

Postures d'accompagnement technopédagogique dans le cadre de cours et de programmes : expériences, tensions et perspectives

M. Lebrun*, S. Bachy*, F. Docq*, I. Motte*, D. Smidts*, Ch. Van Haverbeke*, S. Maron**, D. Rorive**

* Université catholique de Louvain - Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias (IPM)
** Campus Virtuel en Gestion - Belgique

marcel.lebrun@uclouvain.be, sylviane.bachy@uclouvain.be, francoise.docq@uclouvain.be,
isabelle.motte@uclouvain.be, denis.smidts@uclouvain.be, charles.vanhaverbeke@uclouvain.be,
severine.maron@ulg.ac.be, dominique.rorive@ulg.ac.be,

Résumé

Sur la base de deux projets de mise en ligne de cours et de programme et d'un accompagnement de dispositifs pédagogiques supportés par les TIC, ce double mini-colloque décrit et analyse des situations d'accompagnement technopédagogique. Dans celles-ci, les conseillers ont éprouvé des difficultés à choisir une posture d'accompagnement. La tension mise en lumière est celle de la finalité de l'accompagnement (doit-il viser prioritairement la réussite du projet ou le développement professionnel de l'enseignant ?) à croiser avec le type d'accompagnement plutôt pédagogique et/ou technologique. L'examen de ces tensions au travers des situations critiques et des contextes spécifiques à ces trois accompagnements nous amène à questionner la notion de contrat d'accompagnement, notamment en regard de la pression sur les résultats du projet et de la triple loyauté du conseiller.

Mots-clés

Enseignement en ligne, eLearning, tension, accompagnement technopédagogique, contrat d'accompagnement

Introduction

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) gagnent du terrain dans l'enseignement supérieur, que ce soit pour enrichir les cours traditionnels ou pour déployer des programmes de formation plus flexibles. Les enseignants sont amenés à repenser leurs pratiques pédagogiques pour profiter des avantages des technologies. L'intégration des TIC dans leur cours constitue donc une opportunité de développement professionnel des enseignants (Karsenti et Larose, 2001; Lebrun, Docq et Smidts, 2010).

Les conseillers pédagogiques accompagnent précisément les innovations et les mutations pédagogiques et organisationnelles découlant des changements (Perrenoud, 2008, Rege Collet, 2006) induits par cette ère de l'information où innovations technologiques et pédagogiques interfèrent pour donner lieu à des valeurs ajoutées pour l'enseignement et l'apprentissage (Lebrun, 2007). Ce double mini-colloque vise à analyser les actions du conseiller, agent de changement, dans des projets de mise en ligne de cours et de programmes. Cette analyse est guidée par les préoccupations de ces conseillers : comprendre les tensions ressenties dans ce processus d'accompagnement et dégager des leviers d'amélioration de leurs accompagnements.

Nous nous pencherons sur trois projets eLearning qui sont développés actuellement à l'UCL : un dispositif en ligne d'évaluation des apprentissages dans le cadre d'un Master en médecine (MEGE), un certificat universitaire à distance en relations internationales et analyse des conflits (CRIAC) et un certificat interuniversitaire (blended learning) en management (campus virtuel en gestion - CVG). Ces trois projets sont accompagnés par des auteurs de cette communication.

Après avoir décrit les projets en question, nous épinglerons certaines situations ressenties comme difficiles lors des accompagnements de ces projets. Ces situations illustrent la difficulté de choisir, dans certains moments critiques, une posture d'accompagnement. Notre analyse nous amène à identifier une origine commune à ces difficultés : la tension ressentie, lors des accompagnements de ces projets, entre deux finalités. Faut-il privilégier le développement professionnel des enseignants ou la réalisation d'un "produit" de qualité ? Être conseiller-accompagnateur pédagogique ou conseiller-réalisateur en technologie ?

Nous tenterons de comprendre et de discuter les origines de ces tensions et de dégager des perspectives pour optimiser le travail d'accompagnement technopédagogique.

PARTIE A : DES RÉALISATIONS CONTRASTÉES DE DISPOSITIFS EN LIGNE

Pour illustrer et mieux comprendre les différentes postures du conseiller pédagogique, nous allons décrire trois contextes. Ceux-ci concernent des projets assez différents par leur échelle. Néanmoins pour chacun d'eux, le choix des postures du conseiller pédagogique a fait l'objet d'hésitations reposant sur la même tension et les mêmes facteurs d'influence.

1. Un dispositif hybride en médecine pour évaluer les apprentissages des étudiants (MEGE)

Dans le cadre du programme de Master en médecine à l'UCL, le secteur de Médecine Générale se montre particulièrement innovant du point de vue des méthodes d'évaluation des acquis des étudiants. Les seize cours (modules) de ce secteur occupent 10 ECTS répartis sur les trois premières années et visent à introduire le futur médecin à des soins de santé centrés sur le patient, intégrés et collaboratifs.

Ces méthodes d'évaluation innovantes sont les suivantes :

- Un parcours pédagogique en ligne propose de manière chronologique et unifiée, pour l'ensemble des modules, une série d'exercices à effectuer en ligne et de travaux écrits à remettre à échéances fixes.
- Un travail en équipe fourni dans le cadre du cours « Visages de patients », lequel attribue une cotation unique par équipe. Les critères de qualité retenus sont la qualité de la présentation orale en auditoire, du film réalisé au cours de la rencontre avec les patient(e)s, du travail écrit de synthèse, de la recherche bibliographique et du débat qui suit la présentation en auditoire.
- Une évaluation individuelle de dossiers médicaux mis en ligne, comprenant une consultation de prévention et un génogramme de systémique familiale complexe.

