



# Alsic

Vol. 18 (2015)

Vol. 18

---

Stéphanie Roussel et Pauline Jourdan

## **Analyse de *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique - Questionnement et éclairage de la recherche***

de Geneviève Lameul et Catherine Loisy (dir.)

---

### **Avertissement**

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

**revues.org**

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

---

### Référence électronique

Stéphanie Roussel et Pauline Jourdan, « Analyse de *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique - Questionnement et éclairage de la recherche* », *Alsic* [En ligne], Vol. 18 | 2015, mis en ligne le 10 mai 2015, Consulté le 20 novembre 2015. URL : <http://alsic.revues.org/2812> ; DOI : 10.4000/alsic.2812

Éditeur : Adalsic

<http://alsic.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://alsic.revues.org/2812>

Document généré automatiquement le 20 novembre 2015.

CC-by-nc-nd

Stéphanie Roussel et Pauline Jourdan

# Analyse de *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique – Questionnement et éclairage de la recherche*

de Geneviève Lameul et Catherine Loisy (dir.)

## 1. Présentation générale de l'ouvrage

### 1.1. Actes de colloque ou ouvrage collectif ?

- 1 *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique, questionnement et éclairage de la recherche*, ouvrage coordonné par Geneviève Lameul et Catherine Loisy est le fruit d'un travail amorcé lors des Journées scientifiques sur le thème de la pédagogie universitaire numérique (JS-PUN, 2010, 2011 et 2012). On peut donc, en premier lieu, se demander comme le font Chachkine *et al.* (2012) dans leur analyse de l'ouvrage, *Interagir et apprendre en ligne*, s'il s'agit d'actes de colloque ou d'un ouvrage collectif. On remarque très vite que le présent ouvrage forme un tout cohérent structuré par un travail éditorial important. La bibliographie de tous les chapitres est regroupée à la fin de l'ouvrage. La préface, l'introduction générale, la transition entre les deux grandes parties, la conclusion et la postface synthétisent ou présentent les différentes contributions. Il s'agit donc bien d'une œuvre collective, à laquelle les nombreux renvois entre les différents chapitres et auteurs confèrent une cohérence générale. Bien que les onze contributions soient assez variées dans leur manière d'aborder la pédagogie universitaire numérique, il nous semble que l'ouvrage correspond à ce qui pourrait relever d'un ambitieux programme de recherche collectif riche de la pluralité de ses approches.

### 1.2. Pour quel public ?

- 2 L'ouvrage est clairement destiné aux enseignants du supérieur de tous horizons et domaines, utilisateurs des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (Tice) ou qui, soucieux d'améliorer leurs pratiques professionnelles, souhaitent le devenir. Il s'adresse également aux responsables institutionnels et aux personnels des services d'ingénierie pédagogique susceptibles d'accompagner des projets d'apprentissage numérique et de former les enseignants. Aucune des expérimentations présentées dans cet ouvrage ne concernant directement l'enseignement-apprentissage des langues à l'université, nous avons décidé d'interroger régulièrement l'intérêt des analyses produites pour les lecteurs de la revue *Alsic*.

### 1.3. Objectifs de l'ouvrage

- 3 Dans l'introduction, Catherine Loisy et Geneviève Lameul assignent trois objectifs à cette publication collective : 1) définir la pédagogie numérique dans le contexte de l'enseignement supérieur comme un champ de recherche à part entière ; 2) montrer l'articulation des recherches de ce domaine avec la pratique des enseignants de terrain ; 3) illustrer, par des exemples concrets, l'articulation entre recherche, action et formation grâce à la coopération entre différents acteurs (chercheurs, praticiens, ingénieurs pédagogiques, acteurs politiques).

### 1.4. Structure de l'ouvrage

- 4 La structure en deux parties de l'ouvrage répond à ces objectifs. La première partie regroupe six chapitres qui proposent un cadre conceptuel et théorique à la réflexion autour de la pédagogie universitaire numérique. Cette partie pose ainsi les fondements théoriques de ce champ de recherche.

#### Tableau 1 - Chapitres de la première partie de l'ouvrage.

<p><b>Chapitre 1</b> : La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation (Brigitte Albero)</p>
---

**Chapitre 2** : Les mutations de l'enseignement supérieur en Europe. Comprendre les transformations à l'œuvre (Gaëlle Goastellec)  
**Chapitre 3** : L'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement supérieur (Marianne Poumay)  
**Chapitre 4** : Pédagogie universitaire et pratiques documentaires numériques des étudiants (Laurent Cosnefroy)  
**Chapitre 5** : Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question... de posture ! (Denis Bédard)  
**Chapitre 6** : Le modèle de la présence en *e-learning*. Une modélisation théorique au service de la pratique, notamment en contexte universitaire (Annie Jézégou)

- 5 La seconde partie se compose de cinq chapitres qui rendent compte de plusieurs expérimentations menées, dans différentes universités, autour de projets d'apprentissage utilisant les outils numériques. Cette seconde partie met donc davantage l'accent sur les applications pratiques du cadre théorique présenté dans la première partie.

**Tableau 2 - Chapitres de la seconde partie de l'ouvrage.**

**Chapitre 7** : Les boîtiers de réponse pour un apprentissage interactif en amphithéâtre. Une expérience d'accompagnement et d'évaluation par la recherche (Brahim Lamine et Laurent Petit)  
**Chapitre 8** : Quel rôle pour les supports multimédias dans un contexte d'apprentissage ? De la naissance à la validation scientifique d'une ingénierie pédagogique (Sandra Berney, Patrice Thiriet et Nady Hoyek)  
**Chapitre 9** : Pédagogie de l'alternance et médias sociaux. Une démarche collaborative de conception d'une expérimentation sur l'usage des médias sociaux (Françoise Poyet, Caroline Bouvignies, Nicolas Michinov et Carole Nocera-Picand)  
**Chapitre 10** : L'accompagnement et la mise en ligne d'une formation universitaire (Stéphane Simonian et Caroline Ladage)  
**Chapitre 11** : Illustration d'une relation entre recherche et action dans le projet Hy-Sup (Emmanuelle Villiot-Leclercq, Nathalie Deschryver, Geneviève Lameul et Annick Rossier)

## 1.5. Les auteurs

- 6 Les auteurs de la première partie de l'ouvrage sont spécialistes des sciences de l'éducation (Brigitte Albero, Laurent Cosnefroy, Annie Jézégou), de pédagogie universitaire (Denis Bédard, Marianne Poumay) ou de l'enseignement supérieur dans une approche sociologique (Gaëlle Goastellec). Dans la seconde partie consacrée aux retours d'expérience et à l'analyse de pratiques, les auteurs sont enseignants-chercheurs en sciences physiques (Brahim Lamine), en anatomie (Patrice Thiriet et Nady Hoyek), et d'autres sont chefs de services dans le domaine (Carole Nocera-Picand), chargés d'enseignement (Sandra Berney, Annick Rossier), ingénieurs pédagogiques (Caroline Bouvignies), tous associés à des chercheurs en sciences de l'éducation (Nathalie Deschryver, Emmanuelle Villiot-Leclercq, Geneviève Lameul, Caroline Ladage, Françoise Poyet, Stéphane Simonian), sciences de l'information et de communication (Laurent Petit) ou en psychologie (Catherine Loisy). Au-delà de cette approche pluridisciplinaire, l'ouvrage affiche une dimension internationale avec nombre d'auteurs issus de pays francophones tels que Marianne Poumay (Belgique), Nathalie Deschryver, Annick Rossier, Gaëlle Goastellec et, pour la préface, Bernadette Charlier (Suisse) ou encore Denis Bédard (Canada), ce qui permet un croisement de cultures universitaires différentes.

