

## **Chapitre 1. Apprivoiser l'innovation.**

B. Charlier, J. Bonamy, M. Saunders

Une des difficultés à laquelle est confronté celui ou celle qui conçoit une innovation pédagogique est de nommer celle-ci. De quelle innovation s'agit-il ? Au delà des mots, facilement trouvés puisqu'ils font partie de la culture ambiante, de quoi s'agit-il exactement ? Pourquoi ? Au nom de quoi s'être lancé, avec d'autres dans cette aventure ?

La réponse est loin d'être unique. Selon sa discipline d'origine chacun adoptera (souvent avec passion) l'un ou l'autre point de vue :

- ?? Introduire les Technologies de l'Information et de la Communication dans un dispositif de formation est avant tout une innovation technologique : transmettre le savoir ou communiquer en utilisant les technologies !
- ?? Introduire les Technologies de l'Information et de la Communication dans un dispositif de formation est avant tout une innovation pédagogique : les TIC ne sont que des outils au service d'un projet pédagogique. L'innovation se situe au niveau des pratiques pédagogiques !

Dans ce chapitre, l'innovation qui sert de fil conducteur à cet ouvrage est reconnue tout d'abord en tant qu'innovation technologique et de service et caractérisée ensuite sur le plan pédagogique. Ce travail d'explicitation n'omettra pas la prise en compte du contexte économique et social contemporain déterminant très largement les objectifs poursuivis par les formateurs d'enseignants.

Nous présenterons ensuite notre approche de la conduite de l'innovation : comment introduire le changement dans chaque université ? Comment tenir compte de la diversité des contextes et des expériences tout en vivant un projet commun sur le plan européen ?

Cette approche propose une démarche cohérente avec une vision de l'apprentissage : les individus apprennent et changent en mettant en œuvre de nouvelles pratiques, de nouvelles actions. Ce processus est social, actif, contextualisé et essentiellement réflexif. Il se réalise par la description, l'analyse et la formalisation de pratiques. Ces analyses de pratiques constituent tout à la fois les démarches et les outils qui permettent aux individus de vivre une transition entre leurs pratiques actuelles et de nouvelles pratiques, de construire ce que nous avons appelé une stabilité provisoire. Ces pistes seront concrétisées et précisées par la description des démarches vécues par les universités et des outils construits par le réseau interuniversitaire.

### **1. Quelle innovation ?**

Le danger pour la plupart des pédagogues (enseignants, chercheurs en sciences de l'éducation) est de ne considérer que les caractéristiques pédagogiques de l'innovation associée aux usages des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) en surestimant souvent leur valeur ajoutée. De pionniers, ils se transforment en prosélytes rejetés ou au mieux ignorés par leur communauté professionnelle. Reconnaître les facettes technologiques, économiques et sociales de cette innovation leur permet, selon nous, de conserver une posture de chercheur par rapport aux actions qu'ils

mènent tout en leur permettant d'en appréhender toute la complexité. Ainsi, ces trois facettes d'une innovation peuvent être mises en évidence dans le dispositif Learn-Nett.

## **2. Une innovation technologique et de service**

Au risque de paraître iconoclaste, il est intéressant de se demander comment un service peut se renouveler à partir des technologies de l'information et des communications. Les entreprises et les organisations de service - dont font partie les institutions d'enseignement - ne se contentent pas d'adopter des innovations technologiques (Sundbo, 1993 ; Miles, 1994). Les nouvelles technologies peuvent s'imposer à elles et les contraindre à adapter leur organisation ou même à redéfinir leur offre de service.

D'un autre côté, ces nouvelles technologies peuvent parallèlement constituer, lorsqu'elles sont correctement intégrées et valorisées par l'entreprise ou l'organisation, des sources d'innovation organisationnelles et commerciales substantielles, voire des vecteurs de création d'offres originales et d'exploitation de nouvelles opportunités de marché<sup>1</sup>. Dans l'enseignement supérieur, cette exploitation de nouvelles opportunités se concrétise notamment par la création de nouveaux curriculums à destination de nouveaux publics le plus souvent en partenariat avec d'autres institutions d'enseignement ou avec des organismes privés. Ce sont des innovations qui utilisent les TIC, pour introduire des méthodes et des dispositifs innovants. Elles se distinguent des innovations technologiques sur deux points essentiels (A. Barcet, 1996). Elles sont immatérielles ou intangibles, c'est à dire qu'elles peuvent exister en dehors d'un support matériel. Elles ont donc fondamentalement un caractère conceptuel ce qui nécessitera comme nous le verrons plus loin un travail d'explicitation de pratiques et d'échanges spécifiques à leur caractère formel et socialement construit (la construction « d'outils de transition »). Ces innovations de service recouvrent aussi généralement une dimension relationnelle importante, à la fois dans leur élaboration, dans leur consommation et leur utilisation. Elles modifient la relation client-prestataire de services et les caractéristiques intrinsèques du produit-service fourni (Eiglier et Langeard, 1987 ; Bressand et Nicolaidis, 1988 ; De Bandt et Gadrey, 1994). Ainsi, dans l'enseignement, elles modifient la relation apprenant-formateur et les caractéristiques de la formation mise en place.

On peut parler de ruptures dans l'offre ou l'organisation : certaines innovations se caractérisent par substitution ou adjonction de caractéristiques ; d'autres par des améliorations des caractéristiques sans changement dans la structure ou le système ; d'autres plus fondamentales recombinent l'architecture du service (nouveau concept de service, caractéristiques techniques ou finales issues de technologies et de produits existants). Dans la mise en place du dispositif Learn-Nett, ces différents types d'innovation associés ont d'ailleurs pu être observés. (Elles sont décrites dans la deuxième partie de ce chapitre : « Les dynamiques de l'innovation »).

Cependant, selon les organisations, les capacités d'absorption, de maîtrise, de valorisation de ces nouvelles technologies sont différentes. Des trajectoires différenciées d'innovations de services peuvent se manifester au sein de chaque organisme (Gallouj, 1999) suivant leur capacité à gérer les contraintes et opportunités liées à l'utilisation de ces nouvelles technologies.

---

<sup>1</sup>. Jean Jacquin, président du groupe de pilotage de la deuxième édition de l'ouvrage sur les 116 technologies clés à l'horizon 2005 (Jacquin, 2000), situe parmi les technologies les plus prioritaires « les technologies molles », ce qui signifie à la fois qu'elles sont difficiles à définir précisément et qu'elles ne reposent pas sur du matériel ou des équipements.

On peut faire l'hypothèse que chaque organisme a son propre « sentier » dépendant à la fois des contraintes internes (flexibilité et attitude face au changement, degré de maîtrise de l'environnement interne et externe) et de ses capacités et compétences en matière d'adaptation et d'innovation. Ainsi, certaines universités seraient mieux préparées que d'autres à exploiter les apports des TIC et à définir une stratégie adaptée. Ces innovations de service (non-technologiques) ne peuvent se développer que sur la base de compétences organisationnelles propres : expression d'une stratégie explicite et consensuelle, mise à disposition de ressources, formation des enseignants, support aux initiatives et actions de communication.

