processus, **il semble que c'est davantage par les contacts individuels, par les activités de type « venir faire »** (les collaborateurs des centres de ressources vont chez les enseignants pour les aider dans un projet en lien avec leur cours), **que s'enclenche la réelle promotion du centre dans l'institution.** C'est par ces accompagnements plus individuels, initiés peut-être lors des grandes activités de promotion, que le centre fait ses preuves et acquiert ses titres de noblesse. Le bouche à oreille se met à

fonctionner, les demandes commencent à arriver au centre... Le principe de la tâche d'huile contribue alors à rendre le centre visible dans l'institution; les mailings et autres brochures prennent alors un sens nouveau... Le mécanisme de la renommée est enclenché.

Parmi les 5 centres étudiés, tous ont mentionné la première phase de « promotion de soi » par des activités collectives visibles, et tous ont mentionné la frustration engendrée par cette phase. Un centre a décidé d'abandonner ce genre d'activités pour se consacrer uniquement désormais à l'accompagnement de projets individuels ou d'équipes ; un autre centre se situe toujours dans cette première phase de promotion, le mécanisme des demandes n'ayant pas encore été vraiment enclenché, et cherche donc d'autres moyens de se faire connaître dans l'institution. D'autres continuent les activités collectives tout en répondant aux demandes individuelles qui arrivent régulièrement.

Certains centres sont passés à une troisième étape de leur promotion : la tâche d'huile s'est étendue et a touché un nombre important d'enseignants individuels, et maintenant, ce sont des départements facultaires qui font appel au centre de ressources, pour l'accompagnement de réformes de programmes. Le centre se trouve donc face à un nouveau type de « client », des clients plus institutionnels, qui contribuent d'une autre manière à la renommée du centre.

On voit donc que la promotion du centre et de ses services passe par plusieurs étapes et par plusieurs clients-cible (client collectif, clients individuels, clients institutionnels), après une première étape peu agréable parce que stressante et frustrante, et pourtant indispensable parce qu'elle initie les suivantes. Dans cette succession de phases, le défi consiste à prendre les bonnes décisions pour le long terme : une fois que le mécanisme des demandes individuelles est lancé, peut-on abandonner les activités collectives de promotion ? Comment assurer dans le long terme le renouvellement des demandes individuelles ? Comment répartir les ressources humaines entre les activités de suivi individuel, plus efficaces et gratifiantes mais demandant davantage d'énergie et de temps, et les activités de promotion collective ? Quand les demandes institutionnelles commencent à arriver, grandes consommatrices de ressources humaines, peut-on cesser les accompagnements individuels ? Il y a par essence moins de facultés à accompagner que d'individus, que se passera-t-il quand le public des facultés sera épuisé ? Quel sera le client-cible suivant du centre de ressources ? Y aura-t-il encore des clients ?

b) Quels sont les facteurs qui jouent dans la construction de l'identité du centre de ressources ?

1. On l'a vu, les 5 centres de ressources étudiés ont été créés ou transformés dans les 7 dernières années. A part un seul, ces centres ont émergé à partir d'anciens organes existants dans l'institution; ils ont derrière eux une histoire, un passé, une image à construire sur l'image de leurs prédécesseurs. Le **contexte d'émergence** du centre est ainsi un premier facteur qui joue dans la construction de l'identité du centre de ressources : a-t-il hérité d'une image intégrée, valorisée, connue... ou doit-il lutter contre une ancienne image plutôt dénigrée ? Ses nouvelles missions sont-elles en phase avec cette image héritée du passé, ou doit-il sans cesse veiller à corriger l'image de lui véhiculée dans l'institution ? Doit-il construire à partir de rien sa notoriété, sa légitimité, sa raison d'être ? Doit-il se « faire un nom » ?
2. Si les 5 centres étudiés ont connu un contexte d'émergence très différent et sont donc confrontés à des difficultés différentes dans la construction de leur image à l'intérieur de l'institution, on constate que cette préoccupation est partagée par chacun, et suscite

de grandes dépenses d'énergie de la part des responsables de centres, en particulier durant les premières années d'existence.