## 2. Spécificité de la pédagogie numérique en milieu universitaire

### 2.1. Un peu d'histoire

- 7 Dans le chapitre 1, Brigitte Albero rappelle que "dans l'université française traditionnelle, le terme 'pédagogie' ne faisait pas partie ni de la culture ni du langage académique" (page 27). Cependant, la massification de l'enseignement universitaire et l'importance que prend le numérique dans la société amènent désormais l'enseignement supérieur à prendre la question de la pédagogie très au sérieux et à abandonner l'idée qu'elle serait l'apanage exclusif de l'enseignement primaire ou secondaire. À la lecture de ce chapitre, il apparaît clairement que la pédagogie numérique n'a sans doute pas la même histoire dans l'enseignement supérieur et dans l'enseignement secondaire. Dans le milieu universitaire, même s'il a toujours existé des enseignants-chercheurs pédagogues "militants", pédagogie et numérique sont deux notions qui

semblent émerger en même temps, alors que dans le second degré, la réflexion autour des Tice s'est faite sur la base de considérations pédagogiques préexistantes, que le numérique a sans doute amené à faire évoluer, voire à repenser. L'université se trouve ainsi face à un double défi : prendre le virage du numérique tout en repensant sa pédagogie. Dans le chapitre 2, Gaële Goastellec, analyse d'autres facteurs historiques qui pèsent sur l'introduction du numérique à l'université. Depuis le début des années 2000, la structuration de l'espace européen, la pression du classement international et la banalisation du numérique poussent le milieu universitaire vers une homogénéisation des cursus et une intégration des technologies dans les pratiques. Jusque-là, les innovations technologiques n'avaient, selon Brigitte Albero et Gaële Goastellec, qu'une perspective de résolution des problèmes pratiques de gestion des effectifs grandissants et nombre de décisions étaient prises dans l'ignorance des connaissances acquises sur le sujet. Suite à ce constat, Brigitte Albero précise, dans le chapitre 1, qu'il faut éviter de tomber dans la "reproduction de solutions anciennes" (page 53). En ce sens, elle rejoint Demaizière (2001) selon laquelle, le monde des technologies serait régulièrement "frappé d'amnésie". L'université saura-t-elle désormais échapper à cet adage et s'inspirer des travaux autour de la pédagogie numérique initiés, d'une part, dans certaines disciplines de l'enseignement supérieur, par exemple dans le domaine de l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) (Guichon, 2012) et, d'autre part, dans le secondaire ? On peut également se demander si les anciens débats autour du numérique ne vont pas resurgir en contexte universitaire et si les termes "e-learning, e-formation, e-pédagogie, Mooc" ne renvoient qu'à une innovation de surface ou s'ils présagent d'une transformation en profondeur de l'université d'aujourd'hui. C'est, à notre avis, la difficile question qu'il faut garder à l'esprit lors de la lecture de cet ouvrage.

## 2.2. Les contextes politique et économique

- 8 L'ouvrage fait clairement apparaître que les conditions contextuelles sont indispensables à la réussite des projets numériques d'apprentissage. Brigitte Albero rappelle que, si par le passé, l'université devait dispenser un savoir magistral, sélectionner et former les élites, elle se confronte depuis quelques décennies à un contexte économique et social qui la conduit à accueillir des publics variés, réorientant ses missions vers l'insertion sociale et professionnelle. Comme le souligne Gaële Goastellec au chapitre 2, l'université a aujourd'hui également pour mission, conformément aux directives européennes de 2007, de renforcer la "cohésion sociale" (page 59). Pour ces auteures, l'innovation ne peut se réduire à l'apport de solutions pratiques à des problèmes fonctionnels. Brigitte Albero rappelle d'ailleurs que, lorsqu'il s'agit de dispositifs d'apprentissage avec les outils numériques, les difficultés ne relèvent pas toujours des dimensions pédagogiques ou techniques, mais sont liées à des dimensions économiques (absence de moyens ou utilisation exclusive de ces moyens à des fins d'équipement) ou politiques (absence de projet explicite et partagé). Selon nous, ces analyses rejoignent celles de Guichon (2011 : 138), lorsqu'il remet en cause "la logique d'imposition" qui

émane des autorités sociopolitiques (l'institution scolaire, les décideurs politiques) et économiques (l'industrie de l'informatique et des communications, les décideurs économiques) qui déploient des discours valorisants – voire militants – vis-à-vis de l'adoption des technologies à des fins d'apprentissage.

- 9 Pour remédier à cette "logique d'imposition" ou à l'instrumentalisation politique stratégique de l'outil numérique, Brigitte Albero insiste sur l'importance de la mise en cohérence entre projet politique, moyens alloués, modalités pédagogiques et dimension technique, et sur ce qu'elle appelle "l'attelage techno-pédagogique" (page 30) pour les projets numériques d'apprentissage. D'autres auteurs (Marianne Poumay au chapitre 3 ou Denis Bédard au chapitre 5) la rejoignent sur ce point et soulignent la nécessité d'articuler les différentes dimensions (politique, économique, pédagogique et technologique) pour mener à bien ces projets. Dans le premier chapitre, sont présentés différents projets, dans lesquels le soutien de l'institution a certes été déterminant, comme le "campus numérique" (page 30), mais également dans lesquels la réflexion pédagogique est intimement liée au projet politique d'adaptation de l'enseignement supérieur aux transformations du monde socio-économique. À la lecture de ce

chapitre et plus généralement de l'ensemble de cet ouvrage, il nous a semblé percevoir l'attelage techno-pédagogique ou l'articulation des différentes dimensions comme un double processus : si l'institution ne peut impulser l'innovation sans raison pédagogique valable, l'innovation pédagogique ne peut se faire non plus sans soutien politique et technique.

- 10 Pour clore cette première partie de l'analyse, ajoutons qu'outre les dimensions historiques et contextuelles qui ont, sans aucun doute, un impact sur les questions de pédagogie numérique dans l'enseignement supérieur, nous en voyons une autre dont il n'est pas fait explicitement mention ici. Nous pensons à la question des cultures disciplinaires qui pèsent, à notre sens, fortement sur l'utilisation du numérique dans l'enseignement supérieur. C'est d'ailleurs ce que montrent les travaux de Walder qui, après avoir établi une taxinomie des critères de l'innovation (Walder, 2014a), montre qu'à l'université de Montréal, selon la culture disciplinaire, ces indicateurs de l'innovation n'ont pas tous la même priorité<sup>1</sup> (Walder, 2014b). De notre point de vue, les différentes utilisations du numérique pour l'enseignement-apprentissage mériteraient également d'être étudiées, dans le milieu universitaire français, sous un angle disciplinaire.

### 3. Les questions inhérentes à la pédagogie numérique

- 11 Nous venons de voir que, dans l'enseignement supérieur, la pédagogie numérique était soumise à des contingences particulières et notamment à l'évolution des contextes socio-politiques nationaux et européens. Pourtant le numérique utilisé pour la pédagogie implique inévitablement un questionnement autour de l'innovation, de la mise en ligne des ressources, de l'autonomie de l'apprenant et du suivi des acteurs. On retrouve d'ailleurs ces thématiques dans plusieurs autres ouvrages consacrés au numérique dans l'enseignement, comme dans celui de Tricot (2007), *Apprentissage et documents numériques*, celui de Brunel (2014), *De la didactique des usages numériques*, ou encore celui de Grosbois (2012), *Didactique des langues et technologies – De l'EAO aux réseaux sociaux*.

#### 3.1. L'innovation

- 12 Le questionnement sur la définition de l'innovation est courant dans les recherches qui concernent le numérique (Albero, 1998, 2000 ; Brodin, 2002 ; Barbot, 2003 ; Albero, Linard & Robin, 2009 ; Albero, 2011). Dans le présent ouvrage, les auteurs s'accordent sur le fait qu'innover c'est chercher à "améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants" (Bédard & Béchar, 2009 : 36, cité par Marianne Poumay, chapitre 3, page 70). À l'université de Liège, sur la base de 200 rapports d'enseignants et de la littérature du domaine, les chercheurs ont identifié six leviers susceptibles de favoriser l'innovation chez les enseignants (qui sont également détaillés dans une autre des publications de l'auteure, parue en 2014 dans la *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, Ripes*). Nous les énumérons ici de manière synthétique : repenser "l'alignement pédagogique" (page 71) de son cours, rendre les étudiants plus actifs, augmenter le sentiment de maîtrise ou de compétence des étudiants en les encourageant, expliquer l'intérêt des activités mises en place et le sens des tâches à accomplir, donner aux étudiants davantage le contrôle sur leurs tâches. Si cette liste nous semble tout à fait pertinente, elle nous rappelle fortement les principes de l'enseignement-apprentissage des langues dominés par l'approche actionnelle et l'approche par la tâche (Nissen, 2011).