Plus avant, ces innovations de services sont loin d'être marginales ou de correspondre à de simples outils de différenciation artificielle. Elles constituent un axe stratégique central des organismes de services. Parce qu'il s'agit de services et non pas de biens industriels, innover dans la prestation (contenu et mode de conception du service) et dans la relation étroite au client qu'implique la réalisation de cette prestation constitue la variable clé sur laquelle porte la concurrence entre les organismes marchands ou la différenciation entre les organismes publics tels que les universités.

Bien sûr, une université traditionnelle n'est pas assimilable à un organisme de service à vocation purement commerciale. Cependant, dans quelle mesure les universités sont-elles conscientes des pressions externes qui s'exercent sur elles : politiques gouvernementales, concurrence accrue notamment en provenance d'organismes privés, évolution de la demande formulée par les étudiants ? Dans quelles mesure réagissent-elles aux pressions internes : modification des modalités de travail liés aux usages des technologies, introduction massive de nouveaux équipements, définition de nouvelles tâches ou de nouvelles fonctions associées, vieillissement du corps professoral, mise en cause de plus en plus explicite des modes d'organisation hiérarchique ? Dans quelles mesures définissent-elles des stratégies adaptées ? Dans quelles mesures sont-elles capables de développer les compétences internes permettant de les aider à conduire leurs propres stratégies et à capitaliser à partir de leurs expériences pilotes ?

### ***3. Une innovation orientée par la pression socio-économique***

Une nouvelle représentation du type d'environnement de travail à venir au niveau européen et mondial, relayée tant par les médias que par les textes politiques, pousse les institutions d'enseignement universitaire à définir de nouveaux objectifs de formation. Ces nouveaux profils définis pour les diplômés universitaires survalorisent notamment les approches collaboratives et de résolution de problèmes mais aussi le recours aux TICE.

Cette évolution peut, avec Brennan, Kogan et Teichler (1996), être comprise comme une conséquence des difficultés qu'ont les employeurs à définir les tâches spécifiques et les compétences nécessaires aux nouvelles fonctions à prendre en charge et à développer. Ces difficultés les poussent à accentuer (et peut-être à surestimer) la place des connaissances générales et des attitudes liées à la flexibilité et à l'adaptabilité aux nouveaux environnements ainsi qu'à l'alphabétisation informatique, de même qu'aux habiletés liées à l'auto-apprentissage et à la collaboration. En soulignant cela nous ne mettons pas en cause la valeur des objectifs poursuivis par le dispositif éducatif auquel nous avons contribué. Dans ce cadre, ils sont, selon nous, justifiés et cohérents avec notre vision de la profession enseignante. Cependant, nous ne pouvons nier que cette vision est encore souvent utopiste et décontextualisée. L'entrée dans la profession vécue par un jeune enseignant belge ne sera pas la même que celle vécue par son collègue espagnol, suisse, français ou anglais. Faire fi de ces

différences, annoncer le modèle du réseau enseignant ou de la communauté de professionnels comme une réalité peut générer nombre d'effets néfastes, en particulier, sur le jeune enseignant lui-même mal préparé aux contraintes de l'action immédiate.

Disant cela, nous ne voulons pas non plus pousser à un immobilisme bien trop confortable et improductif. Nous voudrions plutôt insister sur la nécessité, pour tout formateur, de porter un regard critique sur les objectifs qu'il poursuit. Cette prise de conscience sera également utile aux futurs enseignants : pourquoi me propose-t-on de développer ces compétences ? correspondent-elles à mes besoins actuels ? à ma vision de la profession ? aux situations pratiques que j'observe ? Lui-même dans sa carrière sera sans cesse confronté à cette pression d'une néo-correspondance de l'éducation aux besoins de la société. Cette correspondance étant d'autant plus difficile à décrire, analyser et critiquer qu'elle portera le plus souvent sur des pratiques professionnelles en devenir.

#### **4. Une innovation pédagogique**

Nous l'avons dit le dispositif Learn-Nett peut-être considéré à la fois comme une innovation technologique et de service. En tant qu'innovation de service, elle modifie la manière d'organiser l'enseignement et l'apprentissage. Dans cette section, nous tentons de caractériser cette innovation pédagogique tant au niveau du produit : le dispositif lui-même, les objectifs poursuivis, les rôles des enseignants ; que du processus : l'adoption et l'implémentation de l'innovation pédagogique. Nous structurons la présentation, en nous fondant sur deux grandes étapes du processus : l'adoption de l'innovation et sa mise en oeuvre.

Ainsi, l'innovation en éducation peut être traitée d'au moins deux points de vue : son adoption et son implémentation<sup>2</sup>. Selon Fullan (1996), la recherche de l'adoption d'innovations surtout prédominante au cours des années soixante était marquée par le souci de l'expansion de nouvelles idées, de nouvelles approches pédagogiques : les mathématiques modernes, l'apprentissage ouvert, l'individualisation, ... Au cours des années septante, l'intérêt s'est porté sur l'implémentation, c'est-à-dire sur la manière dont ces nouvelles approches pouvaient réellement être mises en oeuvre dans les pratiques, sur les facteurs qui pouvaient influencer sur ce processus et sur la manière dont ces changements pouvaient s'opérer.

Selon nous, ces deux perspectives par rapport à l'innovation sont complémentaires : la première renvoie au sens, à la valeur octroyée à un changement et la seconde renvoie à la pratique et à son évaluation : a-t-on réellement obtenu les résultats attendus ?

La question du sens est fondamentale. La choix du terme « innovation » pour parler d'un changement éducatif n'est évidemment pas neutre puisqu'il associe automatiquement changement et progrès. Or, comment savoir ?

C'est le sens qui mobilise un acteur pour et vers le changement. L'envie de changer, dont l'origine est si difficile à cerner dans une dynamique individuelle, fonde bien souvent les projets d'enseignants (Charlier, 1998). Mais la valeur de ce changement, son bien fondé, ne peuvent être observés que dans l'action. La situation se complexifie encore puisqu'il faut considérer à la fois les acteurs individuels, la communauté d'acteurs et le contexte sociopolitique dans lequel ils s'inscrivent et cela selon les deux perspectives : la définition du changement et la manière dont il se vit dans les pratiques. Ces deux dimensions sont

---

<sup>2</sup> Nous préférons le terme *implémentation* au terme *implantation* parce que selon nous il traduit mieux le processus de mise en oeuvre de l'innovation.

indissociables. C'est en les mettant en œuvre que le sens du changement, sa valeur se précisent.