3. En effet, le **temps** est également un facteur prépondérant dans la construction de l'identité des nouveaux centres de ressources. Les 5 centres étudiés ont mentionné la phase critique des 3 ou 4 premières années d'existence, durant lesquelles ils doivent se faire connaître, faire parler d'eux, se montrer utiles et crédibles... A l'issue de ces premières années, dans la plupart des cas, un tournant s'est fait sentir soit dans la manière de mettre en œuvre les missions (la demande de la part des enseignants s'est transformée, les activités se sont diversifiées...), soit dans la définition des missions elles-mêmes, soit même dans la structure officielle du centre. Ainsi, au moment de rédiger ce chapitre, certains centres ne sont déjà plus dans la même situation organisationnelle qu'au moment où nous avons recueilli les données d'interviews. Il apparaît donc qu'un certain nombre d'années sont nécessaires aux centres pour « faire leurs preuves » et pour pouvoir s'asseoir plus confortablement dans l'institution.
4. Dans la mesure où, souvent, il joue un rôle actif et stratégique dans la définition des missions et du projet du centre et dans la mise en œuvre des activités, le **responsable du centre de ressources** est aussi un facteur qui influence la construction de l'identité du centre. Sa renommée dans l'institution, sa personnalité, son dynamisme... influent sur l'image du centre ; ses relations, son pouvoir d'influence, ses entrées dans les lieux stratégiques de décision influencent le positionnement du centre dans l'institution. De manière volontaire et explicite, plusieurs des responsables de centres étudiés travaillent ainsi à la construction, pour le centre dont ils assument la direction, d'une identité qui correspond à leurs propres représentations de ce que doit être le centre, ce qui a déjà été illustré plus haut.
5. Un autre facteur facilitant ou compliquant la construction de l'identité du centre de ressource réside dans sa **position plus ou moins centralisée et plus ou moins unique** au sein de l'institution, en référence aux technologies de l'information et de la communication. Le centre est-il le premier référent en matière de TICE ? Peut-il rendre tous les services liés, depuis les aspects les plus techniques jusqu'aux aspects pédagogiques des technologies éducatives ? Ou au contraire doit-il renvoyer les enseignants, ses « clients », à d'autres organes pour l'un ou l'autre service qu'il ne peut pas ou ne sait pas rendre ? Quels sont les autres organes dans l'institution qui s'occupent également de technologies, également de pédagogie, également de formation, ou également des trois ? Dans les 5 institutions étudiées, plusieurs organes différents prennent en charge les divers services liés aux nouveaux besoins en TICE (énumérés en introduction de ce chapitre). Dans les cas les plus favorables à une identité forte des centres de ressources, ces différents organes ont des missions bien définies et qui ne se chevauchent pas : mission d'infrastructure et d'équipement uniquement, mission de formation en bureautique uniquement, mission de prêt de matériel uniquement... Le centre de ressources doit alors veiller à collaborer le plus efficacement possible avec ces organes, mais les uns et les autres ne se marchent pas sur les pieds. Dans d'autres cas, le centre de ressources est limité dans sa marge de manœuvre par des missions en concurrence directe avec celles d'autres organes (un centre de ressources général pour l'institution en concurrence avec des centres de ressources facultaires), ou par des missions restreintes parce que d'autres organes s'occupent de missions proches (formation en technologies mais pas en pédagogie parce que c'est le rôle d'un département facultaires). Dans la création de son identité, le centre de ressources doit alors arriver à se positionner au sein de l'institution, à trouver sa place par rapport ses collègues/concurrents, à bien cibler les services qu'il peut offrir.

6. Enfin, un dernier facteur que nous avons déjà mentionné influence également l'identité du centre de ressources : son **statut** de centre de recherche ou de service, sa place dans l'organigramme de l'institution, la composition de son équipe (équipe pluridisciplinaire ou équipe de pédagogues, statut des travailleurs...)... tous des éléments qui jouent sur l'image du centre auprès des enseignants, ses clients. Ces éléments ne peuvent être compris qu'en lien avec la **culture** propre de l'institution : quelle valeur est accordée à la recherche-action dans l'institution ? Comment sont valorisés les investissements d'énergie dans l'enseignement plutôt que dans la recherche ? Fait-il partie des habitudes des enseignants de faire appel à une personne extérieure pour prendre du recul par rapport à son enseignement, pour l'évaluer, le transformer ? Est-il « bien vu » d'essayer d'innover dans sa pratique, de faire bouger les choses ? Les centres de ressources construisent leur identité sur cette culture de l'institution et tout en même temps contribuent à la faire évoluer; il s'agit donc d'un processus continu qui est appelé à évoluer d'année en année...

Problématique 3 : l'identité professionnelle des nouveaux métiers liés aux TICE

Qui travaille dans les centres de ressources ? Des formateurs, des accompagnateurs de projet, des conseillers pédagogiques, des conseillers et des réalisateurs techniques... les mêmes personnes assumant souvent plusieurs rôles. Avec des fonctions et des statuts différents, ces personnes reçoivent pour mission de soutenir les enseignants dans l'innovation technologique et pédagogique souhaitée. Que ces personnes soient rassemblées dans ces centres fédérateurs, comme c'est le cas pour les 5 centres de ressources analysés, ou dispersées dans différents organes au sein de l'institution, des problématiques communes sont liées à l'identité de ces nouveaux métiers (que nous regroupons ci-après sous le terme très général de « conseiller pédagogique »), comme le montrent les questions suivantes :

a) Quel statut professionnel pour ces nouveaux intervenants dans les universités ?

La question de l'identité du centre de ressources, qui se cherche entre les trois grandes missions de l'université, se pose pour l'identité de chaque collaborateur à l'intérieur des centres. Leur mission n'est ni de l'enseignement proprement dit (ils n'interviennent pas dans l'enseignement aux étudiants), ni de la recherche au sens classique du terme ; elle se situe du côté du service, tourné vers l'intérieur de l'institution plutôt que vers l'extérieur. Ni le statut de personnel enseignant (académique) ni celui de personnel scientifique ne conviennent donc tout à fait à ce nouveau métier ; cette activité de service est-elle pour autant à considérer comme une activité administrative, technique ou de gestion ?²

Les institutions partenaires ont tranché de différentes manières cette question. Certains conseillers sont engagés comme personnel scientifique, même s'ils ne mènent pas de recherches proprement dites et ne sont pas soumis à des pressions de publications scientifiques ; d'autres sont engagés comme personnel administratif, au titre de secrétaire (!) ; d'autres sont détachés de leur mission académique pour conseiller les enseignants. Selon les cas, ces conseillers pédagogiques sont invités à publier des articles en pédagogie, sont priés de ne pas publier d'articles, ou sont laissés libres à ce sujet.

² Dans les universités belges, il existe traditionnellement trois statuts différents pour les membres du personnel : le statut académique (personnel enseignant), le statut scientifique (personnel chercheur), et le statut "administratif, technique et de gestion" (ouvriers et personnel en staff).