#### 3.2. La scénarisation des ressources

- 13 La question de la structuration des ressources lors de leur mise en ligne est intimement liée à la question de l'innovation pédagogique. C'est également une question récurrente quand on aborde la question du numérique en pédagogie. Springer (2009), Guichon (2012) mais aussi Nissen (2011) en font une condition impérative d'un apprentissage en ligne réussi.

La mise en scène, ou *le scénario pédagogique*, correspond à la présentation de la tâche ou de l'ensemble des tâches et des activités à l'apprenant. Cela comprend les consignes, l'explicitation des objectifs, du produit attendu, des sous-tâches et activités prévues, des critères d'évaluation (s'ils

ne sont pas élaborés conjointement avec les apprenants), de la durée prévue, de l'emplacement des ressources si le scénario fait appel à une plateforme, éventuellement des interactions prévues ou recommandées avec les différents acteurs de la formation (scénario communicatif), et idéalement la mise à disposition d'aides pour rendre l'apprenant autonome dans son travail, ainsi que l'indication des libertés et choix qu'a l'apprenant (Nissen, 2011).

- 14 Les auteurs de l'ouvrage s'accordent également sur ce point important. Considérant que les cours magistraux ne correspondent plus à la conception des études universitaires (Brigitte Albero, chapitre 1, Laurent Cosnefroy, chapitre 4, Sandra Berney *et al.*, chapitre 8), il paraît impératif de saisir l'opportunité qu'offre le numérique de structurer, voire de scénariser les ressources en ligne, en s'éloignant du modèle transmissif. Sans scénarisation, le risque est grand que la ressource reste inutilisée, ce qui peut être le cas dans le contexte des Mooc, comme le relève Marianne Poumay au chapitre 3. Brigitte Albero rappelle également la nécessité de concevoir des systèmes techniques orientés vers une logique d'usage. Bien entendu, on peut toujours s'interroger sur le coût, la rentabilité, voire la transférabilité des projets numériques d'apprentissage selon qu'ils mettent l'accent sur la transmission du savoir ou l'acquisition de compétences spécifiques, mais cela dépend encore une fois des objectifs de l'institution : ouvrir l'accès à ses ressources pédagogiques ou favoriser l'accompagnement et l'acquisition de compétences ciblées par les étudiants. La question qui a donc, selon nous, beaucoup à voir avec la scénarisation est celle de savoir ce qu'il est utile de mettre en ligne : des ressources ou des outils pour développer les capacités à apprendre ? C'est le sens de la contribution de Laurent Cosnefroy (chapitre 4). En examinant les pratiques de recherche documentaire des étudiants, l'auteur arrive à la conclusion qu'elles sont le symptôme de conceptions du travail universitaire différentes de celles des enseignants et d'une acculturation universitaire insuffisante. Il propose ainsi de mettre en place une pédagogie de "la confrontation et du dévoilement" (page 94) et d'accompagner les étudiants dans l'acquisition de capacités d'analyse de l'information, de formulation de jugements épistémiques : "qu'est-ce qui me permet de dire que ce savoir est fiable ?" (page 86) et non plus seulement de jugements d'apprentissage : "qu'est-ce que je sais ?" (page 86).

### 3.3. L'accompagnement des étudiants

- 15 La différence "culturelle" entre les enseignants et les étudiants peut, sans doute, en partie être expliquée par l'évolution des métiers d'étudiant et d'enseignant. Gaële Goastellec, au chapitre 2, examine ce changement sous un angle démographique. Elle montre que les publics étudiants et enseignants sont plus divers qu'auparavant par leurs cursus, identités sociales, attentes ou compétences. Cette diversification des publics exige des pédagogies qui doivent être centrées sur les besoins des apprenants et l'auteure voit s'esquisser dans l'émergence des Mooc une pédagogie de la collaboration entre pairs (apprentissage "*peer to peer*") pour résoudre des situations-problèmes, dans laquelle la pédagogie universitaire numérique devrait s'inscrire (page 68). L'accompagnement des étudiants se ferait ainsi par l'enseignant, mais aussi par les pairs. La question de l'accompagnement est également liée à celle de l'autonomie de l'apprenant. Holec (1979 : 4) définissait déjà l'apprenant autonome, comme un apprenant capable de "prendre en charge son apprentissage, avoir la responsabilité et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage". Peut-on attendre d'un apprenant qu'il soit autonome ou doit-on l'aider à atteindre cette autonomie ? Comme le montrent les recherches en psychologie, l'autonomie est coûteuse cognitivement et "les documents électroniques, s'ils ont un indéniable succès quantitatif, posent de nombreux problèmes d'utilisation" (Chevalier & Tricot, 2008 : 2). Certains chercheurs (Bouchard, 2000 ; Jézégou, 2010 et 2012) constatent et étudient "la distance" qu'impose le dispositif numérique entre l'apprenant et celui qui dispense l'enseignement. Cette distance peut être un facteur de découragement et d'abandon de la formation (Tricot, 2007 : 83). L'autonomie implique, comme le souligne Marianne Poumay au chapitre 3, que, face au cours en ligne, l'apprenant développe "des stratégies cognitives complexes, une autorégulation et une motivation autodéterminée" (pages 74-75). L'un des objectifs affichés de la pédagogie universitaire numérique est pourtant bien de favoriser le pilotage par l'étudiant de sa propre formation. Ainsi le numérique exige-t-il une plus grande autonomie des étudiants, alors qu'elle

est, de fait, loin d'être acquise (Linard, 2003 ; Albero & Poteaux, 2010). Pour résoudre cette aporie, Marianne Poumay au chapitre 3, indique que la mise en place d'un suivi continu des apprenants, de leurs progressions, de leurs apprentissages et de leur investissement dans les tâches est indispensable.

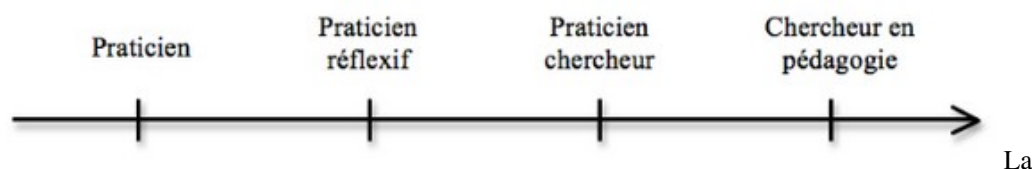
## 4. Des modèles théoriques pour repenser la pratique et l'inversement

- 16 Le milieu universitaire rassemble une grande pluralité d'acteurs (enseignants, chercheurs, enseignants-chercheurs, ingénieurs pédagogiques). L'université est donc un terrain propice au développement d'un lien fort entre théorie et pratique, problématique centrale de cet ouvrage. La première partie propose ainsi des modèles théoriques pour analyser les pratiques d'enseignement-apprentissage avec le numérique. Ces modèles sont issus d'un mouvement répété et réciproque entre l'observation de la pratique et l'invocation de cadres théoriques pertinents. Ils ne doivent pas, pour autant, être considérés comme des idéaux ou des modèles à dimension prescriptive, que la pratique chercherait à tout prix à atteindre ou à appliquer. Ils sont plutôt à considérer comme des points de repère, des grilles de lecture d'une réalité dont l'hétérogénéité et l'imperfection font la richesse. Ces concepts et ces modèles sont, pour nous, autant de lentilles à travers lesquelles nous pouvons voir le monde, comme l'explique le philosophe Simon Blackburn au sujet des concepts et des idées philosophiques dans *Penser – Une irrésistible introduction à la philosophie* (Blackburn, 2003 : 14-22). Et les concepts nous rendent intelligents, comme l'a rappelé Brigitte Albero, lors de sa conférence d'ouverture des premières Journées scientifiques sur le thème de la pédagogie universitaire numérique, en 2010. Nous nous permettons de compléter ces propos en ajoutant qu'ils nous rendent intelligents, parce qu'ils rendent la réalité intelligible. Cette réalité est à interpréter dans l'action et les concepts ne sont ni une norme, ni une prescription. Le premier modèle que nous présentons pose la question de la posture enseignante, nous examinons ensuite deux construits qui fournissent un cadre d'analyse des dispositifs numériques, puis un dernier qui permet d'examiner la notion de présence en formation à distance.