## **5. Introduire l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur**

Ne le nions pas, c'est bien au départ les technologies de l'information et de la communication et la volonté de les mettre en œuvre dans un dispositif d'enseignement à distance pour former de futurs enseignants qui initialement ont guidé notre action. Cette orientation peut être située par rapport au contexte belge de l'époque (Charlier, 1995) :

- ?? mise en évidence de l'inadéquation de l'offre de l'enseignement supérieur : insuffisamment accessible, essentiellement transmissif, prenant mal en compte les nouvelles connaissances construites par les professionnels et la volonté concomitante d'expérimenter de nouveaux dispositifs faisant appel aux méthodes et techniques de l'apprentissage ouvert et à distance ;
- ?? mise en évidence, en Belgique francophone de la nécessité de créer une structure institutionnelle, réunissant les universités, leur permettant de mettre en place des activités d'enseignement à distance alors que ce type de structure existait ou se développait partout en Europe ;
- ?? explosion des usages sociaux des TIC et mise en évidence des lacunes évidentes de la formation des enseignants dans ce domaine. Au niveau universitaire, en Belgique francophone, aucune formation aux Technologies de l'Education n'était formellement introduite dans le curriculum de formation.

La tentation est grande de constater, cinq ans plus tard, et malgré l'expérience menée que bien peu de choses ont changé. Et pourtant, en y regardant de plus près, plusieurs aspects ont été précisés nous permettant de répondre, avec un peu moins de naïveté, à la question : « quelle innovation ? ».

Nous n'avons pas expérimenté l'utilisation des TIC dans l'enseignement supérieur : nous avons expérimenté un dispositif, parmi d'autres possibles : l'apprentissage collaboratif à distance.

Nous n'avons pas créé un nouveau dispositif d'enseignement à distance, nous avons plutôt tenté d'articuler présence et distance.

Nous n'avons pas créé de consortium interuniversitaire mais bien un réseau d'acteurs ayant construit une vision commune de l'innovation et des outils pour la gérer.

Nous n'avons pas changé le curriculum de formation mais bien introduit de nouveaux objectifs, de nouvelles méthodes et une nouvelles manière de les évaluer, chacun à notre manière, dans nos institutions. Dans les paragraphes qui suivent, nous précisons chacun de ces éléments de réponse à notre question de départ : « quelle innovation ? ».

## **6. Un dispositif, parmi d'autres possibles : l'apprentissage collaboratif à distance**

G. Paquette (1997) en présentant ses paradigmes de l'enseignement à distance démontre fort bien combien dans l'enseignement supérieur les pratiques peuvent être diversifiées. Partant de

l'introduction des TIC dans les auditoriums à des fins d'illustration, de démonstration ou de simulation (**la classe enrichie**) en passant par **la classe virtuelle** où l'enseignant peut rejoindre par le son ou/et l'image un groupe d'étudiants éloignés, les TIC peuvent être utilisées comme moyen d'autoformation (**le média enseignant et la formation sur les inforoutes**, selon que l'application est accessible ou non sur le WEB). Enfin, elles permettent la communication ou la collaboration à distance entre étudiants ou entre étudiants et experts (**le réseau de communication**).

C'est ainsi qu'un dispositif privilégiant la communication et la collaboration entre groupes d'étudiants ne constitue qu'une pratique parmi d'autres. Ce dispositif va cependant être construit de manière particulière et se définir par une approche pédagogique privilégiée, un mode d'articulation spécifique avec l'enseignement traditionnel, des objectifs précis et un mode de relation pédagogique spécifique.

### **6.1. Un dispositif qui privilégie une approche pédagogique**

Pour mieux comprendre, d'un point de vue pédagogique, ce qui octroie à un tel dispositif un caractère innovant et spécifique, nous le comparons à deux dispositifs d'enseignement à distance qualifiés par V. Hodgson (2000) de transmissif et d'individualiste.

	<b>Transmissif</b>	<b>Individualiste</b>	<b>Collaboratif</b>
<b>Représentation de la connaissance</b>	La connaissance existe en dehors des personnes. Elle peut être : représentée, stockée et transmise	La connaissance est construite par l'individu dans son interaction avec l'environnement.	La connaissance est construite dans les interactions entre des individus qui partagent un projet commun. Elle est souvent accompagnée d'habiletés socio-affectives devant être mobilisées en situation.
<b>Représentation de l'apprentissage</b>	C'est l'acquisition et l'addition de nouvelles connaissances.	C'est le changement de représentations ou de conceptions initiales.	C'est un processus d'interaction entre plusieurs connaissances initiales aboutissant à la construction d'une connaissance nouvelle partagée par le groupe.
<b>But de l'éducation</b>	C'est la dissémination des savoirs.	C'est le développement des connaissances et de compétences individuelles.	C'est le développement des connaissances et de compétences des individus au sein d'un groupe et leur entrée dans une communauté de professionnels.
<b>Choix de l'apprenant</b>	« Cafétéria » : sélection parmi un ensemble de « plats » préparés soigneusement.	La « cuisine à domicile » : la préparation du menu et des plats par chacun en fonction de ses goûts et des ingrédients dont il dispose.	L'« auberge espagnole » : chacun apporte des ingrédients pour créer un menu commun original et intégrant les apports de chacun.
<b>Structure du cours</b>	Les notes de cours : la matière est structurée selon la logique de la matière.	L'activité individuelle : prise d'information, exploration, exercices.	Les étapes du travail de groupe : former le groupe, décider d'un projet, réaliser le projet, le réguler et l'évaluer.
<b>Critère de signifiante</b>	Exactitude des connaissances et leur pertinence par rapport à leur champ d'application (scientifique et/ou professionnel).	Apprentissage et développement individuel.	Apprentissage et développement des membres du groupe. Nouvelles connaissances construites, pertinence pour les besoins du groupe considéré.
<b>Conditions d'apprentissage (prérequis,..)</b>	Prérequis cognitifs, méthodes d'apprentissage.	Autonomie, auto-direction.	Capacité de communiquer, de définir son projet et de le mettre en relation avec celui des autres, respect des engagements pris...
<b>Place des autres apprenants</b>	Support moral et éventuellement compétiteurs dans les environnements sélectifs.	A certains moments co-apprenants si des situations de conflits socio-cognitifs, d'échanges font partie du scénario pédagogique.	Co-apprenants et co-tuteurs. Chacun contribue par ses propres compétences au projet commun.
<b>Rôle du tuteur</b>	Expert.	Facilitateur et superviseur individuel (mentor).	Animateur, aide à la gestion du groupe et support moral.
<b>Rôle des TIC</b>	Transmission des connaissances accessibles sur un site WEB considéré comme un espace d'informations.	Support aux activités de l'apprenant comme espace d'accès aux informations, d'exploration ou d'entraînement.	Espace de travail du groupe. Support à l'activité de collaboration donnant accès à différents outils de support à ce travail.
<b>Evaluation</b>	Evaluation de l'acquisition des savoirs.	Evaluation de travaux individuels considérés comme des productions originales mettant en évidence le travail de construction individuelle des connaissances réalisés par l'étudiant.	Auto-évaluation, co-évaluation et évaluation par l'enseignant du travail collectif et des apprentissages individuels.