Ce manque d'un statut adapté à ce nouveau métier peut induire des malaises au niveau de l'identité professionnelle des conseillers pédagogiques. Si un « bon » chercheur se mesure au nombre de publications dans des journaux renommés, si un « bon » enseignant peut mettre en valeur les cours qu'il donne, comment un conseiller pédagogique valorise-t-il et est-il valorisé dans ses activités ? S'il a le statut de chercheur, il n'en a pas toujours les publications ; s'il a un statut académique, il donne pourtant moins de cours et ne mène plus de recherches... Sans parler de la valorisation salariale et barémique, qui, selon les cas, n'a rien d'une valorisation... Des conseillers pédagogiques peuvent réaliser un travail d'une rigueur comparable à celles des plus grands chercheurs, d'un art comparable à celui des plus grands enseignants... sans la valorisation statutaire qui reconnaît cette qualité.

Ce manque d'un statut adapté amène les institutions à réagir au cas par cas au moment de l'engagement d'un nouveau conseiller pédagogique. Ainsi, certains collègues effectuant le même travail dans un même service ont un statut académique, d'autres un grade de secrétaire, certains donnent cours et d'autres pas, certains souhaitent donner cours et ne peuvent pas... Les perspectives de carrière et de promotion ne sont pas claires, et pas identiques pour tout le monde. Le statut administratif de ce personnel entraîne des difficultés pour se constituer une identité professionnelle claire.

b) Pédagogues ou experts de disciplines, quel profil pour les conseillers pédagogiques ?

Au moment de s'étoffer en personnel, quels profils les centres de ressources en TICE recherchent-ils ? Des pédagogues ? Des techniciens ? Des enseignants de diverses disciplines, expérimentés ou fraîchement nommés ? Comment sera composée l'équipe qui pourra répondre au mieux aux besoins qui émergent avec l'intégration des TICE dans les pratiques ?

Les pédagogues possèdent l'expertise pédagogique, mais risquent d'effrayer les enseignants par leur jargon ; ou bien on ne leur accordera pas de crédit parce qu'ils n'ont éventuellement jamais enseigné eux-mêmes... Les experts disciplinaires possèdent une crédibilité en tant qu'enseignants mais ne sont peut-être pas immédiatement compétents pour de l'accompagnement pédagogique... Des experts techniques sont utiles, mais qui interviendra sur le plan pédagogique ? La direction du centre sera-t-elle prise en charge par un enseignant, par un pédagogue, par un expert en technologie ? Quels sont finalement les critères de compétences pour un conseiller en TICE, pour une équipe de conseillers ?

La question est traitée différemment selon les institutions ; certaines ont opté pour une équipe pluridisciplinaire qui puisse avoir une crédibilité auprès d'enseignants de différentes facultés, d'autres pour une équipe de pédagogues ; certaines ont opté pour un responsable pédagogue entouré d'une équipe pluridisciplinaire, d'autres pour un responsable non pédagogue entouré d'experts en pédagogie. Certains centres s'appuient davantage sur des compétences technologiques, misant sur l'expérience pédagogique des enseignants... Les équipes sont la plupart du temps composées de personnel définitif et de collaborateurs temporaires.

Les facteurs explicatifs de ces choix sont à chercher

- dans les choix institutionnels qui ont présidé à la création des centres de ressources (regroupement d'organes existants, création d'un nouveau centre... voir ci-dessus, axe 1 : missions-projets).
- dans le contexte organisationnel de l'institution : y a-t-il dans l'institution des personnalités « incontournables » en matière d'enseignement et/ou de technologies (qui se retrouvent alors automatiquement dans le centre) ? Le centre de ressources

collabore-t-il avec d'autres organes, chacun répondant à certains besoins liés aux TICE (un centre s'occupe des besoins techniques, un autre des besoins pédagogiques...)?

- dans la culture de l'institution : la pédagogie est-elle une discipline reconnue dans l'institution ou pas ? Où en sont les mentalités au niveau de la réflexion pédagogique (accorde-t-on du crédit aux pédagogues) ?

Ainsi, au fur et à mesure que le temps passe et que l'innovation des TICE s'implante dans l'institution, les profils recherchés pour les conseillers peuvent évoluer.

c) Conseiller technologique ou réalisateur-développeur ?

Pour que les enseignants intègrent des TICE dans leurs pratiques, faut-il les aider et les conseiller pour qu'ils réalisent eux-mêmes ce dont ils ont besoin (site web, outil multimédia...) ou plutôt développer ces outils pour eux ?

D'un côté, les enseignants n'ont pas beaucoup de temps à investir dans la réalisation de nouveaux outils pour leurs cours, et pour atteindre un niveau satisfaisant de compétences techniques, il leur faut y consacrer un temps certain et des investissements en matériel et en logiciel. Demander à chaque enseignant de devenir capable de réaliser lui-même un site web ou un dispositif d'enseignement sur une plate-forme d'enseignement à distance peut apparaître comme un gaspillage des énergies disponibles dans l'institution, et comme un éparpillement des compétences. Certains centres de ressources ont dès lors choisi de proposer des services de développement d'outils et de dispositifs : les enseignants peuvent y demander la réalisation de vidéos, cédéroms, sites web ; ils discutent du design pédagogique et de la scénarisation du contenu avec les conseillers, et laissent ceux-ci réaliser l'outil. L'expertise technique est ainsi rassemblée en un seul endroit, le matériel et les compétences sont rentabilisés.

D'un autre côté, d'autres centres ont plutôt opté pour offrir un service de conseil et de guidance en matière technique. Des formations sont proposées ainsi que des conseils individuels, une veille technologique et du prêt de matériel, mais les conseillers ne réalisent pas eux-mêmes les outils des enseignants. Ce choix repose sur le souhait de rendre les enseignants entièrement maîtres de leur dispositif pédagogique, y compris dans ses composantes technologiques. Le but est de laisser l'initiative de l'innovation et l'autonomie dans sa réalisation aux professeurs ; plusieurs enseignants mentionnent d'ailleurs que c'est par curiosité technique et intellectuelle qu'ils en sont arrivés, au départ d'un « chipotage » technique, à innover au niveau pédagogique. Pour pallier au manque de temps et aux coûts en matériel, certaines institutions ont mis en place des fonds qui soutiennent financièrement les projets d'innovation technologique et pédagogique, en permettant notamment l'achat de matériel ou de logiciel, et l'engagement d'assistants pour développer les outils.