### 4.1. Un modèle pour la posture enseignante

- 17 Dans le présent ouvrage, l'accompagnement et la formation des enseignants, par la formation technique, la formation continue ou encore la collaboration, apparaît comme un point important. Dans l'édifiant chapitre 5 de Denis Bédard, il est question des enseignants et de l'évolution de leur "posture". L'auteur montre comment les préoccupations pratiques d'un enseignant peuvent contribuer à construire des objets et des questions de recherche et quel "cheminement peut vivre un enseignant-chercheur à l'université en termes de posture vis-à-vis du changement et de l'innovation pédagogique" (page 97). En s'appuyant sur le cadre théorique du *Scholarship of teaching and learning* (SoTL), il explique comment les enseignants-chercheurs d'Amérique du Nord se sont progressivement inscrits dans un mouvement qui dépassait la simple transmission de connaissances, en se demandant si leur enseignement avait "changé quelque chose chez leurs étudiants en terme de qualité d'apprentissage" (page 99). C'est dans cette mouvance théorique que Bédard postule que personne ne naît enseignant et que chacun est invité à le devenir. La figure ci-dessous détaille un parcours théorique de l'enseignant en milieu universitaire.

**Figure 1 - Trajectoire de changement pédagogique en enseignement supérieur (Denis Bédard, page 100).**



posture de "praticien", celle de l'enseignant du supérieur qui débute dans le métier, semble insuffisante pour aborder les transformations pédagogiques, notamment celles qui sont liées

au numérique. La posture minimale décrite par Denis Bédard est celle du "praticien réflexif" qui porte un regard critique sur sa pratique. Le "praticien chercheur" se distingue du "praticien réflexif" en ce qu'il invoque des cadres théoriques pour mieux comprendre et expliquer sa pratique. Enfin, "le chercheur en pédagogie" étudie de manière rigoureuse la réalité pédagogique et contribue à faire avancer les connaissances du domaine. À la lecture des nombreuses contributions d'*Alsic*, il nous semble que nombre d'enseignants-chercheurs en langues, qui ont parfois commencé leur carrière dans l'enseignement secondaire, adoptent ou ont adopté progressivement ces différentes postures.

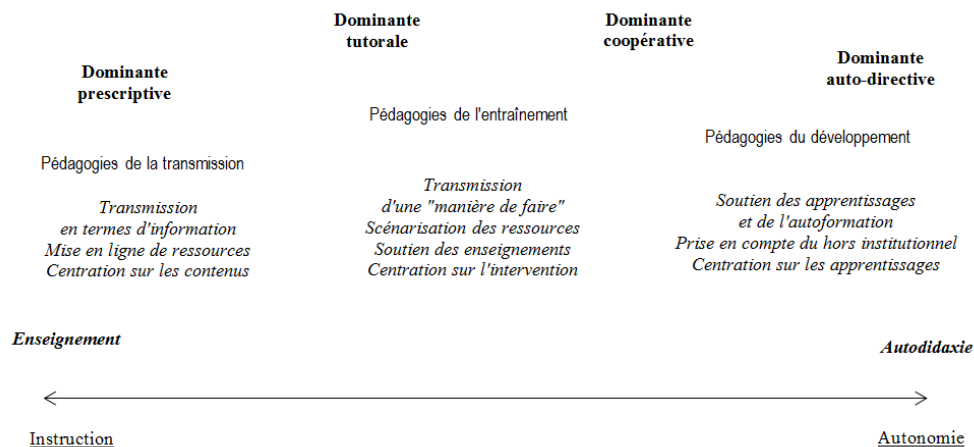
18 On peut alors se demander comment on devient enseignant dans le supérieur et ce qui fait qu'on passe d'une posture à l'autre. La réponse réside, semble-t-il, moins dans l'indispensable formation technique que dans la collaboration. À l'université de Sherbrooke au Canada, une dizaine d'enseignants-chercheurs de toutes disciplines ont formé, en 2000, un centre d'études et de recherche en enseignement supérieur (Céres). Un long travail collaboratif a consisté à trouver pour ces chercheurs un cadre théorique et des méthodologies communes en mettant de côté, parfois avec peine, leur expertise disciplinaire. Cette expérience suscite notre admiration et nous nous demandons dans quelle mesure les universitaires français seraient capables de la répliquer. Les services universitaires de pédagogie (SUP) ont-ils les moyens de mettre en place de telles synergies ?

19 L'objectif de cette association de chercheurs au Canada consiste à faire avancer la recherche en pédagogie universitaire numérique, mais aussi à promouvoir une approche-programme dans la construction des formations universitaires. Les questions qui sous-tendent cette approche fondamentale, reprise par Marianne Poumay au chapitre 3, nous semblent particulièrement importantes. Dans la logique de l'approche-programme, la question : "que vais-je prévoir comme matière cette année dans mon cours de biologie de quatre crédits en premier bachelier en sciences psychologiques ?" (page 76) doit impérativement être remplacée par : "que doit viser le master de deux ans en sciences psychologiques ?" (page 76), et surtout "dans quel type de cas, le psychologue doit-il mobiliser des connaissances en biologie dans sa pratique professionnelle ?" (page 76). Cette série de questions nous semble transférable à l'enseignement des langues notamment de spécialité : dans quels cas, par exemple, un juriste français utilise-t-il l'allemand, l'anglais ou l'espagnol dans sa pratique professionnelle ? Bien entendu, les réponses à cette question sont sans doute trop diverses pour être formalisées et l'université, si elle doit adopter une posture professionnalisante, peut également, de notre point de vue, conserver son rôle d'ouverture culturelle plus généraliste. Cependant les réponses à ces questions permettraient sans doute aux enseignants de langues du supérieur de proposer des cadres de compétences spécifiques (et non généraux, comme les portfolios) reposant sur la réalité du terrain tout en donnant une forte légitimité à leurs enseignements.

## 4.2. Deux modèles pour évaluer les dispositifs numériques

20 Les environnements informatiques pour l'apprentissage humain (EIAH) ont fait l'objet de nombreuses études. Les méthodes pour les évaluer sont également nombreuses. On peut citer ici les travaux les plus connus, comme ceux qui concernent le modèle d'acceptabilité en technologie (*technology acceptance model*, *TAM*), que Tricot *et al.* (2003) présentent et analysent de manière détaillée. Ce modèle interroge les dimensions d'utilité, utilisabilité et acceptabilité des EIAH. L'évaluation peut se faire au début du processus de conception, en cours de projet ou à la fin par des analyses d'expert ou des questionnaires adressés aux utilisateurs. Au chapitre 1, Brigitte Albero propose deux autres modèles (le premier est présenté dans la figure 2)<sup>2</sup> pour analyser et réguler les dispositifs de formations, notamment numériques par rapport à des idéaux-types se situant sur un continuum entre instruction et autonomie : le prescriptif, le tuteur, le coopératif, l'auto-directif. Chaque idéal-type se caractérise par des contenus de formation, des modalités d'intervention, des modes d'évaluation, un certain traitement de l'espace et du temps et des fonctions différentes accordées aux objets techniques. À notre avis, ce modèle est un très bon outil pour les concepteurs de formations en ligne car il donne des clefs pour un questionnement concernant la nature et les objectifs pédagogiques des dispositifs.