L'originalité du secteur "Médecine Générale" réside dans le choix d'abandonner le mode évaluatif classique de la Faculté : des questions à choix multiples ou des questions à réponse ouverte courte. L'intention est de répartir l'évaluation des acquis sur l'ensemble de l'année académique, en

fonction du déroulement des modules, pour privilégier la régularité et l'interactivité plutôt que le bachotage de fin d'année.

La réflexion et l'élaboration des outils en ligne d'évaluation des apprentissages ont été réalisées par l'équipe d'enseignants de MEGE, en dehors de tout accompagnement par un conseiller pédagogique. Cette équipe a fait appel au conseiller pédagogique après une tentative non satisfaisante d'intégration de ces technologies. En effet, plutôt que de favoriser l'auto-apprentissage autonome, les développements réalisés avaient favorisé des stratégies de fraude et de tricherie. La demande adressée au conseiller est d'analyser la situation et de proposer des pistes de solution.

2. Un certificat universitaire à distance en Sciences Politiques (CRIAC)

Le Centre d'étude des crises et conflits internationaux de l'UCL (CRIAC) propose depuis deux ans un certificat universitaire (formation continue) en relations internationales et analyse de conflits entièrement à distance (20 ECTS).

Les quatre cours du certificat étaient déjà dispensés en présentiel dans le cadre du Master en Relations Internationales. Ils ont été entièrement adaptés pour un enseignement à distance : des supports de formation interactifs et des cours enregistrés sont à présent proposés, des travaux collaboratifs et des analyses de cas sont organisés et divers outils d'interaction à distance (forums, webconférence...) sont exploités pour assurer un suivi individualisé des participants. Toutes ces ressources et ces activités ont été organisées au travers de la plate-forme UCLine, une version de Claroline spécialement adaptée pour l'enseignement totalement distance. Les adaptations concernent l'ajout de modules d'interaction (Skype, online conférence), l'ajout d'espace de convivialité (heure locale, qui est en ligne, photo) et la présentation en programme de cours plutôt qu'en cours isolés.

Ce certificat est accompagné par un conseiller pédagogique à mi-temps, financé pour deux ans par un fonds de développement pédagogique. Le conseiller pédagogique est très fortement impliqué dans le projet : il accompagne les enseignants dans la « transformation » des cours, dans la scénarisation pédagogique et dans la mise en place des outils technologiques.

Il distingue quatre phases dans le projet :

- L'analyse : analyse et description des cours en présentiel; analyse des besoins de formation des enseignants sur la base d'entretiens;
- La conception : scénarisation de chaque cours avec l'enseignant concerné et établissement du cahier des charges pour les développements technologiques spécifiques;
- Le développement : formation et aide à la réalisation des parcours pédagogiques et des médias nécessaires;
- L'évaluation : élaboration de grilles d'évaluation pour recueillir l'avis des étudiants et rencontre avec les différents enseignants.

Le conseiller aide aussi les enseignants à exploiter leurs acquis dans le cadre de leurs cours en présentiel qui continuent d'être dispensés dans le cadre du Master.

Il est à noter que dans le contexte d'une formation payante se déroulant entièrement à distance, les étudiants sont aussi clients et l'obligation de résultat est très forte.

3. Un certificat interuniversitaire en ligne en management (CVG)

Depuis sa création en 2002, la vocation du CVG (Campus Virtuel en Gestion) est d'accompagner la création et la mise en ligne de cours par des équipes de professeurs des trois écoles partenaires, trois grandes écoles de gestion en Communauté française: Solvay Brussels School of Economics and Management (ULB), Louvain School of Management (UCL) et HEC-Management School-University of Liege (ULg).

Depuis 2008, le CVG est financé par le Fonds social européen, pour une concrétisation de la collaboration entre les trois écoles : la mise sur pied d'un programme « Online Executive Master in Management » cohérent de deux ans (60 ECTS), proposé à un public d'adultes en situation professionnelle.

La formation vise l'acquisition de compétences indispensables au métier de manager. La formule choisie est le blended learning : une articulation de séquences d'apprentissage à distance et de séquences en présentiel (un samedi par mois). Tout au long du cursus, l'étudiant développe les compétences visées au travers de différents cours proposant des activités d'apprentissage individuelles et en groupe, une grande partie des activités étant consacrée à des études de cas. Un travail individuel de fin d'études est demandé aux apprenants, orienté vers une problématique professionnelle, définie dès le début de la formation.

Le programme est innovant sur différents axes :

- Son caractère interuniversitaire (pilotage du programme par un comité académique composé d'enseignants des trois écoles, équilibre entre les écoles dans l'attribution des différents cours, intégration du programme dans les catalogues de formation continue des trois universités...);
- Le fait qu'il s'agit d'une première formation à composante majeure à distance, dans les trois universités partenaires;
- Le fait qu'il s'agit d'un public en formation continue, inhabituel pour plusieurs enseignants impliqués dans le programme.