Ce dilemme entre conseil ou réalisation influence l'identité du conseiller pédagogique des centres de ressources. Selon les options prises, il sera considéré plutôt comme un technicien, avec le risque de n'être pas reconnu au niveau du conseil pédagogique, ou plutôt comme un « expert en chambre », qui donne de bons conseils mais ne fait rien. Les conseillers peuvent ressentir les technologies éducatives comme une tension, se sentant davantage compétents dans un domaine plutôt que dans l'autre, et étant censés pouvoir donner des conseils dans les deux domaines. Plus encore qu'en pédagogie, où l'on peut être bon conseiller sans être enseignant soi-même, il est difficile d'être bon conseiller technologique sans utiliser soi-même couramment les outils technologiques.

Problématique 4 : les stratégies de formation des enseignants

Sous cette problématique, nous regroupons les différentes questions que se posent les centres de ressources à propos de leur mission de formation des enseignants. A quoi former les enseignants ? Comment déterminer leurs besoins de formation ? Quelles sont leurs demandes ? Sur quelles bases élaborer des objectifs de formation : les besoins des enseignants, leurs demandes, les souhaits de l'institution en matière d'usage des TICE ? Quelles stratégies pédagogiques adopter avec des experts disciplinaires professionnels de l'enseignement (c'est du moins comme cela qu'on les considère à partir du moment où on remet une charge de cours à un chercheur) ?

a) Quels sont les contenus de la formation des enseignants aux TICE ?

Chaque centre détermine ses objectifs de formation en fonction de son contexte propre, de ses missions, de la vision du centre de son responsable, d'une coordination éventuelle avec d'autres organes dans l'institution, de la culture propre à l'institution... tout ce dont nous avons abondamment parlé ci-dessus. Si on prend l'ensemble des contenus de formation couverts par les 5 centres étudiés, on peut les regrouper comme présenté dans le schéma ci-dessous (voir figure 1). Les grands axes des contenus couverts sont l'axe pédagogique « pur », l'axe technologique « pur » (manipulations techniques), et l'intersection des deux (qui touche plus précisément aux technologies éducatives). Vient également se greffer un axe de développement personnel, qui comprend des contenus moins directement liés au métier d'enseignant, mais qui contribuent cependant à l'améliorer en contribuant au développement de la personne de l'enseignant. Certains contenus de formations se situent alors à la frontière entre le développement personnel et l'axe pédagogique (le travail de la voix par exemple), ou à la frontière entre le développement personnel et l'axe technologique (utiliser les moteurs de recherche sur le web).

L'axe de développement personnel est abordé par 1 seul centre sur les 5 étudiés. L'axe commun aux 5 centres est certainement l'axe technologique, avec son intersection de technologies éducatives. Tous les centres n'organisent pas de formations en pédagogie « pre » (sans aspects technologiques).