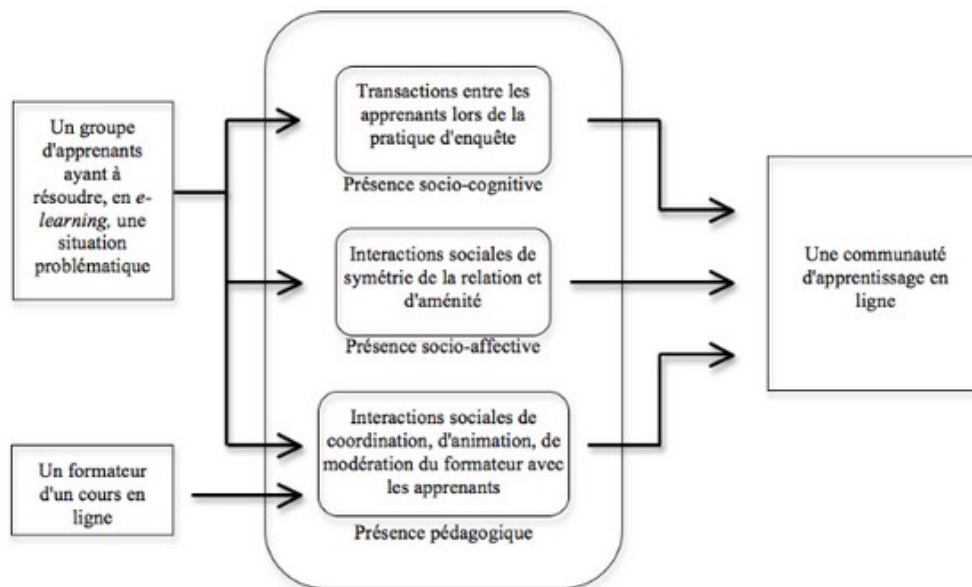


**Figure 2 - Typologie des dispositifs selon leur paradigme d'inscription et leur visée (Brigitte Albero, page 44).**

- 21 Ce modèle peut être utilisé en tant que tel ou bien être complété par un autre construit, établi à partir des mêmes études empiriques, que l'auteure appelle "l'approche ternaire et trilogique du dispositif de formation" (page 46). Ce construit permet de mettre en relation trois dimensions "spécifiquement humaines des relations entre acteurs et objets de l'action : *l'idéal, le fonctionnel de référence et le vécu*" (page 46). Sans détailler ici ces trois dimensions, nous insistons sur le fait qu'elles interagissent, peuvent converger ou diverger à différents degrés. Et tout l'intérêt de ce construit est bien de mettre à jour, d'identifier certains conflits ou divergences occasionnés, par exemple, par la diversité des représentations idéales d'un même dispositif de formation. Ces représentations différentes peuvent provoquer, chez les acteurs, des difficultés à s'accorder sur les aspects d'organisation de l'activité individuelle et collective. Et ces difficultés peuvent entraîner, à leur tour, selon les cas, adhésion ou rejet, enthousiasme ou découragement, face au projet numérique de formation. Cette diversité des représentations peut elle-même trouver sa source dans la pluralité des vécus, des cultures disciplinaires des acteurs ou dans leurs diverses conceptions des missions de l'université et de son fonctionnement.

### 4.3. Le modèle de la présence en e-learning

- 22 Un autre modèle théorique présenté au chapitre 6 (cf. Figure 3) auquel certains articles d'*Alsic* font référence (par exemple, Soubrié, 2008 ; Roy, 2014) concerne le concept de "présence" dans le domaine de la formation à distance et rejoint le questionnement déjà évoqué, dans un précédent paragraphe, sur la "distance" qu'induisent de tels dispositifs. Annie Jézégou propose dans de précédents travaux (2010, 2012) de ne plus raisonner sur "la distance qui sépare" mais sur la "présence qui relie" (page 111) et invite à la réflexion sur la figure 3 ci-dessous.

**Figure 3 - Le modèle de la présence en e-learning (Annie Jézégou, 2012, page 118).**

- 23 L'auteure articule trois dimensions de la présence : la présence socio-cognitive, la présence socio-affective et la présence pédagogique et montre que ces trois types de présence interagissent. Quand les liens à distance se renforcent, l'apprentissage s'améliore. Elle évoque également le projet d'élaboration d'un outil de mesure permettant d'évaluer la présence en e-learning, ce qui nous semble d'une grande utilité pour l'évaluation et la conception d'outils d'apprentissage en ligne.
- 24 Ces exemples montrent comment des modèles théoriques sont créés grâce à un continuel "va-et-vient" (page 119) entre théorie et pratique et comment ils peuvent contribuer à les faire évoluer.

#### 4.4. Un système aux interactions multiples

- 25 La première partie de cet ouvrage problématise la place de la pédagogie dans l'enseignement universitaire à l'heure du numérique en tenant compte des changements de contexte politique ou économique mais aussi sociaux (diversification et massification des publics). Cette partie fournit également des concepts opératoires et des modèles théoriques utiles pour l'analyse des pratiques et pour la mise en place de nouveaux dispositifs d'apprentissage avec le numérique. Ces outils et concepts forment le cadre théorique d'un champ de recherche à part entière qui se dégage de toute entrée disciplinaire. Il en ressort que la pédagogie universitaire, comme le montrent les travaux de Jean-Marie De Ketele (2010) cités dans l'introduction et dans la transition par Catherine Loisy et Geneviève Lameul est un "système aux interactions multiples" (page 121) dont les modèles proposés tentent de saisir la complexité. Nous souhaiterions cependant que le lecteur garde en tête, comme le rappelle Brigitte Albergo (2004 : 53), en citant Korzybski (1933), que "la carte n'est pas le territoire". En d'autres termes, si les concepts et les modèles (la carte) permettent de se repérer, de ne pas se perdre dans la pluralité des approches et des analyses, ils ne sont pas identiques aux pratiques (le territoire) dont la diversité échappe toujours en partie à la généralisation.
- 26 Nous retenons donc de cette première partie que les chemins qui mènent à l'innovation pédagogique, c'est-à-dire à "l'amélioration substantielle de l'apprentissage des étudiants" (Bédard & Béchard, 2009 : 36, cité par Poumay, chapitre 3, page 70) sont nombreux et variés. Une institution, un enseignant-chercheur, un groupe d'enseignants-chercheurs, une cellule d'ingénieurs pédagogiques peuvent initier des projets innovants, mais pour que ces projets vivent, se pérennisent, soient répliquables, il faut que les acteurs interagissent et collaborent à un projet commun institutionnellement soutenu, en tenant compte de leurs objectifs et de leurs cultures propres. Nous avons trouvé cette première partie particulièrement riche et instructive mais nous oserons une légère critique. Même si nous sommes conscientes que l'activité de l'apprenant ne peut être pensée en dehors de la complexité du système

universitaire, qu'elle peut parfois influencer voire modifier, il nous a semblé que, dans cette première partie de l'ouvrage, l'analyse des apprentissages effectifs des étudiants avec l'outil numérique avait tendance à disparaître derrière le décryptage détaillé des contextes politiques nationaux et internationaux et des considérations institutionnelles, économiques ou sociales. On peut voir cependant dans l'analyse des pratiques de la seconde partie une manière indirecte d'y revenir.

## 5. Exemples de projets numériques d'apprentissage dans l'enseignement supérieur

27 Différentes expérimentations sont présentées dans la seconde partie de l'ouvrage et nous nous intéressons, en premier lieu, aux apprentissages effectifs des étudiants. Les cinq chapitres de cette seconde partie illustrent, d'une part, l'intérêt de la démarche collaborative pour la formation des enseignants à l'utilisation du numérique et, d'autre part, l'importance d'articuler, autant que faire se peut, recherche et pratique. Si tous les chapitres de cette seconde partie abordent chacun de ces trois aspects, l'accent est toutefois mis plus ou moins fortement sur l'un d'entre eux, selon les contributions.

### 5.1. Quel(s) apprentissage(s) pour les étudiants ?

28 Le chapitre 8 est presque uniquement consacré à l'activité cognitive des apprenants lors de l'apprentissage de l'anatomie. Il aborde également, en cohérence avec les objectifs de l'ouvrage, la dimension collaborative de la recherche, mais de manière secondaire. Après la disparition de la dissection, l'apprentissage de l'anatomie par le biais de dessins en deux dimensions s'est révélé problématique pour un grand nombre d'étudiants. Le service Innovation, conception et accompagnement pour la pédagogie (Icap) de l'université Lyon 1, en collaboration avec des équipes de chercheurs, notamment en sciences et techniques des activités physiques et sportives (Staps), a développé des ressources pédagogiques se basant sur la technologie trois-dimensions (3D). Suite à de nombreuses expérimentations, les auteurs, Sandra Berney, Patrice Thiriet et Nady Hoyek montrent que les vidéos 3D présentent un intérêt dans l'acquisition de certaines connaissances anatomiques, notamment de celles qui requièrent des transformations spatiales de la structure anatomique. Sans entrer dans des détails propres à l'apprentissage de l'anatomie – qui échappe d'ailleurs à nos compétences –, nous apprécions la rigueur méthodologique et les nuances de l'étude, quant à l'effet de l'utilisation du numérique sur les mécanismes cognitifs et neurologiques d'acquisition de connaissances des étudiants.