Ce programme est accompagné par une "équipe projet", composée de 5 personnes (environ 3,25 ETP), en charge de la coordination générale du projet, de l'accompagnement pédagogique et technique des cours en ligne, de l'ingénierie pédagogique du programme, de la promotion du programme, du recrutement, de la gestion des inscriptions et du suivi des étudiants, etc. Les conseillers pédagogiques sont soit directement et pleinement rattachés au projet, soit impliqués dans le projet dans le cadre de leurs activités dans un centre de pédagogie universitaire (l'IPM à l'UCL).

Deux cohortes d'étudiants sont actuellement impliquées dans ce programme en cours d'expérimentation (l'une depuis janvier 2009, l'autre depuis janvier 2010). Si, depuis le début, le CVG représente des défis importants en matière d'innovation (Docq et Rorive, 2005), les défis à relever sont aujourd'hui urgents, puisque les étudiants, adultes "clients" de cette formation payante, ont des attentes fortes envers la formation.

4. Analyse comparative des trois projets

Nous mettons en évidence dans le tableau ci-dessous certaines dimensions divergentes entre les projets. Nous faisons l'hypothèse qu'elles influencent les postures à adopter par le conseiller dans l'accompagnement technopédagogique.

| | MEGE | CRIAC | CVG |
|---|--|--|--|
| Réalisation / produit eLearning visé | Modalités en ligne d'évaluation des apprentissages, dans le cadre d'un ensemble coordonné de cours d'un master (cours du secteur Médecine Générale pour un total de 10 ECTS en 3 ans). | Transposition de cours existant en présentiel pour en faire un certificat organisé entièrement à distance (20 ECTS). | Création d'une formation continue nouvelle, interuniversitaire et en ligne (blended learning). Formation de 60 ECTS, répartis sur deux années civiles. |
| Nombre de cours concernés | 16 | 4 | 16 |
| Ancrage dans l'institution | Tous les enseignants du secteur MEGE sont partis prenants. Pédagogie centrée sur l'apprenant non en phase avec la tradition du secteur. | Projet inscrit dans un département (relations internationales), peu soutenu par l'université. Pas de visibilité spécifiques dans la Faculté. | Le CVG est un projet interuniversitaire, qui s'inscrit dans 3 Facultés des 3 universités partenaires. |
| Nombre de professeurs concernés | 10 | 3 | 26 |
| Soutien financier à la réalisation du projet | pas de financement identifiable pour l'ensemble de l'innovation | financement pour une durée de 2 ans (fonds de développement pédagogique, interne à l'UCL) | financement pour une durée de 6 ans (fonds extérieurs aux universités - Europe). |
| Nombre de conseillers pédagogiques pour accompagner le projet | 1 (interventions ponctuelles) | 1 (0,5 ETP) | 5 (environ 3,25 ETP) |
| Rattachement structurel du conseiller | conseiller IPM "généraliste" | conseiller attaché à l'IPM, dédié partiellement, mais spécifiquement au projet | 3 conseillers en faculté (HEC-ULg) 2 conseillers à l'IPM (1 polyvalent et 1 rattaché spécifiquement au projet) |
| Missions du conseiller telles que définies au départ | Évaluer l'innovation | Aide à la transposition des cours - développement des contenus médiatisés - promotion du certificat - gestion technique (mise en place d'une plate-forme) - accompagnement | <u>Conseillers CVG</u> : - chef de projet, - coordination générale - développement des contenus - promotion du certificat (marketing) - gestion technique <u>Conseillers IPM</u> : |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | pédagogique des cours en ligne - formation aux outils technologiques - coordination pédagogique - évaluation des cours en ligne | - accompagnement pédagogique des cours - accompagnement pédagogique du programme - formation des tuteurs |
|--|--|---|--|

Tableau 1 : Analyse comparative des trois projets : MEGE, CRIAC et CGV.

Cette comparaison pointe d'emblée des missions différentes du conseiller pédagogique (CP). Le conseiller peut être appelé pour son expertise (cas de MEGE) dans le cadre de sa mission générale. Il est amené à évaluer un dispositif déjà mis en place pour lequel des enseignants s'interrogent sur les modalités de nature plus pédagogique. Pour un même projet (cas du CRIAC), il peut aussi prendre plusieurs casquettes. Parfois accompagnateur de processus, parfois réalisateur de contenu médiatisé. Il vise à aider les enseignants à transposer des cours déjà existant vers l'enseignant en ligne. Dans le cadre du CVG, les conseillers pédagogiques se répartissent des fonctions. Les conseillers CVG possèdent des responsabilités importantes par rapport au projet, ils développent des contenus de cours et les conseillers de l'IPM proposent un accompagnement pédagogique des cours, du programme et assurent des formations pour les tuteurs. Tant de postures différentes qu'on peut se demander comment cela se gère pendant l'accompagnement du projet.

La comparaison de ce tableau permet de pointer différents angles d'approche pour comprendre comment le conseiller fait ses choix entre différentes postures (accompagnateur, expert, réalisateur, etc.). En effet, son statut, la durée du projet et la structure globale sont déjà autant de paramètres qui viendront atténuer ou intensifier les tensions possibles entre les missions attendues du conseiller pédagogique par les autorités (notamment le développement professionnel des enseignants) et certains choix qu'il sera amené à prendre. Outre, cette tension entre suivre le processus ou viser le produit, il doit aussi tenir compte d'une autre tension. Les équipes des enseignants regroupées autour d'un même projet sont composées d'individus qui n'ont pas les mêmes sensibilités technologiques ou pédagogiques. Dès lors, le CP opte pour certains rôles (accompagnateur ou réalisateur) afin d'assurer des services de qualité.