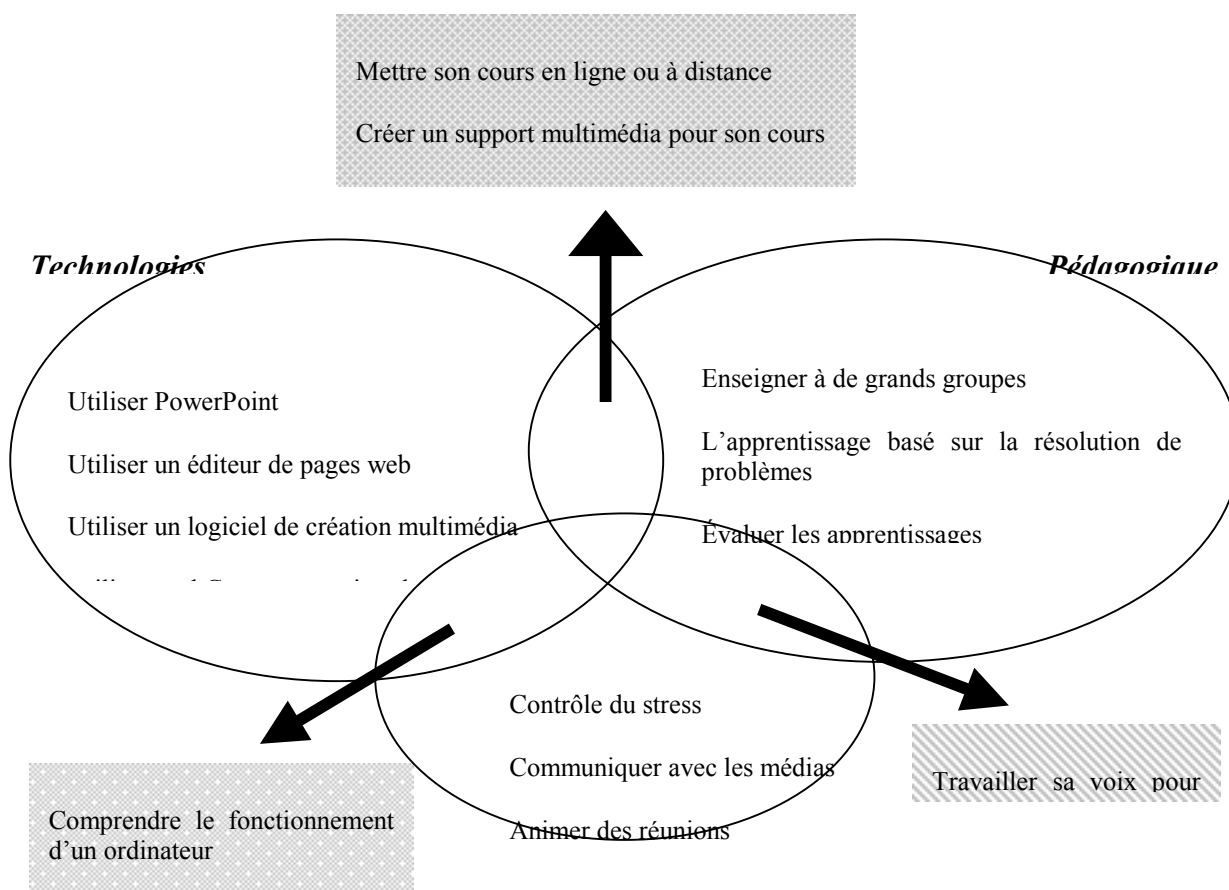


Figure 3.2. – Les contenus de formation des enseignants du supérieur aux TICE

b) Comment s'élaborent les activités de formation ?

Nous avons basé notre analyse sur un **modèle d'élaboration d'activités de formation** selon trois logiques, proposé par Roegiers (1997).

1. *Logique de programme de formation* : le centre de ressources propose un catalogue de formations (liste de formations proposées auxquelles les enseignants qui le souhaitent peuvent s'inscrire) sur base de ce qu'il estime correspondre à sa mission dans l'institution (former les enseignants d'abord à la pédagogie, les former à l'enseignement à distance, les sensibiliser aux technologies...).
2. *Logique de plan de formation* : le centre de ressources propose un catalogue de formations (liste de formations proposées auxquelles les enseignants qui le souhaitent peuvent s'inscrire) sur base de ce que les enseignants demandent, expriment comme souhaits (ceci nécessite que le mécanisme d'offre-demande ait déjà été enclenché, comme illustré ci-dessous dans le paragraphe relatif à la manière dont le centre « vend » ses services).
3. *Logique de projet de formation* : le centre de ressources organise des activités formatives (rencontres individuelles, rencontres d'équipes, formations « privées » pour une équipe d'enseignants, etc.) à la demande d'enseignants et pour un petit groupe d'enseignants, dont le contenu formatif est déterminé par les enseignants et peut évoluer en cours de travail.

Ces trois logiques d'élaboration d'activités de formation se retrouvent dans les 5 centres étudiés, avec des variantes de pondération. Certains centres pratiquent à part égale les trois logiques : ils veillent aussi bien à accompagner de manière formative les projets individuels ou d'équipes d'enseignants (logique de projet), à proposer des formations demandées par les enseignants - les formations « à succès » (logique de plan), qu'à proposer des formations qui ont peut-être moins de succès en termes de taux de participation mais que les responsables estiment importantes dans la formation des enseignants. Ainsi, un responsable de centre témoigne :

« On continue à proposer des activités de formation sur l'apprentissage collaboratif, car on considère qu'il s'agit d'un aspect important de la formation des enseignants, malgré le peu de nombre de personnes qui les sollicitent. La formation au travail de la voix étant fortement demandée, elle est proposée chaque année, cependant, je considère qu'elle n'est pas essentielle à la formation des enseignants. »

Certains centres privilégient certaines logiques plutôt que d'autres : La logique de plan n'est pas envisageable faute de demandes suffisantes exprimées par les enseignants. Ou bien : Une analyse des besoins a été réalisée auprès d'un certain nombre d'enseignants, et c'est un accompagnement individuel (logique de projet) qui correspond aux besoins des enseignants.

La logique de programme joue aussi pour la visibilité du centre à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution : *La logique de programme est importante pour que le Centre ait une offre de formation visible dans l'institution.*

Le **choix des logiques privilégiées** s'articule ainsi autour de différents arguments :

- a) Un argument pédagogique, qui voit dans la logique de projet une approche davantage socio-constructiviste de l'apprentissage et qui en espère un meilleur transfert sur le terrain des compétences développées,
- b) Un argument organisationnel, où la logique de projet par exemple, est utilisée pour réguler le processus de formation (on organise une formation à la demande pour un groupe d'enseignants qui n'était pas disponible au moment où la formation était planifiée...),
- c) Un argument économique, qui voit dans les logiques de plan et de programme la possibilité de toucher davantage de personnes avec moins de ressources humaines, ou bien qui invite à privilégier une ou deux logiques, parce que nous n'avons pas les ressources pour tout faire.
- d) Un argument « commercial », où le centre de ressources joue avec la loi de l'offre et de la demande pour s'assurer un nombre suffisant de « clients » et ainsi contribuer à sa visibilité dans l'institution.
- e) Un argument institutionnel, ancré dans le contexte culturel propre de chaque institution, ainsi par exemple : la logique d'offre ne fonctionne pas chez nous car les professeurs ne se positionnent pas dans l'institution comme des apprenants.