29 Le chapitre 7 est, sans doute, l'un des chapitres qui mérite le plus d'attention parce qu'il est, de notre point de vue, un modèle méthodologique pour la recherche sur l'utilisation du numérique en pédagogie. La taille de l'échantillon d'étudiants concernés est conséquente (500 étudiants), les méthodes mixtes (analyses quantitatives statistiques, analyses qualitatives par entretien, analyses des résultats aux examens) choisies pour examiner les données renforcent la fiabilité des résultats. Dans ce chapitre, les auteurs, Brahim Lamine et Laurent Petit étudient l'effet de l'utilisation des boîtiers électroniques de vote en cours magistral de physique sur l'apprentissage des concepts de la matière, l'engagement cognitif des étudiants pendant le cours et les pratiques enseignantes. Les auteurs comparent donc plusieurs amphithéâtres dans lesquels le même cours a été dispensé avec et sans les boîtiers de vote. Au fil du cours magistral, les boîtiers servent aux étudiants à répondre à des questions à choix multiples (QCM) concernant les concepts fondamentaux. Après un premier vote anonyme, les étudiants se concertent, puis votent de nouveau. Souvent, la concertation permet de corriger les erreurs des étudiants sans que l'enseignant ait à apporter de complément d'information. Les résultats montrent que "l'interactivité entre enseignant et étudiants et entre étudiants (...) va dans le sens d'un apprentissage en profondeur" (page 144).

30 En guise de transition vers la partie suivante, nous mentionnons, ici, un autre aspect de cette même recherche, présentée au chapitre 7. Sur le terrain, les enseignants de sciences physiques ont collaboré étroitement avec un professeur américain invité, le service Tice de l'université et la faculté de sciences physiques. Cette collaboration interdisciplinaire, soutenue politiquement par l'institution, a impliqué un changement de posture des praticiens, qui ont

introduit explicitement dans leurs pratiques une dimension réflexive théorique, émanant à la fois des sciences de l'éducation et des sciences de l'information et de la communication. Les auteurs constatent un changement de pratique de l'enseignant qui ne se contente plus "d'assurer une bonne prestation" (page 138), mais se préoccupe de "la progression effective de ses étudiants" (*ibid.*). Les auteurs notent cependant qu'il subsiste, chez les enseignants qui ont participé à l'expérimentation, une gêne de ne pas "couvrir la totalité du programme" (*ibid.*) pour pouvoir consacrer du temps, pendant le cours, à l'interaction des étudiants. Ils concluent ainsi que l'interactivité en cours magistral, qu'implique l'utilisation des boîtiers de vote, est bien une innovation pédagogique, mais qu'elle représente, en même temps, une rupture avec le paradigme transmissif, auquel le cours magistral appartient. Les enseignants mentionnent également le surcroît de temps de préparation que nécessite la mise en place d'un enseignement interactif. Nous pensons que, dans les universités où des heures de cours magistraux en langues subsistent, l'utilisation de ces boîtiers électroniques pourrait être testée, aussi bien pour encourager l'interaction pendant les cours que pour suivre en temps réel la compréhension à la fois de la langue de spécialité et du contenu enseigné.

## 5.2. La formation par la collaboration des acteurs

31 Le chapitre 9 de Françoise Poyet, Caroline Bouvignies, Nicolas Michinov et Carole Nocera-Picand est à situer plus fortement que le chapitre 7 du côté de la collaboration entre différents acteurs autour d'un projet pédagogique impliquant le numérique. Cette collaboration entre la Chambre d'agriculture du Morbihan, le CFA de l'Unrep (Centre de formation d'apprentis, Union nationale rurale d'éducation et promotion) de Bretagne, une équipe de chercheurs de l'université de Rennes et le Centre d'ingénierie et de ressources multimédias de l'université de Rennes 1 (Cirm) avait pour objectif de maintenir, grâce à des blogues, le lien avec les apprentis lors de leurs stages en entreprise, afin de prendre en compte et de valoriser leurs apprentissages expérientiels. Les 15 participants à l'expérimentation avaient pour tâche d'écrire tous les 15 jours au moins deux billets sur leur blogue et deux commentaires sur les billets des autres apprenants. Les résultats sont mitigés et montrent que les contributions effectives sont bien en deçà des contributions attendues. Les apprentis ont davantage commenté les billets de leurs pairs, que rédigé eux-mêmes des textes. Malgré la propension de leur génération à utiliser intensément les réseaux sociaux et le web 2.0, le format d'écriture académique imposé par le blogue a freiné la production écrite des apprenants. À ce stade de l'analyse de ce chapitre, il semble pertinent de mettre son contenu en relation avec les travaux menés en langue par Ollivier (2014) sur les atouts du web 2.0. Ces travaux montrent bien que, pour encourager la communication dans le cadre d'une tâche à effectuer en ligne sur un site collaboratif, il est préférable que les productions ne soient pas destinées à être lues par l'enseignant. L'apprenant pourra ainsi agir en tant que personne pour communiquer réellement.

Si on veut former des apprenants qui apprennent à agir et interagir dans des situations diverses, il semble opportun de leur proposer des tâches qui les amènent à s'adresser à des personnes différentes sans que la relation enseignant > apprenant ne vienne perturber l'interaction sociale qui unit les partenaires premiers de la communication (Ollivier, 2014).

32 Si cette expérimentation n'a pas eu les résultats escomptés sur le plan des apprentissages des apprenants, puisque la tâche reste "dans une proximité avec la vie réelle sans y entrer" (Ollivier, 2014), elle a, en revanche, mis à jour plusieurs éléments, comme l'importance de l'articulation entre la recherche et l'action. Les résultats de la recherche ont, par exemple, guidé les praticiens dans le choix des outils et des méthodes. D'après les auteurs, ces mêmes recherches auraient pu être mieux utilisées pour former les enseignants à l'utilisation des médias sociaux. Comme l'université développe les formations en alternance, nous pensons que les résultats de cette expérimentation ainsi que les nombreux travaux autour du web 2.0 dans l'enseignement (Grosbois, 2012 : 137-143) pourront servir lors de l'élaboration de projets similaires dans l'enseignement supérieur.

33 Le chapitre 10 met également fortement l'accent sur la formation des acteurs par la collaboration. Dans ce chapitre, les auteurs, Stéphane Simonian et Caroline Ladage analysent la mise en ligne de trois masters professionnels en sciences de l'éducation sur la plateforme

pédagogique Moodle. Ce projet de formation à distance, né d'une initiative de terrain, a été soutenu institutionnellement. Les auteurs ont souhaité mettre en avant la partie accompagnement du projet étant donné la diversité de "schèmes d'utilisation" des enseignants impliqués et les potentialités d'appropriation des artefacts numériques de la plateforme pédagogique dans une visée "technique, pédagogique et didactique" (page 174) en incluant quatre fonctions : "épistémique, pragmatique, heuristique et phénoménologique" (page 175). Les acteurs du projet ont préféré, suite à une présentation de Moodle, suivre des formations ponctuelles entre pairs sur des points précis avec les enseignants déjà familiarisés avec l'outil, plutôt que de faire appel aux services d'ingénierie pédagogique de l'université. Ils estiment que l'accompagnement ne peut être réellement efficace que s'il est mis en œuvre par une personne disposant d'une compétence techno-pédagogique mais aussi de la culture des enseignants universitaires, à l'image de la coordinatrice du projet. L'accompagnement n'a pas été pensé de façon prescriptive mais dans le but de "favoriser l'inventivité des acteurs" (page 178). Selon les auteurs, l'accompagnement doit donc apporter des éléments de base "formalisés par la mise à disposition de différentes situations d'apprentissages instrumentées" (page 182). L'importance des supports auxquels les enseignants peuvent se référer en phase de conception est également mise en avant. Enfin, les auteurs précisent que l'accompagnement ne doit pas seulement répondre à un besoin mais l'anticiper et créer ou renforcer les liens. Ils concluent sur l'idée que "l'accompagnement des enseignants à l'université est protéiforme" (page 184) et qu'il nécessite non seulement des compétences techno-pédagogiques, mais aussi "socioprofessionnelles spécifiques à ce public" (page 185). Nous pensons qu'une hybridation de services, c'est-à-dire le regroupement d'un service Tice et d'un service universitaire de pédagogie (Sup), à l'image de la Mission d'appui à la pédagogie et à l'innovation de l'université de Bordeaux, est une des solutions qui permettent de proposer aux enseignants de telles compétences.