Tableau 1.1.1. - Trois approches pédagogiques pour l'EAD.

Selon nous, ce tableau ne suppose pas de hiérarchie entre les trois approches proposées. Leur valeur ne peut, en tout état cause, être estimée qu'au regard de la manière dont elles répondent aux besoins des apprenants et des enseignants. En outre, le concepteur pédagogique comme l'enseignant navigue bien souvent entre les différentes approches pour créer un dispositif original et adapté. C'est ce que les partenaires de Learn-Nett ont fait en concevant le dispositif et en l'adaptant au fil du temps.

## 6.2. Un dispositif qui articule présence et distance

Dans la plupart des dispositifs d'EAD, la présence a toujours été associée à la distance. Les grands opérateurs comme l'Open University ont depuis toujours introduit ce qu'ils appelaient des séances de regroupement dans leurs dispositifs tantôt pour préparer les étudiants à apprendre à distance (en les familiarisant avec les outils, en leur permettant de rencontrer leurs tuteurs,...) tantôt pour leur permettre de réaliser des activités pratiques impossibles à réaliser dans l'environnement familier : travaux de laboratoire, par exemple. Ce n'est pas de

cette présence qu'il s'agit ici mais bien plutôt de l'intégration d'activités à distance dans un enseignement qui traditionnellement se réalise en présence. Cette intégration s'est réalisée au cours des dernières années par le partage d'outils communs entre les institutions d'enseignement à distance et les institutions traditionnelles : mise à la disposition des services informatiques du WEB, exploitation des ressources de communication pour assister la communication entre enseignants et étudiants ou entre étudiants, etc..

Dans ce cas que peut apporter la distance ? De quelle innovation s'agit-il ?

Sur le plan pédagogique, au-delà des bénéfices propres à l'approche adoptée (transmissive, individualiste ou collaborative), on peut parler d'ouverture, à d'autres étudiants, d'autres enseignants et à une variété de ressources accessibles en dehors de l'université. Il s'agit également d'une flexibilisation spatio-temporelle : cet accès à des activités à distance se réalise quand on veut et éventuellement depuis son domicile ou depuis un centre de ressource accessible au même titre qu'une bibliothèque. Il s'agit aussi d'une possibilité offerte de mise à distance et de réflexion sur son apprentissage puisque la plupart des activités (interactions et travaux) ont une trace écrite et peuvent ensuite être reprises analysées et formalisées.

Sur le plan organisationnel, cette articulation de la distance à la présence n'est pas sans susciter un investissement initial relativement important et intenable à terme, particulièrement dans le cas de l'apprentissage collaboratif, s'il n'est pas accompagné de transformations du dispositif au niveau local et d'une mutualisation des ressources au niveau du réseau interuniversitaire.

### **6.3. Un dispositif qui met en place un réseau interuniversitaire**

Au niveau universitaire, le réseau peut être à la fois considéré comme une innovation en tant que telle mais aussi comme catalyseur de l'innovation pédagogique.

Selon L. Esnault, on peut attribuer trois rôles au réseau :

- ?? Il est potentialité dans la mesure où il peut être porteur d'une valeur supérieure aux autres formes d'organisation. Il permet l'échange de ressources, la construction de projets innovants s'appuyant sur la complémentarité des ressources en son sein tout en impliquant des coûts d'infrastructure nettement moindres ;
- ?? Il est activation : il n'a d'intérêt que dans l'échange. De là, la nécessité de disposer de moyens de communication performants et de mettre en œuvre une animation qui favorise la participation de tous et l'échange ;
- ?? Il est animation. Les échanges doivent être maintenus autour de d'activités et projets communs.

La gestion d'un réseau est complexe. Les conditions d'indépendance des différentes parties, de flexibilité, de niveaux de participation différents sont des facteurs de complexité qu'il est possible de gérer selon des conditions précises : la construction de valeurs partagées, le recours à l'auto-organisation, le travail en commun. On retrouve ainsi à un autre niveau les conditions de fonctionnement du groupe d'apprentissage collaboratif. Nous y ajoutons la nécessaire confiance mutuelle.

On peut identifier trois conditions à la pérennité d'un tel réseau : il faut que les participants aient plus d'intérêt à en être que de pas en être, que des échanges soient maintenus dans la durée et enfin que chaque partenaire puisse donner et recevoir.



## 6.4. Un dispositif qui adapte la formation des enseignants

La vision d'un apprentissage de l'enseignement qui se réalise par l'action, dans l'interaction et la réflexion n'est pas neuve. C'est sa traduction dans les dispositifs de formation initiale d'enseignants qui l'est bien davantage. De quoi s'agit-il ?

Il s'agit de reconnaître une valeur académique à :

- ?? des compétences sociales comme communiquer et collaborer ;
- ?? des compétences techniques comme devenir un utilisateur des TIC au service de ses propres projets ;
- ?? des connaissances construites dans l'interaction et relatives à une pratique ;
- ?? des compétences métacognitives comme la description, l'analyse et la théorisation de sa propre expérience d'apprentissage.

Nous avons vu combien ces définitions de nouvelles compétences pour les enseignants (comme d'ailleurs pour bien d'autres jeunes professionnels) sont guidées par les pressions socio-économiques actuelles et par les contributions parfois utopistes et décontextualisées des théoriciens. Une réflexion sur ces choix axiologiques eux-mêmes devrait sans doute être jointe à ces nouveaux curriculums.

Par ailleurs, il s'agit de mettre en place un dispositif qui rompe avec l'organisation classique en heures de cours. Il s'agit enfin de voir transformer le rôle de l'enseignant « expert » en celui de tuteur.

Enfin, même si ces transformations ne s'opèrent que sur une partie du curriculum (une activité pratique ou un cours), elles doivent trouver un écho dans l'ensemble de la formation. Par exemple, les nouvelles compétences sociales et techniques des étudiants doivent pouvoir être mobilisées et valorisées dans d'autres activités.

## 7. Pour conduire l'innovation ..

### 7.1. La questionner

Fullan (1996) identifie quatre caractéristiques de l'innovation pouvant affecter son implémentation : la manière dont elle répond aux besoins, sa clarté, sa complexité, et sa faisabilité. Ces caractéristiques permettent de générer cinq questions essentielles :

#### 1° Dans quelle mesure l'innovation répond-t-elle à un besoin ?

La manière dont l'innovation répond aux besoins est loin d'être uniquement une question de rationalité. Cette adéquation peut être vécue de manière très diverse d'une institution à l'autre ou d'un individu à l'autre. Bien souvent l'adéquation au projet est davantage une question d'opportunité d'emploi ou d'activité qu'une réponse à un besoin clairement identifié. En outre, souvent un besoin peut-être mal exprimé, diffus et c'est en vivant l'expérience que l'innovation prend sens.