Il faut remarquer que chacun des centres de ressources étudié a évolué dans ses logiques d'élaboration des activités de formation. Cette évolution a déjà été évoquée plus haut, dans le paragraphe consacré aux moyens de rendre visible et de « vendre » les services du centre dans l'institution. En effet, l'enjeu de visibilité et de crédibilité du centre est intimement lié aux activités qu'il propose aux enseignants. Ainsi, presque chacun des centres a commencé, les premières années de son existence, par une logique de programme exclusivement. Une fois

que le centre s'est fait un peu connaître et que quelques contacts privilégiés s'établissent avec certains enseignants, une logique de réponse à la demande (logiques de plan et de projet) peut se mettre en place également. Cette logique de réponse à la demande en vient même parfois à prendre le pas sur la logique de programme, certains centres, plus anciens, consacrant la majorité de leurs activités à répondre aux demandes. Cette évolution d'une première étape de « promotion » du centre à l'aide d'un programme de formation vers une étape de réponse à la demande se déroule plus ou moins rapidement selon les contextes institutionnels ; à l'heure actuelle, seul un des centres étudié dit avoir encore des difficultés avec obtenir des demandes de la part des enseignants. Néanmoins, privilégier uniquement une logique de réponse à la demande est risqué, dans la mesure où cette logique s'adresse à un public connu et ne contribue pas à renouveler les clients du centre.

c) Quelles sont les différentes stratégies pédagogiques adoptées ?

La première phase de notre recherche avait permis de lister un certain nombre **d'activités pédagogiques mises en œuvre** par les centres de ressources :

- Activités de sensibilisation
- Formation pour les nouveaux enseignants
- Formation continue (pour les « anciens » enseignants)
- Conférences - exposés
- Ateliers formatifs (en petits groupes, manipulation d'objets)
- Séances de partage de pratiques
- Débats
- Accompagnement de projets individuels
- Accompagnement de projets d'équipes

La plupart des centres étudiés mettent en œuvre ces différentes activités, dans des proportions différentes. Ainsi,

- Tel centre, qui privilégie la logique de projet, accompagne plusieurs fois par an des projets individuels et des projets d'équipes. Mais jamais d'exposés.
- Tel autre centre déclare réaliser plusieurs fois par an toutes ces activités pédagogiques, sur le thème de l'enseignement à distance.
- Un troisième centre organise à trois reprises dans l'année des sessions de formation continue pour les enseignants, qui prennent la forme d'ateliers et de séminaires. Les nouveaux enseignants se voient offrir la possibilité de participer à un programme de formation diplômant, qui peut s'étaler sur une année ou deux.
- Tel autre centre déplore de ne pas pouvoir (encore) proposer de formation spécifique pour les nouveaux enseignants, attendant le feu vert des autorités institutionnelles.
- Tel centre fonctionne avec des séances de formation mêlant à la fois le partage de pratiques, sous forme de témoignages, les exposés théoriques, et le débat.

Les arguments évoqués pour le choix de l'une ou l'autre stratégie pédagogique sont les mêmes que ceux qui président aux logiques d'élaboration des activités de formation : argument pédagogique (approche socio-constructiviste, volonté d'isomorphisme entre les méthodes utilisées par le centre pour former les enseignants et les méthodes utilisées par les enseignants pour former les étudiants), respect de la culture de l'institution, argument des moyens disponibles, priorité à la réponse à la demande...

Ici encore, les centres de ressources cherchent l'équilibre entre différents enjeux : l'atteinte de leurs objectifs de la manière la plus efficace possible, l'image et la visibilité du centre dans la communauté universitaire, l'ancrage dans la culture de l'institution (y compris dans les résistances des enseignants parfois)....

Problématique 5 : les perspectives et défis de centres de ressources

Relativement nouveaux eux-mêmes et œuvrant à la diffusion d'une innovation, essentiellement culturelle, dans leur institution, les centres de ressources ne se sentent pas encore très stables au niveau de leur position dans l'institution et au niveau de la mise en œuvre de leur mission. Les responsables de centres interrogés ont relevé des questionnements, des incertitudes pour l'avenir, des défis à relever, des tournants critiques. En voici les principaux :

Avec quelles ressources humaines poursuivre, consolider et élargir les activités du centre ? Comment arriver à disposer de suffisamment de conseillers pédagogiques pour répondre aux demandes croissantes des enseignants, et surtout, des équipes d'enseignants (départements, facultés...), qui demandent un suivi de plusieurs personnes sur du long terme ? Comment gérer la disponibilité des conseillers pour à la fois répondre aux nouvelles demandes et assurer le suivi sur le long terme des demandes anciennes (pour garantir la pérennité de l'innovation) ? Comment faire pour disposer de conseillers pédagogiques compétents, au vu de l'instabilité induite par le statut de ces travailleurs, et au vu de la faible marge financière des institutions publiques d'enseignement supérieur ?

Comment élargir le public touché par les activités du centre ? Comment rendre visibles les activités du centre, si elles se centrent sur des accompagnements individuels, peu « montrables » et « explicables » au public ? Comment susciter de nouvelles demandes de la part des enseignants encore peu touchés par le centre ? Que se passera-t-il quand les demandes actuelles seront comblées et que les enseignants n'auront plus besoin du centre ? Le centre devra-t-il recommencer « à zéro » avec une nouvelle vague d'enseignants ?

Comment bien faire comprendre aux enseignants le service que le centre peut leur rendre ? Comment les sensibiliser à l'importance d'entrer dans l'innovation, d'intégrer les nouveaux outils, de travailler à la qualité de leur enseignement ? Comment présenter la démarche d'accompagnement pédagogique pour qu'elle soit bien comprise et acceptée ? Par quels arguments le centre doit-il travailler son image ?

Comment évaluer le fonctionnement du centre, son efficacité, son efficience, son impact réel sur les pratiques des enseignants ? Quels seraient des indicateurs observables des effets sur l'institution du centre de ressources ? Le propre d'une innovation, c'est que ses objectifs ne sont pas totalement définis au départ (sinon, il s'agit d'un projet), comment faire alors pour évaluer l'atteinte des objectifs ? Le centre de ressources existant pour soutenir l'innovation, dans un processus bottom-up de transformation de l'institution, il doit tenir compte de la liberté et de l'autonomie des enseignants ; comment alors intégrer un souci d'efficacité, d'efficience et d'atteinte de résultats ? Quels sont les « produits » des activités du centre et comment les évaluer ? Quels sont les processus pertinents à évaluer en lien avec les missions du centre ?