### 5.3. Les usages comme points de départ d'un projet de recherche

34 Le chapitre 11 est indéniablement à situer du côté de la construction d'un projet de recherche trouvant son origine dans les pratiques. Dans ce chapitre, les auteures, Emmanuelle Villiot-Leclercq, Nathalie Deschryver, Geneviève Lameul et Annick Rossier, mettent en avant les principes de la recherche-action et son intérêt dans l'amélioration des pratiques. Le projet Hy-Sup est un projet de recherche européen dont le point de départ est l'identification des "configurations de dispositifs hybrides et de leurs effets sur l'apprentissage et l'enseignement" (page 190). Ses analyses ont pour but de produire des connaissances à destination des praticiens dans une optique d'amélioration des pratiques à tous les niveaux de la formation (de la conception à la mise en œuvre). Ce projet, initié par trois chercheurs, a une forte dimension collaborative puisqu'il a rassemblé des acteurs (ingénieurs pédagogiques, enseignants, chercheurs), de six universités différentes en France, Suisse, Luxembourg et Belgique. L'aspect qui nous paraît intéressant ici, sans doute parce qu'il est peu évoqué dans le reste de l'ouvrage, est celui des difficultés que peut engendrer un tel projet de recherche-action collaborative. Les auteures déplorent, par exemple, l'absence ou l'insuffisance de formation entre les acteurs, ce qui aurait pu améliorer la communication et la compréhension des représentations de chacun (ces difficultés sont à rapprocher de celles que Denis Bédard décrit dans le chapitre 5). Ensuite, les auteures ont constaté une contrainte liée à "l'hétérogénéité des priorités et des représentations individuelles" (page 192) en fonction du statut de chaque acteur. Ainsi certains donnaient plutôt la priorité à la production de connaissances et la démarche de recherche, alors que d'autres privilégiaient les outils et les modalités pragmatiques de transmission des résultats. Enfin, la méthodologie de ce travail organisé en cascade a également été source de difficultés car l'interdépendance de certaines tâches a entraîné des périodes de surcharge d'activité et une coordination difficile du travail. Un site Internet dédié a été créé afin de diffuser la présentation du projet, les publications des chercheurs impliqués, les connaissances dégagées par la recherche (typologie des dispositifs hybrides, effets sur l'apprentissage des étudiants et la professionnalisation des enseignants), mais également un outil d'auto-positionnement à destination des enseignants. Cet outil d'auto-positionnement se présente sous forme de questionnaire, qui permet à un enseignant de déterminer en fonction

de 14 composantes identifiées par la recherche, le type de dispositif qu'il met en œuvre parmi les six décrits dans la typologie. Les difficultés potentielles qui ont émergé du projet concerneraient les réticences de certains praticiens à voir leur travail ainsi catégorisé, ou, au contraire, leur volonté de se conformer parfaitement à tel ou tel modèle. Les auteures précisent pourtant que ce projet avait pour objectif d'aboutir à des outils ouverts et non prescriptifs. Pour conclure, ce chapitre illustre bien le principe de la recherche-action, pensé comme un processus itératif, dans lequel la recherche se nourrit de l'action et inversement. Il renvoie également à nos considérations sur le rôle des modèles théoriques dans l'analyse des pratiques (cf. 4. et 4.4.).

## 6. Conclusion

35 Nous recommandons fortement la lecture de cet ouvrage à plusieurs égards. Il peut, à notre sens, permettre aux enseignants désireux de s'engager dans la pédagogie numérique de le faire "en connaissance de cause", c'est-à-dire de se positionner d'emblée comme des praticiens conscients des débats en cours dans le champ de la pédagogie universitaire numérique. Il peut également aider les enseignants déjà engagés dans l'enseignement numérique à améliorer leur pratique. Les enseignants de langues de l'enseignement supérieur y trouveront, d'une part, des références pluridisciplinaires pour élargir le cadre théorique de leurs réflexions, et, d'autre part, des exemples de méthodologies de recherche rigoureuses (chapitre 7) pour mettre en place des expérimentations d'envergure aboutissant à des résultats fiables et significatifs. Les ingénieurs pédagogiques y trouveront sans doute également des éléments pour dépasser le cadre du seul soutien technique et orienter les enseignants vers des exemples pratiques. Enfin, les responsables des nouvelles maquettes et décideurs politiques universitaires auraient, de notre point de vue, tout intérêt à s'intéresser de près à cet ouvrage pour dépasser la logique stratégique d'imposition du numérique et disposer d'outils de réflexion pour s'engager au mieux dans le passage de l'habilitation à l'accréditation. Enfin, nous pensons que cet ouvrage, peut contribuer, dans l'enseignement supérieur, à une mise en application responsable de la loi ESR (loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013, *Journal officiel*) pour relever le défi que constitue la réussite des étudiants, et répondre à la demande faite aux établissements de l'enseignement supérieur de rendre "disponibles, pour les formations dont les méthodes pédagogiques le permettent, leurs enseignements sous forme numérique" (Art. L. 611-8).

---

### Références

## Bibliographie

Albero, B. (1998, 2000). *L'autoformation en contexte institutionnel – Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.

Albero, B. (2004). "Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté". *Savoirs*, vol. 2, n° 5. pp. 9-69. Disponible en ligne : <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-2-page-9.htm>. DOI : 10.3917/savo.005.0009

Albero, B. (2011). "Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche". *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire (Ritpu)*, vol. 8, n° 1-2. pp. 11-21.

Albero, B. (2015). "Apports du champ de recherche sur l'autoformation et approche sociotechnique : réflexion sur la transférabilité de construits conceptuels". Conférence lors du séminaire du pôle e-learning de l'institut de la société numérique (ISN) – Actualités des recherches STIC et SHS sur les Mooc. Laboratoire de l'université Paris-Saclay. ENS Cachan, 17-18 mars 2015. Support de présentation disponible en ligne : [http://www.stef.ens-cachan.fr/servlet/com.univ.collaboratif.util.LectureFichier?CODE\\_FICHER=1427121501363&ID\\_FICHE=58006](http://www.stef.ens-cachan.fr/servlet/com.univ.collaboratif.util.LectureFichier?CODE_FICHER=1427121501363&ID_FICHE=58006)

Albero, B., Linard, M. & Robin, J.-Y. (2009). *Petite fabrique de l'innovation ordinaire à l'université – Quatre Parcours de pionniers*. Paris : L'Harmattan.

Albero, B. & Poteaux, N. (dir.) (2010). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie – Une expérience d'autoformation à l'université*. Paris : Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme.