#### 2° Dans quelle mesure l'innovation proposée est-elle claire ? Les objectifs et les moyens sont-ils bien définis et compris par tous ?

La clarté à propos des objectifs et des moyens est une des qualités d'une innovation. Elle est souvent le résultat d'un long processus d'échange et peut-être le résultat de la mise en œuvre de l'innovation elle-même. Cependant, même si la clarté des objectifs et des moyens est indispensable, les choses sont loin d'être aussi simples : une innovation peu significative sera

sans doute très claire parce qu'elle touchera à très peu de dimensions de la situation éducative alors qu'une innovation plus complexe pourra être plus difficile à comprendre.

### **3° Dans quelle mesure l'innovation est-elle complexe ? A quelles dimensions du système éducatif touche-t-elle ?**

La complexité renvoie aux nombreuses dimensions qui changent avec l'innovation projetée : habiletés requises des individus, changements de représentations et de conceptions nécessaires chez les différents acteurs, changements des méthodes et des outils d'enseignement. Tandis que la complexité rend plus difficile l'implémentation d'une innovation, elle suscite plus de changements puisqu'un plus grand nombre de variables sont touchées.

### **4° Dans quelle mesure l'innovation est-elle praticable ? réalisable ?**

Les possibilités effectives de mise en œuvre de l'innovation en termes d'infrastructure, de personnel, de temps sont malheureusement souvent sous-estimées. Un investissement initial est nécessaire.

### **5° Dans quelle mesure est-elle acceptable par les enseignants ?**

La mise en œuvre de l'innovation demande également une prise en compte des représentations, projets et pratiques des enseignants.

Une innovation se réalise dans la durée et est loin d'être évidente et simple d'emblée. Face à des changements complexes, chacun doit d'abord se battre contre les ambivalences avant de construire progressivement une situation plus stable.

Se battre contre les ambivalences, vivre dans le paradoxe constituent sans doute une expérience inhérente à l'innovation. Ainsi, introduire des méthodes et techniques de l'enseignement à distance dans des universités traditionnelles toujours tenues par un certain nombre de contraintes oblige celles-ci à accepter certaines mises en cause. Des pratiques nouvelles et anciennes sont amenées à co-habiter dans une phase de transition sans que leurs articulations éventuelles soient envisagées ou même explicitées ; et en particulier, nous l'avons vu : les relations pédagogiques à distance et présentiels, la construction de connaissances de manière collaborative et l'assimilation de savoirs existants, le rôle de l'enseignant accompagnateur et de l'enseignant expert.

Nous faisons l'hypothèse que dans de telles situations où de nouveaux usages ne sont pas encore stabilisés, des règles contradictoires cohabitent et une situation anémique tant au niveau individuel, du groupe ou de l'institution (Durkheim, 1986, 1980) peut apparaître : contradiction entre les buts annoncés et les moyens octroyés, désorganisation sociale caractérisée par des buts non définis, des attentes conflictuelles, un manque de références.

Dans une telle situation « au bord du chaos » comme le dirait Fullan (1999), l'attitude planificatrice et prescriptive prédominante dans les années septante n'a plus cours. Il ne s'agit plus uniquement – même si cela est toujours nécessaire – de définir des objectifs, de prévoir minutieusement toutes les opérations à mettre en place depuis l'information des étudiants jusqu'au développement des logiciels. Bref d'appliquer une longue liste de « bonnes pratiques ». Il s'agit de gérer la dynamique de l'innovation elle-même ou plus précisément de construire avec les acteurs de l'innovation ce que nous avons appelé des « outils de transition » ou des « outils de passage ». Ces outils leur permettent d'articuler les changements souhaités à leurs pratiques et de réguler eux-mêmes leur action. Ce faisant, ils construisent une stabilité provisoire pour changer.

## 7.2. Une nécessité : construire des outils de passage ...

Nous avons choisi le terme « outil de transition ou de passage » en faisant référence à la métaphore du voyage. Dans ce cadre d'interprétation, les ponts, les passerelles permettant de joindre un point prennent tout leur sens.

Nous l'avons dit, nous sommes guidés par une vision souvent incertaine du monde dans lequel nos étudiants (et nous mêmes) devront évoluer et des environnements d'apprentissage qui devraient mieux les préparer à affronter leurs nouvelles tâches et leurs fonctions. En ce sens, nous vivons un voyage pour lequel souvent nous avons besoin de points de repères, de points d'appui.

Dans ce sens, franchir le pont, peut vouloir dire :

- ?? permettre aux étudiants de vivre des éléments de pratiques futures tout en apprenant ;
- ?? permettre aux étudiants de passer d'un type d'expérience d'apprentissage à un autre ;
- ?? permettre aux étudiants de décrire et d'analyser leurs expériences.

Ainsi, notre compréhension du concept d'outils de passage est guidée par une théorie de l'apprentissage spécifique. Les individus apprennent en mettant en œuvre de nouvelles pratiques, de nouvelles actions. Ce processus est social, actif, contextualisé et essentiellement réflexif. Dans un tel processus, les outils de passage sont constitués de ces éléments discursifs comme les relations d'expérience, les études de cas, permettant de rendre explicite une expérience qui risquerait de rester tacite. Il ne s'agit pas là uniquement d'un processus individualisé d'apprentissage réflexif car il est en fait un processus partagé par une communauté d'acteurs et facilité par cette communauté. Un réseau d'enseignants peut alors jouer un rôle déterminant pour aider à l'introduction de l'innovation et pour construire les outils de passage qui conduiront à de nouvelles pratiques communes.

Cette vision de l'apprentissage est également valable pour nous-mêmes – concepteurs, enseignants, chercheurs – impliqués dans un processus d'innovation. L'implication dans une recherche ou un projet de développement est productrice d'apprentissage à travers le développement d'une nouvelle communauté de pratique, le développement d'un réseau (Lave & Wenger 1991 ; Wenger, 1998).

Nous avons choisi l'expression « stabilité provisoire » pour rendre compte des situations transitoires qui permettent une certaine sécurité lorsque de nouveaux usages ne sont pas encore stabilisés. Dans ces situations instables, des règles contradictoires cohabitent et une situation anémique tant au niveau individuel, du groupe ou de l'institution (Durkheim, 1952) peut apparaître. Durkheim a utilisé le concept d'anomie (ou sans norme) pour décrire les situations rapidement changeantes dans lesquelles les normes sont instables et dans lesquelles les individus et les groupes perdent leur point de repère<sup>3</sup>. En utilisant cette ligne de pensée, nous pouvons caractériser les situations vécues actuellement dans l'enseignement supérieur comme porteuses d'anomie. Que se passe-t-il dans une institution d'enseignement lorsque de nouvelles règles et de nouvelles pratiques sont introduites ? Plutôt que d'utiliser la perspective psychologique de la résistance individuelle au changement, nous pensons que l'approche durkheimienne peut être utilisée pour interpréter les situations complexes dans lesquelles le changement ou le projet de changement crée des conflits et des désorganisations sociales (Greenwood, 1998). Dans ces situations, nous pensons qu'une démarche possible est de conduire les acteurs, apprenants et formateurs, à construire leurs propres outils de passage leur permettant de vivre une stabilité provisoire.