Cette première partie nous a permis de faire un retour d'expérience (MEGE, CRIAC et CVG) et de faire l'état de différents paramètres (produit et ampleur du projet) qui modifient les rôles des conseillers pédagogiques (évaluateurs, accompagnateur d'un processus, réalisateur, coordinateur, formateur, agent de promotion, responsable de projet, ...).

La deuxième partie envisagera d'analyser ces rôles en fonction de différents facteurs tels que la pression sur le résultat, la loyauté et la personnalité du conseiller pour comprendre ce qui conduit le conseiller pédagogique à choisir telle ou telle posture.

PARTIE B : L'ACCOMPAGNEMENT TECHNOPÉDAGOGIQUE EN TENSION

Dans la première partie, nous avons présenté trois contextes de projets suivis par des CP. Ces contextes amènent les conseillers à choisir des postures souvent différentes les unes des autres. Nous allons aborder cette partie par la description de quatre situations vécues. Celles-ci ont été choisies parce qu'elles mettent en évidence des moments où le conseiller pédagogique s'interroge sur son rôle et ses finalités. Doit-il faire à la place de l'enseignant ? Vise-t-il l'atteinte du résultat et/ou le développement professionnel des enseignants ? Dans une perspective de formation, peut-il laisser les enseignants commettre des erreurs ? Jusqu'où peut-il assumer ses services ? Ensuite, nous proposerons une analyse des rôles du CP pour pointer les moments où se produisent les tensions et les hésitations dans sa posture.

1. Illustration : situations vécues

1.1 Situation n°1 « Les critères d'évaluation : affaire du prof ou affaire du conseiller ? » (CVG)

A quelques semaines de la fin d'un cours en ligne, les étudiants pressent les enseignants pour obtenir les consignes et les critères d'évaluation pour la rédaction de leur analyse de cas. Ce travail final comptera pour une grande partie de l'évaluation certificative.

En temps que conseiller, nous avons attiré l'attention des enseignants sur l'importance de ces consignes depuis le début de la phase de préparation du cours et nous appuyons la demande des étudiants. Sans réaction des enseignants, nous décidons de les contacter par téléphone : ils se disent trop occupés pour gérer cette inquiétude des étudiants, estiment avoir déjà précisé ces consignes auparavant et ajoutent que les étudiants doivent pouvoir faire preuve d'autonomie. Ils nous proposent de préciser les consignes et critères sur la plate-forme "puisque vous le jugez important et puisque de toute façon, c'est vous le pédagogue !".

1.2 Situation n°2 « Mettre en oeuvre ou maître d'oeuvre ? " (CRIAC)

Lors de la mise en ligne de cours, nous avons identifié différentes étapes par lesquelles les enseignants doivent passer :

- 1) l'analyse de leur dispositif en présentiel,
- 2) la conception et scénarisation de leur cours en ligne,
- 3) le développement des médias
- 4) l'évaluation du dispositif.

Selon les étapes, la posture adoptée comme conseiller varie :

- dans les étapes 1 et 4, les interventions sont très dirigistes, le conseiller agit comme un expert;
- dans l'étape 2, le conseiller accompagne la réflexion du professeur dans la transformation de son cours; le conseiller n'est pas un expert disciplinaire, mais interroge l'enseignant sur les fondements de son cours et de son dispositif afin d'établir un scénario pédagogique de qualité;
- dans l'étape 3, la posture est variable selon le niveau de maîtrise des technologies des enseignants (niveau d'entrée dans les technologies, niveau d'adaptation ou niveau de transformation (Coughlin & Lemke 1998)). Certains tenteront par eux-mêmes de construire les médias attendus et attendront que le conseiller intervienne comme formateur et accompagnateur. Alors que d'autres professeurs attendront que le travail de médiatisation soit intégralement pris en charge par le conseiller. Dans la perspective et

l'attente de résultats à l'image du certificat, faut-il prioritairement former les enseignants ou contribuer à la création de ressources ? Ou faire les deux ? Comment justifier le choix de posture du conseiller ?

1.3 Situation n°3 « Liberté académique et droit à l'erreur » (CVG)

Les professeurs sont habitués à mener des exposés ex-cathédra devant un public d'étudiants plus ou moins captif. Dans un dispositif hybride, les heures en présentiel sont réduites et ne représentent qu'une faible part du total d'heures que compte le cours. Il s'agit dès lors pour les enseignants de mener ces séances de manière efficace : il faut qu'elles soient complémentaires aux activités que les étudiants réalisent à distance. Un exposé purement ex-cathédra ne remplit pas cet objectif. C'est ce que nous avons pu expérimenter dans un cours. Nous avons accompagné le professeur pour la scénarisation des activités à distance, mais l'avions laissé organiser ses séances présentiels seul. Résultat: le professeur a enchaîné ses diapositives dans le but de passer en revue l'ensemble de la matière en seulement trois heures. À l'issue de la séance, tant les étudiants que le professeur étaient mécontents.