Le dernier défi, beaucoup moins palpable et explicite à appréhender que les précédents, concerne le positionnement durable et constructif du centre de ressources à travers les

perturbations du « circuit parallèle » de l'institution : les réseaux de relations informels, les conflits de personnes, les enjeux de pouvoirs... Il semble que les centres de ressources soient soumis à des incertitudes, à des pressions, à des enjeux, qui se situent au-dessus d'eux au niveau de l'institution, et qui peuvent créer chez eux des dysfonctionnements qu'ils ne sont pas en position de gérer. Les centres de ressources seraient-ils particulièrement la cible d'enjeux de pouvoir du fait qu'ils œuvrent à la transformation de l'institution ?

4. Conclusions et perspectives

Notre recherche avait pour objet la formation des enseignants du supérieur aux usages des TICE, et, de là, les « centres de ressources » TICE mis sur pied ces dernières années dans plusieurs de nos institutions partenaires pour assurer cette formation. Nos institutions étaient intéressées de connaître mieux les missions, activités et fonctionnement de ces centres, notamment en matière de formation, afin de partager les bonnes pratiques et de s'appuyer sur les expériences des uns et des autres pour progresser. Le démarrage de notre observation de ces « centres de ressources » a mis en évidence la limite de ce concept : qu'entend-on par « centre de ressources » pour l'intégration des TICE dans les pratiques ?

En première conclusion de notre analyse, nous mentionnerons le défi institutionnel que représente l'intégration des TICE dans les pratiques d'enseignement. Ce défi concerne bien sûr les enseignants, premiers responsables de leurs enseignements, mais il concerne également l'institution dans son ensemble : sa « culture d'entreprise » - la place qu'elle laisse ou donne aux activités d'enseignement à côté des valorisantes activités de recherche, l'ouverture des mentalités à l'innovation, l'ouverture des mentalités à la pédagogie... - les ressources matérielles (techniques...) et humaines qu'elle fournit aux enseignants pour leurs activités d'enseignement, la manière dont l'institution est dirigée et pilotée - l'existence d'une stratégie à long terme en matière d'enseignement... Ainsi, notre groupe de recherche s'intéressait aux centres de ressources parce qu'il voulait en savoir plus sur les stratégies de formation des enseignants du supérieur. Très vite, il s'est avéré que la formation des enseignants et les centres de ressources soulèvent une problématique plus globale et critique pour les institutions : leur capacité à s'adapter à l'évolution induite par les technologies, à faire évoluer des pratiques d'enseignement ancrées dans une tradition séculaire, à se transformer elles-mêmes pour faire face aux défis lancés par une société en mutation. Pour trouver des réponses à une préoccupation pédagogique (quelles stratégies mettent en place les centres de ressources pour former les enseignants), nous avons dû faire un détour par une analyse organisationnelle (comment les centres de ressources se positionnent-ils dans leur institution ?). Cette analyse met en évidence le caractère hautement critique de la période de transition dans laquelle se trouvent plusieurs de nos institutions partenaires : en pleine gestion de l'innovation, est-ce que cela va passer ou casser ?

Qu'avons-nous appris de cette analyse organisationnelle des centres de ressources pour l'intégration des TICE ? Tout d'abord que toutes les institutions n'en possèdent pas. Certaines institutions n'ont pas un mais des centres qui œuvrent à l'intégration des TICE, les champs d'action en la matière étant nombreux et diversifiés. Ainsi, pour intégrer les TICE dans les pratiques, il est tout d'abord nécessaire de disposer du câblage, des machines, du hardware nécessaire. Certaines institutions arrêtent l'innovation à cette étape et dispose d'un organe qui se charge de ces aspects techniques. Il est également nécessaire de former les enseignants à manipuler techniquement les nouveaux outils ; certaines institutions arrêtent l'innovation à cette deuxième étape. On peut ensuite vouloir sensibiliser les enseignants à la manière d'intégrer ces nouveaux outils de manière enrichissante dans les pratiques, aux méthodes pédagogiques facilitées par les outils qui vont favoriser un apprentissage durable et en profondeur chez les étudiants... L'innovation revêt alors un caractère davantage pédagogique, qui nécessite parfois un remaniement de la structure de l'organisation pour qu'elle puisse prendre en charge ces nouvelles activités de formation et d'accompagnement pédagogiques

des enseignants. Enfin, on peut vouloir aller jusqu'à transformer la culture de l'institution, pour qu'elle accorde davantage d'importance et de valeur aux efforts pédagogiques et à la qualité de l'enseignement. Nous avons vu que, à de rares exceptions près, cette volonté de transformer la culture se situe plus souvent chez des acteurs individuels que dans une stratégie explicite au niveau de l'institution dans son ensemble. L'existence d'un « centre de ressources » pour l'intégration des TICE revêt donc des significations différentes selon les missions attribués à ce centre, à son intégration dans une politique institutionnelle plus large, à sa collaboration avec d'autres entités de l'institution en lien avec les TICE... Centre de ressources ou non, l'important est de voir comment une institution d'enseignement supérieur réagit face aux défis des TICE : que met-elle en place pour y répondre ? A quel(s) niveau(x) (techniques / pédagogiques) se situent ses réactions ? Comment est gérée l'innovation au niveau de l'institution ?