Le processus de construction de ces outils se différencie de l'apprentissage réflexif en ce qu'il est un processus partagé par une communauté d'acteurs et facilité par celui-ci. C'est ici que se définit le rôle du réseau d'enseignants comme support à la mise en œuvre d'une innovation.

---

<sup>3</sup>. Dans ces conditions, Durkheim (1952) soulignait un taux de suicide particulièrement important.

Lorsque ces outils sont décrits et formalisés, ils peuvent à leur tour aider d'autres acteurs à vivre une innovation similaire. C'est dans cette perspective que dans ce chapitre, nous décrivons comment au cours des deux années du projet européen Learn-Nett, les partenaires du projet ont construit des outils de passage permettant à chacun de vivre le changement dans son propre contexte.

### **7.3. « Outils de passage » : trois exemples**

#### **1° Premier outil : des questions pour reconnaître la diversité**

Une première démarche a consisté à décrire, de la manière la plus précise possible, les conditions dans lesquelles chaque partenaire vivait l'expérience, en considérant les dimensions suivantes :

- ?? Les caractéristiques de la mise en place du dispositif : dans quel programme de cours ? En lien avec quelles pratiques pédagogiques ? Quelles caractéristiques des étudiants et des enseignants ?
- ?? La manière dont le dispositif répond aux besoins et intérêts locaux : dans quelle mesure le dispositif rencontre-t-il des besoins d'adaptation du système de formation ? Des intérêts de recherche ?
- ?? Les difficultés engendrées par l'expérience (les investissements nécessaires, les risques perçus) : dans quelle mesure le dispositif génère-t-il des difficultés ?
- ?? Les changements opérés : quelles adaptations ont-elles été apportées au dispositif ?
- ?? La représentation de la méthode employée et des objectifs poursuivis : pour chacun que veut dire apprendre en collaborant ? Quelles sont les caractéristiques centrales du dispositif ?
- ?? La vision des possibilités de prolongation de l'expérience : pour l'avenir lorsqu'il n'y aura plus de subventions particulières, qu'est-ce que chaque partenaire pense pouvoir conserver du dispositif ?

Les descriptions que les partenaires ont fournies leur ont permis de percevoir en quoi chacun d'eux se différencie des autres dans la mise en place de l'expérience. Ils pouvaient ainsi se situer par rapport aux dimensions suivantes :

- ?? le type de relation avec les cours existants : intégré au cours pour tous les apprenants, intégré au cours pour un groupe de volontaires ou activité non intégrée à un cours ;
- ?? les domaines et niveaux d'études : formation courte à l'enseignement ou diplômes de spécialisation en sciences de l'éducation ou en technologie de l'éducation ;
- ?? les modalités d'évaluation : centrée sur le produit ou/et sur le processus ;
- ?? le temps disponible (de 15 à 60 heures) ;
- ?? les rôles des enseignants : certains sont tuteurs, d'autres délèguent cette tâche à leur assistant ;
- ?? la vision du rôle des tuteurs à distance ;
- ?? le degré de régulation de l'expérience au niveau local : d'une réunion de mise au point par semaine à une réunion sur les trois mois de mise en œuvre.

La reconnaissance des caractéristiques locales et leurs descriptions précises constituent un premier outil de passage. Elle donne la possibilité à chacun de décrire sa propre situation, d'en reconnaître la spécificité (le point de départ en quelque sorte) et d'identifier les mises à niveau pouvant susciter des difficultés (changement de rôle de l'enseignant, par exemple). Cette reconnaissance des caractéristiques propres de chacun et des mises à niveau permet aussi de mieux cerner, dans chaque université, comment l'intégration du dispositif aux pratiques locales peut susciter confort ou inconfort.

Dimensions confortables	Dimensions inconfortables
?? modalités d'évaluation négociées entre les professeurs	?? redéfinir les processus et contenus des curriculum
?? produits de l'apprentissage reconnus (habiletés d'usage des TIC et réflexion sur son apprentissage)	?? redéfinir le rôle des enseignants (tuteurs) et leurs responsabilités
?? disposer d'un campus virtuel fonctionnel	?? redéfinir le rôle de l'apprenant et sa responsabilité par rapport à l'apprentissage
?? partager une vision commune à propos de l'apprentissage collaboratif	?? redéfinir l'usage du temps et des ressources

Tableau 1.1.2. – Dimensions confortables et inconfortables.

Les dimensions les plus confortables ou les mieux maîtrisées sont celles qui permettent d'intégrer l'expérience aux modalités d'enseignement traditionnelles : l'évaluation et la valorisation de certains objectifs d'apprentissage. Ainsi que celles qui sont apportées par le réseau interuniversitaire : la mise à disposition d'un campus virtuel fonctionnel et le partage d'une vision commune à propos de l'apprentissage collaboratif.

## 2° Deuxième outil : une vision commune et un lieu pour la représenter

La description et la reconnaissance de la diversité rendent possible l'identification des dimensions communément acceptées par tous. Ce qui constitue, en quelque sorte, l'identité du dispositif :

- ?? un haut niveau de participation des apprenants dans la définition des contenus ;
- ?? l'adoption par les formateurs d'un rôle de facilitateur et non d'instructeur ;
- ?? un apprentissage réalisé en équipe ;
- ?? une infrastructure technique disponible et adaptée ;
- ?? une formation technique et méthodologique préalable ;
- ?? un temps spécifique prévu pour la formation des groupes et la négociation du projet ;
- ?? les différences entre les disponibilités des partenaires et leurs exigences en termes d'évaluation sont précisées ;
- ?? les tuteurs aident les étudiants à définir leurs objectifs d'apprentissage de manière telle que plusieurs aspects de l'expérience d'apprentissage collaboratif puissent être évalués et pris en compte en fonction de l'investissement temporel des étudiants.

On peut insister ici sur le rôle que peut jouer le dispositif technique, dans ce cas un campus virtuel, comme outil de représentation des dimensions centrales du dispositif. Au-delà des textes en ligne qui rappellent les objectifs et les méthodes communes, c'est bien davantage la possibilité pour les partenaires de disposer d'un lieu de travail commun qui a paru essentielle. En outre, ce lieu, cet espace virtuel n'est pas seulement un outil d'échange et de représentation des travaux réalisés. Il est aussi une représentation commune du dispositif qui l'a concrétisé aux yeux de chacun.