- Barbot, M.-J. (2003). "Médiatisation dans l'enseignement supérieur : vers un nouveau paradigme éducatif ?". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 6, n° 1. pp. 175-189. <http://alsic.revues.org/2161>. DOI : 10.4000/alsic.2161
- Bedard, D. & Béchard, J.-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : Presses universitaires de France.
- Blackburn, S. (2003). *Penser – Une irrésistible introduction à la philosophie*. Traduction P.-E. Dauzat, Paris : Flammarion.
- Bouchard, P. (2000). "Autonomie et distance transactionnelle dans la formation à distance". In Alava, S. (dir.). *Cyberespace et formations ouvertes – Vers une mutation des pratiques de formation ?*. Bruxelles : De Boeck Université. pp. 65-78.
- Brodin, É. (2002). "Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 5, n° 2. pp. 149-181. <http://alsic.revues.org/2070>. DOI : 10.4000/alsic.2070
- Brunel, S. (2014). *De la didactique des usages numériques*. Sarrebruck : Éditions universitaires européennes. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01023590/document>. HAL Id: hal-01023590
- Chachkine, E., Demaizière, F. & Salengros-Iguenane, I. (2012). "Analyse de *Interagir et apprendre en ligne*". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 15, n° 3. <http://alsic.revues.org/2582>. DOI : 10.4000/alsic.2582
- Chevalier, A. & Tricot, A. (2008). "Introduction". In Chevalier, A. & Tricot, A. (dir.). *Ergonomie des documents électroniques*. Paris : PUF. pp. 1-6. Disponible en ligne : [http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/IntroductionChevalier\\_Tricot.pdf](http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/IntroductionChevalier_Tricot.pdf)
- De Ketele, J.-M. (2010). "La pédagogie universitaire : un courant en plein développement". *Revue française de pédagogie*, n° 172. pp. 5-13. Disponible en ligne : <http://rfp.revues.org/2168>
- Demaizière, F. (2001). "Outils : de l'amnésie au fantasme". *Des outils pour les langues – Les dossiers de l'ingénierie éducative*, n° 35. pp. 1-4. Disponible en ligne : <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/23207/23207-2599-2754.pdf>
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies – De l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : PUPS.
- Guichon, N. (2011). *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues*. Habilitation à diriger des recherches en sciences du langage. Université du Havre. Disponible en ligne : [http://acedle.org/IMG/pdf/HDR\\_Nicolas\\_Guichon.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/HDR_Nicolas_Guichon.pdf)
- Guichon, N. (2012). "L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic*". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 15, n° 3. <http://alsic.revues.org/2539>. DOI : 10.4000/alsic.2539
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : <http://www.lerif.net/A-GRAF/membres/Textes/CONSEIL%20DE%20LA%20COOPERATION%20CULTURELLE.pdf>
- Jézégou, A. (2010). "Créer de la présence à distance en e-learning – Cadre théorique, définition et dimensions clés". *Distances et savoirs*, vol. 8, n° 2. pp. 257-274.
- Jézégou, A. (2012). "Presence in E-learning: Theoretical Model and Perspectives for Research". *International Journal of E-learning and Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, vol. 26, n° 2. <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/809/1422>
- Korzybski, A. (1933). *Science and Sanity. An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics*. International Non-Aristotelian Library. Brooklyn, New York : Institute of general semantics. Disponible en ligne : [http://lipn.univ-paris13.fr/~duchamp/Books&more/Neurosciences/Korzybski/%5BAlfred\\_Korzybski%5D\\_Science\\_and\\_Sanity\\_An\\_Introduc%28BookFi.org%29.pdf](http://lipn.univ-paris13.fr/~duchamp/Books&more/Neurosciences/Korzybski/%5BAlfred_Korzybski%5D_Science_and_Sanity_An_Introduc%28BookFi.org%29.pdf)
- Linard, M. (2003). "Autoformation, éthique et technologies – Enjeux et paradoxes de l'autonomie". In Albero, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès – Lavoisier. pp. 241-263.
- Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche. *Journal officiel de la République Française (JORF)*, n° 0169 du 23 juillet 2013. p. 12235, texte n° 2. Disponible en ligne : <http://legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/22/ESRJ1304228L/jo/texte>

Nissen, E. (2011). "Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 14, n° 1. <http://alsic.revues.org/2344>. DOI : 10.4000/alsic.2344

Ollivier, C. (2014). "Vers une approche interactionnelle en didactique des langues et une extension du domaine de la tâche – Les atouts du web 2.0". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 17. <http://alsic.revues.org/2743>. DOI : 10.4000/alsic.2743

Poumay, M. (2014). "Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur". *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur (Ripes)*, vol. 30, n° 1. <http://ripes.revues.org/778>

Roy, M. (2014). "Sentiment de présence et réalité virtuelle pour les langues – Une étude de l'émergence de la présence et de son influence sur la compréhension de l'oral en allemand langue étrangère". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 17. <http://alsic.revues.org/2709>. DOI : 10.4000/alsic.2709

Soubrié, T. (2008). "La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 2. pp. 105-127. <http://alsic.revues.org/385>. DOI : 10.4000/alsic.385

Springer, C. (2009). "La dimension sociale dans le CECR – Pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif". In Rosen, É. (dir.). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue – Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 45. pp. 25-34. Disponible en ligne : <http://springcloggle.blogspot.fr/2008/12/la-dimension-sociale-dans-le-cecr.html>

Tricot, A. (2007). *Apprentissages et documents numériques*. Paris : Belin.

Tricot, A., Plécat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G. & Morcillo, A. (2003). "Utilité, utilisabilité, acceptabilité – Interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH". In Desmoulins, C., Marquet, P. & Bouhineau, D. (dir.). *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*. Paris : ATIEF / INRP. pp. 391-402.

Walder, A. M. (2014a). "Pedagogical innovation: Between social reality and technology". *British Journal of Arts and Social Sciences*, vol. 18, n° 2. pp. 59-79. [http://bjournal.co.uk/volume/paper/BJASS\\_18\\_2/BJASS\\_18\\_02\\_01.pdf](http://bjournal.co.uk/volume/paper/BJASS_18_2/BJASS_18_02_01.pdf)

Walder, A. M. (2014b). "The relationship between discipline and innovation: a factor in professorial involvement in integrating pedagogical innovation?". *Science Journal of Education*, vol. 2, n° 4. pp. 108-22. Disponible en ligne : <http://www.sciencepublishinggroup.com/journal/paperinfo.aspx?journalid=197&doi=10.11648/j.sjedu.20140204.13>. DOI : 10.11648/j.sjedu.20140204.13

## Site Internet

Hy-sup (nd). Site du projet Hy-sup. "Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur". <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1578544>

---

## Notes

1 "Les sciences dures-fondamentales se concentrent sur l'innovation pédagogique en relation avec les outils, les concepts d'enseignement et les modalités de soutien. Les sciences humaines et sociales-fondamentales privilégient l'innovation pédagogique en relation avec les outils et les modalités de soutien appliqués au terrain. Les sciences dures-appliquées utilisent l'innovation pédagogique en relation avec les outils, les approches pédagogiques et le terrain. Les sciences humaines et sociales appliquées favorisent l'innovation pédagogique en relation avec les approches pédagogiques, les outils, les modalités d'aide / soutien et professionnalisation" (Walder, 2014b : 108, notre traduction).

2 Schéma reproduit par les auteures de l'analyse à partir de celui de Brigitte Albero se trouvant page 44, chapitre 1, de l'ouvrage et page 8 du support de présentation de la conférence de cette auteure intitulée "Apports du champ de recherche sur l'autoformation et approche sociotechnique : réflexion sur la mise à l'épreuve de construits conceptuels", lors du séminaire du pôle e-learning de l'Institut de la société numérique (ISN), organisé par le laboratoire de l'université Paris-Saclay, ENS Cachan, les 17-18 mars 2015).

---

## Référence(s)

Geneviève Lameul et Catherine Loisy (dir.)



*La pédagogie universitaire à l'heure du numérique – Questionnement et éclairage de la recherche*

Louvain-la-Neuve : de Boeck, 2014

ISSN : 0777-5245

ISBN : 978-2-8041-8481-0

249 pages

36,00 €

---

***Pour citer cet article***

Référence

Stéphanie Roussel et Pauline Jourdan, « Analyse de *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique – Questionnement et éclairage de la recherche* », *Alsic* [En ligne], Vol. 18 | 2015, mis en ligne le 10 mai 2015, Consulté le 20 novembre 2015. URL : <http://alsic.revues.org/2812> ; DOI : 10.4000/alsic.2812

---

***À propos des auteurs***

**Stéphanie Roussel**

Stéphanie Roussel est maître de conférences en études germaniques à l'université de Bordeaux. Rattachée au collège Droit, économie, gestion, elle enseigne l'allemand de la L1 au master. Domaines de recherche : apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT), mécanismes cognitifs de la compréhension de l'oral.

**Affiliation** : université de Bordeaux, laboratoire cultures, éducation, sociétés (Laces).

**Courriel** : [stephanie.roussel@u-bordeaux.fr](mailto:stephanie.roussel@u-bordeaux.fr)

**Toile** : <http://www.laces.univ-bordeauxsegalen.fr/membres/roussel-stephanie/>

**Adresse** : laboratoire cultures, éducation, sociétés (Laces), université de Bordeaux, 3 ter place de la Victoire, 33076 Bordeaux Cedex, France.

**Pauline Jourdan**

Pauline Jourdan est ingénieur pédagogique à la mission d'appui à la pédagogie et à l'innovation (Mapi) de l'université de Bordeaux.

**Affiliation** : université de Bordeaux.

**Courriel** : [pauline.jourdan@u-bordeaux.fr](mailto:pauline.jourdan@u-bordeaux.fr)

**Adresse** : Mission d'appui à la pédagogie et à l'innovation (Mapi), université de Bordeaux, 3 ter place de la Victoire 33076 Bordeaux cedex, France.

---

***Droits d'auteur***

CC-by-nc-nd

---

***Entrées d'index***

**Mots-clés** : analyse

**Keywords** : review

**Rubriques** : Analyse de livres