En tant que conseiller pédagogique, il n'est pas toujours facile de suggérer (d'imposer?) des activités pour les séances en présentiel, sans craindre de porter atteinte à la liberté académique du professeur voire à remettre en cause ses compétences de formateur/acteur.

1.4 Situation n°4 « Quand les attentes des enseignants dépassent la fonction du conseiller... » (MEGE)

Dans le cadre de l'évaluation demandée, nous acceptons de réaliser un recueil de données et une analyse. Nous présentons les résultats en comité de gestion du secteur et les pistes que nous proposons sont accueillies favorablement. Nous sommes sollicités pour porter la mise en place des solutions avancées. Mais, comme conseiller "généraliste" non spécifiquement dédié à ce projet, nous ne pouvons pas prendre l'ensemble des démarches en main, car d'autres demandes se profilent, ailleurs que dans ce secteur de l'université. Nous devons renoncer à des défis personnels intéressants pour nous préserver et nous risquons de décevoir les commanditaires qui peuvent avoir l'impression d'un service inachevé. Nous envisageons alors des pistes pour obtenir des ressources humaines pour encadrer le projet.

2. Analyse

2.1 Les rôles en fonction des objectifs

Nous appuyons notre analyse de ces situations sur la description des rôles des conseillers de Massé (1998, cité par Poumay, 2005), que Poumay rapproche des rôles des "accompagnateurs de développement instructionnel d'enseignants du supérieur". Ces 9 rôles sont positionnés autour de deux axes décrivant une implication croissante du conseiller soit dans le développement professionnel des enseignants (axe vertical), soit dans les résultats du projet (axe horizontal).

| | | | |
|-----------------------------------|--|---|---|
| Implication croissante du CP dans | CONSEILLER « Vous le faites; je serai votre table d'harmonie. » | INSTRUCTEUR « Vous l'avez bien fait; vous pouvez | PARTENAIRE « Nous le ferons ensemble, et |
|-----------------------------------|--|---|---|

| | | | |
|---|---|--|--|
| le développement professionnel des enseignants ↓ | FACILITATEUR « Vous le faites; je vous assisterai dans le processus. » | ajouter ceci la prochaine fois. » FORMATEUR « Voici certains principes que vous pouvez employer pour résoudre des problèmes de ce genre. » | apprendrons l'un de l'autre. » MODELE « Je le ferai; vous observerez afin d'apprendre en me regardant. » |
| | OBSERVATEUR REFLEXIF « Vous le faites; je vous surveillerai et vous dirai ce que je vois et entends. » | CONSEILLER TECHNIQUE « Je répondrai à vos questions au fur et à mesure que vous progressez. » | EXPERT « Je le ferai pour vous; je vous dirai quoi faire. » |
| Implication croissante du CP dans les résultats du projet → | | | |

Tableau 2 : Neuf rôles du conseiller pédagogique – degré d'implication (Poumay, 2005).

Ces deux dimensions (implication dans le développement professionnel ou l'implication dans les résultats) nous semblent fécondes pour mieux comprendre les difficultés de positionnement que nous avons éprouvées.

Ainsi, quand le conseiller vise **le résultat du projet**, il est préoccupé par :

- La réussite du projet : le(s) promoteur(s) atteignent les objectifs annoncés dans les délais annoncés ;
- L'efficacité de la formation : les étudiants apprennent et sont satisfaits ;
- L'image valorisante du projet : le projet aboutit à des productions visibles (médias, supports d'apprentissage...), ces productions sont de qualité et attractives, les différents acteurs et bénéficiaires se sentent mis en valeur...;
- La rentabilité du projet : il y a suffisamment d'étudiants inscrits, l'équilibre financier est atteint, les résultats sont atteints avec efficience...

Dans ce but, il est amené à prendre un rôle de chef de projet et/ou d'expert : dire aux enseignants comment faire, être proactif voire directif dans les propositions d'action... Il est également tenté à pallier aux "carences d'implication" des enseignants, à "faire à leur place" (les parcours pédagogiques, les supports en ligne, les consignes de travaux, les critères d'évaluation, la modération des forums...).

Par contre, quand le conseiller vise **le développement professionnel des enseignants**, il est préoccupé par :

- La stimulation d'une décentration de l'enseignant : vers une centration sur l'étudiant et sur son apprentissage ;
- L'expérimentation satisfaisante de nouvelles pratiques pédagogiques par l'enseignant ;

- L'éveil d'un questionnement pédagogique et d'un "esprit de recherche" dans le métier d'enseignant en s'inscrivant, par exemple, dans le modèle du SOTL - Scholarship Of Teaching and Learning - (Boyer, 1990; Shulman, 1999) où l'enseignant se met dans une posture de "chercheur pédagogique" en analysant son action, en partageant son expertise avec des collègues, en publiant ses observations et analyses ...

Dans ce but, il est amené à laisser l'enseignant faire des erreurs, à "laisser le temps au temps", à l'accompagner dans sa démarche d'apprentissage du métier d'enseignant (Lebrun, 2008), à lui laisser expérimenter les difficultés et les manques en prenant la posture de facilitateur ou d'observateur.