## 3° Troisième outil : la description et l'analyse des pratiques de tutorat

Jusqu'ici nous nous sommes centré sur la description et sur l'analyse par les acteurs de leur expérience de mise en place d'un dispositif innovant. Une démarche similaire mais appliquée aux pratiques d'encadrement pédagogique a pu aider les tuteurs à définir leur rôle, à faire face à l'incertitude des situations nouvelles générées par le travail collaboratif et à construire une identité commune au groupe des tuteurs. Cette démarche fut double. Tout d'abord, elle a

supposé que chaque tuteur exprime individuellement sa propre représentation de son rôle. Ensuite, ces représentations ont été partagées avec les autres tuteurs pour construire une représentation commune. Elle a consisté ensuite en la description très détaillée de situations problèmes et leur analyse par groupes de tuteurs. Dans ce cas, il ne s'agissait nullement pour les tuteurs d'identifier la bonne solution mais plutôt de s'entraîner ensemble à analyser une situation et à envisager un ensemble de solutions possibles. Enfin, ces échanges de pratiques ont conduit à la rédaction collaborative d'une charte du tuteur.

#### **7.4. Les outils de passage en usage**

La construction d'outils de passage est un processus dynamique. Dans l'action, chacun fait évoluer ses représentations de l'innovation.

C'est ainsi qu'au niveau local, chaque partenaire a pu adapter le dispositif pour le rendre plus cohérent avec ses contraintes et ses projets tout en partageant avec d'autres un projet commun. Dans la plupart des cas, il s'agissait d'introduire des règles et des principes qui rapprochent le dispositif des exigences du cours. Ainsi, l'adaptation a consisté à donner aux étudiants des bases plus solides pour référencer leurs travaux, et pour resituer leur expérience du travail collaboratif au sein des évolutions du multimédia ou des technologies éducatives. Il y a eu adjonction d'heures de cours théoriques et un portefeuille de lectures a été constitué.

Parallèlement, au niveau du réseau, la vision de l'apprentissage collaboratif et des conditions de sa réalisation ont été précisées. Ainsi plusieurs partenaires ont souligné le rôle du tuteur et la nécessité d'une clarification des attentes des différents acteurs à son égard. C'est ainsi que l'expérience d'analyse des pratiques de tutorat est apparue essentielle. En particulier, la nécessité de son approfondissement à propos de dimensions insuffisamment prises en compte, comme le processus de constitution des groupes, a été soulignée.

#### **7.5. Perspectives**

Pour la suite, il nous paraît fondamental de poursuivre ce processus d'échanges de pratiques et de formalisation de celles-ci sous la forme d'outils partagés : charte, éléments de références communs. Les dispositifs évoluent que ce soit au niveau local ou au niveau du réseau. Le piège de ce que nous avons appelé les outils de passage serait de les ériger en tant que bonnes pratiques intangibles et décontextualisées.

Ainsi, il nous paraît essentiel de préciser que les outils de passage tels que nous les avons conçus et illustrés ici ne jouent leur rôle dans un processus d'implémentation de l'innovation que s'ils sont construits par les acteurs eux-mêmes. Ils constituent bien plus des représentations de moments d'apprentissage et de changement vécus par un groupe que les produits d'une recherche transférables à d'autres sous la forme de « bonnes pratiques ».

Ce sont les démarches mises en œuvre par les acteurs pour construire ces outils de passage, et les faire évoluer qui, selon nous, sont transférables. Nous espérons avoir réussi à les communiquer ici.

### **8. Les dynamiques de l'innovation.**

L'histoire de la mise en œuvre du dispositif de formation fut spécifique à chaque équipe partenaire. Le récit des actions réalisées par chacune d'elle et l'expression de leurs représentations par rapport au dispositif a permis de cerner trois dynamiques caractéristiques.

La mise en évidence de ces dynamiques spécifiques à un contexte, celui du projet Learn-Nett, permet de suggérer quelques hypothèses quant aux conditions pouvant accompagner la mise en œuvre d'une innovation dans l'enseignement supérieur. Elle souligne également l'intérêt que peut susciter l'analyse de ces processus du point de vue des acteurs ainsi que la nécessité de reconnaître et d'accepter la diversité de leurs expériences.

### **8.1. Une dynamique de transition<sup>4</sup>**

La transition caractérise la dynamique des universités dans lesquelles une pratique pédagogique antérieure (travaux pratiques réalisés sous forme de projet) existe, une insertion horaire de l'expérience est possible dans les cours (au moins trente heures) et un projet d'expérimentation de l'enseignement à distance est formulé par l'enseignant (et le plus souvent une équipe enseignante) soutenu par son institution. Cette dynamique peut être décrite en trois étapes.

#### **1° La reconnaissance de conditions d'intégration dans le curriculum**

La méthode proposée, en particulier le travail collaboratif entre étudiants et la réalisation de projets, s'insérait bien dans les pratiques : travaux pratiques sous forme de projets, séminaires ou ateliers de travail. Le projet était perçu comme une occasion de développement : une occasion d'étudier la mise en place d'un campus virtuel et la possibilité d'articuler présence et distance ou encore une première occasion de former les étudiants à l'enseignement à distance par la pratique.

Les enseignants et leurs équipes se sont dès le départ impliqués dans la conception pédagogique du dispositif. Il s'agissait pour eux de concevoir un dispositif adapté à leurs objectifs, leurs pratiques et leurs contraintes.

#### **2° La perception des risques et des valeurs ajoutées associées**

Des risques ou des difficultés associées aux nombreux ajustements à réaliser ont été perçus et des solutions provisoires ont été recherchées. Il s'agissait de réaliser au niveau local les ajustements nécessaires : adaptations organisationnelles, recherche de ressources humaines et matérielles.

?? Un ajustement organisationnel : dans certaines universités, l'activité était, au départ, proposée à un groupe d'étudiants volontaires. Cette solution facilitait la mise en place rapide de l'expérience mais induisait des déséquilibres entre les étudiants volontaires et les autres et entre les tuteurs et leurs collègues assistants : temps investi par les étudiants et le tuteur plus important, meilleur encadrement du projet. Ces déséquilibres engendraient parfois des inégalités au niveau de l'évaluation. Par ailleurs, dans certaines universités, il n'était pas aisé de donner un accès libre aux salles d'ordinateurs ou encore il était interdit d'installer des logiciels additionnels (hypoquant la possibilité d'utiliser des logiciels de *chat*).

?? Un ajustement pédagogique : la formation technique constituait un obstacle pour les étudiants n'ayant pas de notions de base en informatique.

Ces ajustements paraissaient justifiés dans la mesure où ils produisaient des valeurs ajoutées pour les différents acteurs.