Ainsi, si une institution nous demandait conseil pour la mise sur pied d'un centre de ressources pour l'intégration des TICE dans les pratiques d'enseignement, nous l'inviterions à d'abord bien réfléchir à la nécessité de ce centre. Parmi les différents besoins qui émergent suite à l'intégration des TICE dans les pratiques, énoncés ci-dessus, quelles réponses sont déjà données au niveau de l'institution ? Quel organe s'occupe déjà de l'un ou l'autre de ces besoins ? Lesquels ne sont pas encore pris en considération ? L'intégration des TICE dans les pratiques correspond-elle à un souhait des autorités de l'institution ? S'inscrit-elle dans une stratégie à long terme soutenue par les autorités ? Qui pilote cet objectif stratégique ? Est-il décidé que ces moyens soient alloués à cet objectif ? Si la création d'un centre apparaît utile, quelles seront ses missions générales ? Quels seront les objectifs qu'il devra atteindre ? Comment l'institution saura-t-elle que ce centre est utile et efficace ? A qui le centre devra-t-il rendre des comptes ? Ces questions ont pour but d'aider à réfléchir à la place du centre dans la stratégie et dans la structure de l'institution, pour éviter, autant que faire se peut, les flous, les tensions, les malaises institutionnels que certains centres étudiés ont vécu ou vivent encore.

Des centres de ressources étudiés, nous pouvons dégager certaines tendances d'évolution semblables, au-delà des contextes propres à chaque institution :

Les centres évoluent vers une prise en compte intimement liée des aspects pédagogiques et technologiques des TICE. Ils travaillent à la fois à l'intégration des TICE et à la transformation des pratiques pédagogiques, davantage actives et centrées sur l'apprenant, où les technologies prennent toute leur richesse. Ainsi, un nouveau centre de ressources en TICE verrait son travail facilité si la formation pédagogique faisait partie de ses missions dès le départ.

Les centres tendent à mettre en place des stratégies mixtes de formation des enseignants : à la fois exposés/ateliers et accompagnement de projets, réponse à la demande et offre de formation... Pour toucher un public le plus large possible, aux sensibilités différentes, il semble qu'une variété d'approches soit nécessaire.

Tout en recherchant une variété d'approches pédagogiques, les centres de ressources tendent de plus en plus à privilégier l'accompagnement de projets individuels ou de projets d'équipes, plutôt que des activités formatives plus collectives (de type ateliers ou exposés). Cet accompagnement de proximité semble être le plus efficace pour transformer effectivement les pratiques sur le terrain. Cette tendance serait à prendre en compte par une institution qui voudrait créer un centre de ressources, car des moyens humains plus importants sont alors nécessaires, de même qu'une proximité des facultés ou des départements.

Les nouveaux enseignants (qui viennent d'être nommés) sont un public de plus en plus ciblé par les centres de ressources. Jeunes, plus proches de leur statut d'étudiant, novices devant leurs nouvelles responsabilités, ils sont davantage prêts à s'engager dans un processus d'apprentissage de leur nouveau métier. De plus, leur formation est un investissement pour le long terme. Les centres de ressources cherchent à développer des programmes de formation qui leur sont spécialement adressés.

Si les jeunes enseignants, mais aussi parfois des plus anciens, acceptent d'engager des efforts et du temps dans des formations et/ou des projets pédagogiques, il est de plus en plus logique de valoriser cet investissement. Ainsi, plusieurs centres de ressources ont initié des diplômes spécialisés en technologies éducatives et en pédagogie universitaire, reconnaissant les nouvelles compétences développées.

Une tendance que nous n'avons pas observée dans les institutions partenaires, mais que l'on peut pressentir par quelques indices par ci par là, est une évolution vers une professionnalisation plus importante des enseignants du supérieur. La remise en cause des charges de cours à vie, des évaluations fréquentes des enseignements, une prise en compte de critères pédagogiques dans la nomination des nouveaux professeurs... peuvent laisser présager que les enseignants seront appelés dans le futur à rendre des comptes sur leur travail d'enseignement, comme ils le font déjà pour leur travail de recherche, les publications jouant le rôle de critères d'excellence pour le métier de chercheur. Et à quand les comptes pour les tâches de gestion ?

Si les centres de ressources étudiés ont connu une évolution semblable sur plusieurs aspects, ils sont aussi confrontés à une difficulté commune, résolue de manière satisfaisante par aucun d'eux : quel statut accorder aux conseillers pédagogiques ? Ce nouveau métier qui ne correspond à aucun des métiers traditionnels d'une université appelle à une évolution de la structure administrative du personnel. Sans cela, le centre se trouve face à un turn over important et à une difficulté de professionnalisation de ses conseillers, qui sont dommageable au fonctionnement efficace du centre de ressources, et, par là, à l'image de l'innovation pédagogique et technologique dans l'institution.

Les évolutions et difficultés semblables rencontrées lors de l'analyse de ces centres de ressources montrent tout l'intérêt qu'il y aurait de collaborer et de partager les pratiques, bonnes et moins bonnes, entre centres de ressources d'institutions différentes. Cette pratique, fréquente au Canada, est moins habituelle en Europe, où la concurrence entre les institutions prend le pas sur les collaborations. Pourtant, dans des projets d'innovation où tout est à construire, l'excellence s'atteint plus rapidement par la mise en commun des forces. Ce projet en est un bon témoignage : malgré les difficultés de partage et de transparence rencontrées à certains moments, la collaboration est fructueuse, et chaque partenaire en ressort mieux instruit pour l'avenir, tout en gardant ses spécificités. Ce genre de collaboration pourrait être privilégié à l'avenir...

5. Bibliographie

Bardin, L. (1983). *L'analyse de contenu*. PUF, Paris.

L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Québec, PUQ.

Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation et de formation*. Bruxelles : De Boeck.