Si, la plupart du temps, ces deux finalités sont poursuivies en parallèle de manière harmonieuse, nous identifions, dans les situations décrites ci-dessus, certains facteurs qui peuvent mettre le conseiller en position d'hésitation. C'est pour cette raison que nous proposons une réflexion pour comprendre différents processus et ce qui pousse les CP à choisir une posture plutôt qu'une autre à un moment donné.

2.2 Les facteurs qui provoquent les hésitations

Les conseillers pédagogiques hésitent parfois dans leur posture. Ils se demandent si le rôle adopté lors d'une situation est adéquat. L'objectif fixé permet souvent au conseiller de choisir son rôle. Néanmoins, l'accompagnement de ces trois projets met en évidence des tensions "Produit/Résultat et Développement professionnel des enseignants" ainsi que "Approche technologique et Aspiration pédagogique". A ce propos, dans son chapitre "De l'enseignement au design pédagogique", Bourdeau (2002) conclut que l'intégration des TICE fait éclater l'enseignement traditionnel. Cet éclatement s'exprime par un changement des rôles, centration sur l'étudiant, redéfinition espace-temps, planification versus improvisation, scénarisation et sélection de méthodes et médias. "L'intervention pédagogique se trouve redéfinie comme une solution composée d'un scénario pédagogique et d'un environnement technologique, les deux étant construits de façon interdépendante, selon un processus systématique de design pédagogique (...)" (Bourdeau, 2002 pp. 224). Dans le contexte de l'enseignement universitaire où la plupart des enseignants n'ont pas reçu de formation pédagogique, il s'agit de réfléchir à l'environnement technologique, mais également de construire la scénarisation pédagogique. Nous constatons que ce lien entre ces deux facettes n'est pas toujours présent chez les enseignants. Ils ont parfois scénarisé un dispositif pédagogique sans avoir de compétences technologiques, ou au contraire, ils ont parfois surinvesti l'utilisation d'un environnement technologique sans avoir suffisamment préparé un scénario pédagogique.

C'est ici que vient se nicher la tension "Pédagogie - Technologie". Si les technologies sont souvent considérées comme "un cheval de Troie" pour le développement pédagogique, elles peuvent aussi entraîner une fossilisation pédagogique (les pratiques "traditionnelles" étant simplement adaptées aux nouveaux outils) privant ainsi l'institution (et les enseignants) des réelles valeurs ajoutées pédagogiques auxquels ils aspirent (Lebrun, 2005). C'est le cas quand, les enseignants séparent l'environnement technologique de la scénarisation pédagogique. Le cas de MEGE est proche de cette situation puisque les enseignants avaient avancé sur le plan technologique sans avoir mis en place une scénarisation pédagogique aboutie. Dans ce contexte

le conseiller hésite pour un moindre mal entre l'accompagnement technologique sans scénarisation pédagogique ou à la scénarisation pédagogique sur un environnement technologique pré-construit.

Dans les accompagnements des enseignants, les conseillers doivent dès lors se questionner d'une part sur une première tension entre le produit attendu et la formation des enseignants et d'autre part sur une deuxième tension entre le focus sur la scénarisation pédagogique et/ou sur l'environnement technologique. Soulignons ici le fait que les tensions que nous évoquons dans cet article ne doivent pas être comprises uniquement comme des freins. Nous les présentons surtout comme des moteurs à la créativité.

Nous expliquons les deux tensions mentionnées plus haut par trois facteurs:

2.2.1 Facteur n°1 : le degré de pression sur les résultats

Les projets de mise en ligne de cours et de programmes passent par différentes étapes d'élaboration, qui engendrent une pression plus ou moins forte sur les résultats à atteindre. Ainsi, si un cours démarre avec les étudiants dans un futur très proche (quelques semaines... voire quelques jours), il est vital pour la réussite du projet que les différents "objets" soient existants et d'un niveau de qualité acceptable : les supports d'apprentissage, le scénario pédagogique et les consignes, la plate-forme et les différents outils... Ou encore, si un enseignement est en cours de déroulement et que les étudiants sont en attente. Lors d'une telle **phase d'urgence** du projet, le conseiller peut être tenté de prendre une part active dans la réalisation de ces "objets", là où, en d'autres temps, il préférerait laisser la main à l'enseignant.

Cette notion d'urgence est illustrée dans la situation n°1 : les étudiants sont en attente de consignes pour leur travail final. Nos discussions ont mis en évidence d'autres situations critiques de ce genre, où le conseiller se demande s'il doit :

- modérer le forum à la place du professeur
- donner des feedback aux travaux à la place du professeur
- etc.

Un des défis relevés par Langevin (2009) pour les conseillers pédagogiques dans leur métier est de contrôler la directivité. La tentation de la directivité est parfois grande, par exemple pour accélérer la mise en œuvre de projets, en « faisant à la place de » plutôt qu'en « faisant avec ». Nous remarquons néanmoins que les projets d'enseignement en ligne, par rapport à d'autres projets d'innovation pédagogique sans composante technologique majeure, induisent une pression plus forte sur les résultats. En effet, le résultat du processus pédagogique est rendu « visible » à travers la médiatisation : les activités d'enseignement deviennent des « objets » (consignes écrites, scénario explicite, déroulement des activités concrétisé dans un agenda, etc.). La forme de ces « objectifs » doit être attractive... Dans les représentations des enseignants (et du public en général), l'eLearning est associé à « sexy », « moderne », « dynamique »... Il y a des attentes de « bel objet » que l'on peut montrer fièrement aux autres (étudiants, collègues...). Ces **attentes fortes sur la qualité du produit**, couplées au fait que, souvent, les enseignants ne sont pas experts dans les manipulations techniques, induisent chez les enseignants une attitude de "faites à ma place s'il-vous-plait", et chez le conseiller "je vais le faire, le résultat sera meilleur". Ces

attentes fortes sur la qualité des productions sont illustrées dans la situation n°2.