Pour les étudiants, la participation impliquait un important investissement dans le projet, plus que ce qui se fait en moyenne dans le cadre du cours normal, ainsi qu'un transfert assez rapide des usages aux nouvelles technologies au domaine privé (courrier électronique, chat, ou recherche d'information sur le web). Pour les tuteurs, c'était l'occasion de mettre en place une

---

<sup>4</sup> Cette configuration caractérise le processus vécu par quatre universités participantes. Bien que les expériences vécues varient d'une université à l'autre, un même processus en trois étapes peut être décrit pour chacune d'entre elles.

pratique de tutorat ou de la faire évoluer. Par exemple, auparavant dans certaines universités, il s'agissait parfois d'un rendez-vous hebdomadaire, mais toujours à l'initiative d'un professeur. Les étudiants sont venus beaucoup plus facilement discuter des problématiques de leur projet et ce de manière plus ouverte et approfondie. Le rôle du tuteur ou de l'animateur ne s'est pas arrêté à donner des conseils ou des stratégies d'organisation, mais a aussi consisté en l'analyse de leurs expériences d'apprentissage avec les étudiants.

### **3° L'intégration de la pratique d'apprentissage collaboratif dans les cours**

#### **Au niveau local**

L'activité « Learn-Nett » s'est davantage intégrée dans les cours. Ainsi, par exemple, dans un cas l'activité était obligatoire pour tous, dans un autre, elle a pris de statut de thématique particulière sans qu'il n'y ait de réelle séparation entre les groupes d'étudiants. Dans ce cas, il n'a plus été nécessaire de dédoubler les salles. Les deux assistants impliqués ont pu accompagner l'ensemble des groupes. En outre, dans certains cas, d'anciens « étudiants Learn-Nett » ont demandé à devenir tuteurs. Ce qui a permis d'augmenter le nombre de tuteurs au niveau local et de faciliter l'organisation.

#### **Au niveau du réseau**

Pour faciliter le travail du tuteur, coûteux en temps, certaines de ses tâches relatives à l'organisation du travail de groupe ont été supportées par des outils mis à disposition des étudiants dans le campus virtuel. Une formation commune a été organisée pour améliorer la qualité de l'accompagnement des étudiants mais également pour permettre aux nouveaux tuteurs de bénéficier de l'expérience de leurs collègues. Enfin, la volonté de proposer l'expérience à toute une classe et d'intégrer les nouveaux objectifs poursuivis (apprentissage de l'usage des TIC, apprentissage de la communication et de la collaboration) dans le curriculum a été exprimée par les professeurs.

## **8.2. Une dynamique d'adaptation**

L'adaptation caractérise la dynamique des universités dans lesquelles :

- ?? aucune pratique congruente n'existait au préalable ;
- ?? une insertion horaire de l'expérience était possible sans pour autant être toujours suffisante ;
- ?? un fort projet lié à l'expérimentation de pratiques pédagogiques nouvelles et des TIC était formulé par l'enseignant (souvent seul) soutenu par son institution.

Ce processus se déroule en trois moments.

### **1° Mise en projet**

Il s'agit de créer les conditions de réalisation d'une pratique innovante. Les enseignants reconnaissent que le fait de participer au réseau permet d'explorer et de tester une nouvelle méthode d'enseignement et que cette opportunité présente de nombreux intérêts : la possibilité d'expérimenter une nouvelle méthode d'enseignement, d'articuler davantage théorie et pratique, de développer la recherche dans ce domaine. Ils considèrent que le dispositif leur permet de mettre en pratique un dispositif d'enseignement congruent avec leur conceptions de l'enseignement : un dispositif centré sur l'apprenant, sur son activité.

### **2° Perception des risques et des valeurs ajoutées**



Les risques et les valeurs ajoutées identifiés dans la dynamique de transition sont également perçus. A ceux-ci s'ajoutent des risques liés au changement de méthodologie : peur de ne pas permettre aux étudiants de « voir » toute la matière, crainte de ne pas maîtriser toutes les conditions d'une collaboration effective, par exemple : ne pas exploiter suffisamment les possibilités de collaboration locales au profit des collaborations à distance.

### **3° Adaptations**

Il s'agit d'ajuster le dispositif local dans le but d'intégrer le nouveau dispositif aux pratiques antérieures. Les enseignants proposent aux étudiants d'assister à une séance de cours théorique, leur permettant de construire un cadre de référence relatif aux usages pédagogiques des TIC. En outre, les étudiants doivent exploiter ce cadre théorique dans leurs travaux. Des critères d'évaluation sont proposés dans ce sens au niveau local et communiqués aux partenaires du réseau. Enfin, les enseignants se sentent prêts à poursuivre ce type d'activité, l'ayant bien intégrée dans leurs pratiques.

## **8.3. Une dynamique d'addition**

L'addition caractérise la dynamique des universités dans lesquelles une insertion horaire de l'expérience était difficile et pour lesquelles l'enseignant ne formulait pas de projet de changement de pratique ou d'usage des TIC.

Ce processus est lié au statut d'expérience pilote accordé au dispositif offert à des étudiants volontaires sans intégration dans leur curriculum. La dynamique s'est ainsi développée par addition au curriculum existant sans aucune modification de celui-ci. Des effets positifs de l'expérience ont pu être observés au niveau individuel, essentiellement en ce qui concerne la formation des tuteurs et les apprentissages réalisés par les étudiants. A ce niveau, les étapes vécues sont davantage les étapes de mise en œuvre du dispositif pédagogique que de son insertion dans une institution.

Au niveau de l'étape préalable, c'est-à-dire de la conception du scénario pédagogique, les enseignants concernés n'étaient pas présents, ils déléguaient la tâche à leurs assistants. De la sorte, la perception des risques et des mises à niveau nécessaire était peu analysée et prise en charge : manque de temps pour la formation technique, manque de temps accordé aux étudiants pour la participation à l'expérience et non intégration des nouveaux objectifs poursuivis dans le curriculum.

Du point de vue des étudiants, la situation a pu être vécue plus favorablement du fait de l'accompagnement par les animateurs et les tuteurs. En tant que futurs enseignants, ils ont pu vivre une expérience d'apprentissage collaboratif à distance et en analyser les effets, les risques et les conditions. De même, tuteurs et animateurs, ont développé une nouvelle professionnalité dont ils rendent notamment compte dans cet ouvrage.

Au niveau des enseignants et par voie de conséquence de leur institution, aucun bénéfice n'a pu être identifié. Cette situation d'addition ou d'enclave d'une pratique innovante n'est pas l'apanage de projets européens pour lesquels certains partenaires n'exploitent que les opportunités financières. Elle peut également apparaître dans les situations où l'attrait pour une solution technologique innovante oblitère la prise en compte des conditions organisationnelles et pédagogiques de mise en œuvre d'un nouveau dispositif.

Ces dynamiques observées dans le contexte particulier du projet Learn-Nett attirent notre attention sur les nombreuses conditions associées à l'intégration de nouvelles pratiques dans les institutions d'enseignement supérieur. Au départ, la configuration formée par le projet de l'enseignant et par l'existence de ressources temporelles mais aussi organisationnelles semble déterminante. Au fil du projet, ce sont sans doute les moyens attribués aux nécessaires régulations qui ouvrent la voie à une meilleure insertion du dispositif dans le curriculum.