Deux des projets d'innovation décrits ici sont financés pour une **durée limitée**. Ceci ajoute à la pression sur les résultats, dans la mesure où chaque "occasion perdue" diminue les chances de réussite du projet. Ainsi, dans la situation n°3 : l'expérience décevante des séances en présentiel dans l'un des cours a en réalité fait "perdre une année" d'expérimentation de ce cours-là. Les étudiants étaient frustrés et déçus (ce qui, dans le cas d'une première cohorte d'étudiants, met en péril la bonne publicité de la formation auprès du public cible), les enseignants étaient découragés et désinvestis dans le projet.

Enfin, dans la mesure où les projets eLearning, d'une part, sont financés spécifiquement et doivent rendre des comptes, d'autre part, visent à servir d'exemples de pratiques innovantes dans l'institution, les conseillers peuvent se sentir particulièrement **responsables de la réussite du projet**. Cela contribue à la pression sur les résultats, d'autant plus s'ils ont été engagés spécifiquement pour l'accompagnement du projet (ce qui est le cas du CRIAC et de certains conseillers du CVG).

Autant d'éléments qui créent de la pression sur l'atteinte des résultats du projet que l'on retrouve fortement dans les projets CRIAC et CVG et pas du tout dans le projet MEGE, projet ancré dans les pratiques des enseignants, ne faisant pas l'objet d'une durée particulière ni de défis d'image à relever (hormis la réputation de l'Institut toujours à consolider).

2.2.2 Facteur n°2 : les différentes loyautés du conseiller

Lorsqu'il accompagne un projet de mise en ligne de cours ou de programme, le conseiller est en réalité au service de trois sphères de commanditaires, qui s'englobent : il accompagne (1) un enseignant en particulier (ou une équipe d'enseignants), dans le cadre (2) d'un projet spécifique, projet d'innovation au service (3) d'une institution. Par institution nous entendons l'ensemble des services qui sont attendus de la part du conseiller par son employeur. Ceux-ci visent essentiellement le développement pédagogique des enseignants. Dans les situations décrites ci-dessus, le conseiller peut être tiraillé entre ces trois commanditaires : quelle loyauté privilégier ?

Cette notion de loyauté est issue des concepts en analyse systémique. *«La loyauté est une configuration relationnelle impliquant au moins trois protagonistes : celui qui doit faire le choix, celui qui est préféré et celui qui ne l'est pas. Loyauté et conflit de loyauté, sont dès lors, les deux faces inséparables d'une même réalité»* (Heireman, 1989 p.47). Dans nos cas, nous identifions des hésitations liées à ces facteurs : être loyal aux enseignants vs être loyal à l'institution, être loyal au projet vs être loyal à l'institution, être loyal au projet vs être loyal à l'enseignant.

-Être loyal à l'enseignant ou à l'équipe d'enseignants (répondre à leurs demandes) au détriment de la place de la mission du conseiller pédagogique dans son institut.

Dans la situation 4, les demandes spécifiques de l'équipe d'enseignants dépassent clairement les possibilités d'intervention du conseiller. C'est-à-dire que dans l'éventail des choses possibles à faire, le conseiller a dû faire des choix en fonction des priorités. Ces choix sont orientés en fonction des types d'interventions qu'il peut faire. Il est notamment amené à renoncer

partiellement à contribuer de manière directe et immédiate au développement professionnel, objet de sa mission.

-Être loyal au projet ("faire à la place" des enseignants pour maximiser la satisfaction des étudiants et la réussite du projet) même si c'est au détriment de la mission institutionnelle (stimuler le développement professionnel des enseignants).

C'est la tension ressentie dans la situation n°1. Il faut préciser que cette situation a été décrite par un des conseillers CVG : celui rattaché à l'IPM, et polyvalent (travaillant sur d'autres missions que ce projet-là). Remarquons que, dans le cas du projet CRIAC (situation 2), loyauté au projet et loyauté à l'institution sont toutes deux mises en péril : le projet risquerait de ne pas devenir pérenne si le conseiller fait à la place et le projet risquerait de ne pas aboutir si le conseiller n'intervient pas dans le temps imparti. L'hésitation entre "je fais moi-même" et "je les laisse faire" est donc rendue plus critique encore. Par contraste, le CVG, qui vise une existence à long terme à travers une pérennisation de sa structure, pourrait évoluer vers un "service de réalisation" à destination des enseignants (pour "faire à leur place", donc).

-Être loyal au projet (être directif pour garantir la qualité des séances en présentiel) quitte à se froisser avec l'enseignant.

La tension ressentie dans la situation n°3 peut être expliquée par ces facteurs. Dans le cas de cette situation 3, projet et institution se confondent par l'intervenant qui est conseiller pédagogique engagé exclusivement par le projet.

Ces différentes loyautés ne sont pas toujours conscientes dans l'esprit du conseiller. Elles le sont encore moins dans l'esprit des enseignants, qui ne connaissent pas nécessairement la mission institutionnelle du conseiller. Enfin, dans le cas d'une équipe d'accompagnement (comme dans le CVG), différents conseillers-collègues peuvent avoir des missions institutionnelles différentes. Les conflits de loyauté ne sont pas nécessairement toujours négatifs. Elles peuvent être source de créativité et contribuer à des réflexions constructives.

2.2.3 Facteur n°3 : la personne du conseiller

Bien entendu, la personne du conseiller (personnalité, âge, expérience, statut...) influence également les postures que celui-ci endosse, à travers l'assertivité dont il fait preuve (ou non) et la légitimité qui lui est accordée (ou non) par les enseignants qu'il accompagne.

3. Perspectives

La mise en évidence de situations ressenties comme difficiles et leur analyse à l'aide des facteurs ci-dessus nous amènent à nous pencher sur la notion de "**contrat d'accompagnement**", dont l'importance est mise en évidence par Massé et Poumay (2005). Dans les projets CRIAC et CVG, une certaine formalisation du projet existait dès le démarrage de ceux-ci (formalisation réalisée à l'occasion de la demande écrite de soutien financier) : définition des objectifs à atteindre, délimitation dans le temps, identification des acteurs-clé (chef de projet, conseillers...) et de leur mission générale. Mais ces écrits n'explicitent pas, par exemple :

- Les responsabilités qui incombent aux enseignants versus celles qui incombent aux conseillers (limites des responsabilités de chacun) ;
- La finalité de l'accompagnement du conseiller (développement professionnel/loyauté à l'institution ou réussite du projet/loyauté au projet, innovation technologique/innovation pédagogique).

Dans le cas du projet MEGE, aucune formalisation écrite de l'intervention du conseiller n'existait, puisque, dans le cadre de ses missions dans le cadre de son institut, le conseiller peut être appelé à tout moment pour tout service pédagogique. L'analyse de la demande et la précision d'une "offre de service" font donc partie des premières actions du conseiller face à une nouvelle demande. Ceci a été le cas pour le projet MEGE, ce qui n'a pas empêché le conseiller de ressentir les tensions décrites dans la situation n°4.

Cette notion de contrat d'accompagnement nous semble pertinente à approfondir, tant dans son contenu que dans sa forme. Il nous semble qu'un tel "contrat" devrait contenir :

- Une partie générale relative à l'accompagnement du projet : cette partie expliciterait les finalités de l'accompagnement et les responsabilités de chaque partenaire (conseiller et enseignants) dans la réussite du projet ;
- Une partie spécifique à chaque enseignant accompagné.

Mais comment formaliser ce genre de contrat ? Devrait-on nécessairement passer par l'écrit ? Le document devrait-il être formel ? Comment prendre en compte les évolutions du projet au cours du temps (les phases d'urgence, par exemple) ? Comment adapter ce contrat à chaque enseignant ?

Autant de questions qui seront discutées lors de ce mini-colloque.

Bibliographie

Bourdeau, J. (2002). De l'enseignement au design pédagogique. Dans R. Guir (Dir.) : *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. Bruxelles : De Boeck.

Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, N.J.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Coughlin, E. et Lemke, C. (1998). Professional Competency continuum, Third Dimension. Dans Collectif : *Technology. In American schools : Seven Dimensions for Gauging Progress*. Milken exchange on education technology.

Docq, F. et Rorive, D. (2005). *Une tentative de réponse à l'évolution des contextes d'enseignement et de formation. Le Campus Virtuel en Gestion, nouvel acteur de formation en ligne*. Actes du colloque "Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur : Nouveaux contextes, nouvelles compétences", Lille, juin.

Heireman, M. (1989). *Du côté de chez soi*. Paris : ESF edition.

Karsenti, T. et Larose, F. (2001). *Les tics au coeur des pédagogies universitaires*. Québec : presses de l'Université du Québec.

Langevin, L. (2009). Accompagnement pédagogique: une expertise à développer. Dans D. Bédard & J. Bécharde (Dir.) : *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris: PUF.

Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard (Dir.) : *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.

Lebrun, M. (2005). *eLearning pour enseigner et apprendre : Allier pédagogie et technologie*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.

Lebrun, M. (2007). Quality towards an expected harmony: Pedagogy and technology speaking together about innovation. *Association for the Advancement of Computing in Education, AACE*, 15(2), 115-130.

Lebrun, M. (2008). SOTL as a learning process (en ligne). Document interne de l'Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias (IPM). Disponible le 16 mars 2010. <http://bit.ly/dcfrg7> .

Lebrun, M., Docq, F. et Smidts, D. (2010). Claroline, a Internet Teaching and Learning Platform to Foster Teachers Professional Development and Teaching Quality : First Approaches. *Association for the Advancement of Computing in Education, AACE*. (en cours de publication).

Poumay, M. (2006). *Former des accompagnateurs de développement instructionnel d'enseignants du supérieur. L'école des Sherpas*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Liège, Belgique.

Rege Colet, N. (2006). Représentations et modèles pédagogiques des conseillers pédagogiques en milieu universitaire. Dans N. Rege Colet et M. Romainville (Dir.). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.

Shulman, L. (1999). Taking Learning Seriously. *Change*, 11 - 17.