

Séminaire national
“Former et accompagner les enseignants
pour développer l’usage pédagogique du numérique
dans les universités”
Lyon, ENS les 6 - 7 juillet 2010

Compte rendu de l’atelier

La relation entre pédagogie numérique et innovation : quelle réalité et nature de cette relation supposée ? quelle définition de l'innovation ? quels enjeux pour l'université ?

Rédaction : Jean Heutte, SDTICE

Objectif de l’atelier

Tenter de clarifier une définition fonctionnelle de l'innovation en vue de mieux concevoir des dispositifs d'accompagnement et de formation destinés à développer l'usage pédagogique du numérique dans les universités.

Compte tenu du temps restreint de cet atelier, proposition est faite par l’animateur (JH) de s’en tenir à dégager les principes qui participeront à une meilleure définition stratégique et opérationnelle des projets.

Des échanges nombreux entre les participants se dégagent les grandes idées suivantes :

1- « Innovation » ?

Il semble tout d’abord important de bien distinguer différents types d’innovation. Celles-ci peuvent être :

- technologiques
- sociales
- pédagogiques
- liées à l’ingénierie de formation
- liées à l’ingénierie d’accompagnement
- institutionnelles/managériales

Tous les participants conviennent qu’il n’y a pas lien systématique entre usages des "N" TIC et l'innovation pédagogique... ou que toutes les novations ne produiront pas nécessairement une évolution positive de la qualité des formations.

Illustrations/exemples :

- En médecine : dans le cas de l’introduction du test de concordance de script “informatisé”, l’innovation est dans la méthode, pas dans l’outil ;
- Dans le cas de l’introduction des simulations paramétrables, l’innovation est bien dans l’outil, mais cela n’induit pas “naturellement” une innovation dans la façon dont les étudiants vont être formés à l’usage de cet outil afin qu’ils puissent mieux comprendre ou mieux apprendre ;
- Il est difficile de prédire que tous les “accouplements innovants” (ex. plate-forme pédagogique + réseau social) produiront une évolution des pratiques des enseignants ou des étudiants : il faut tester pour voir.

Cependant, l’innovation devrait être une fête : la fête de la créativité, la fête du droit à l’essai,

du droit à l'erreur, notamment pour les enseignants qui doivent pouvoir « jouer » avec les technologies avec un minimum de contraintes, afin de prolonger (retrouver ?) le plaisir d'enseigner.

2- « Pédagogie numérique » ?

Élargissant le propos, l'animateur a suggéré d'interroger l'accouplement "pédagogie" + "universitaire" + "numérique".

Pour certains participants français, "pédagogie universitaire" n'a pas de sens.

Pour d'autres, dont un grand témoin étranger (Marcel Lebrun), il apparaît que cela est bien au cœur des préoccupations de la communauté universitaire depuis plusieurs années et que cela fait l'objet de réflexions importantes depuis près de 15 ans, à l'international (ex. "Scholarship of Teaching and Learning" – SoTL), comme dans le monde de la francophonie.

Il semble que ce soit plutôt "pédagogie numérique" qu'il convienne de manier avec prudence. En tant que tel, ce n'est pas réellement (pas seulement) le "numérique" qui caractérise l'efficacité (la qualité ?) d'une pédagogie.

En effet, il semble difficile de définir scientifiquement un ou plusieurs "modèle(s)" pédagogique(s) spécifiquement lié(s) à l'usage du numérique ; il semble difficile de définir une « didactique du numérique » et il n'est d'ailleurs même pas sûr que cela ait du sens.

Bien que la production de nouveaux outils (plates-formes pédagogiques, ressources pédagogiques...) puisse constituer un contexte (prétexte ?) très favorable à l'émergence d'un questionnement pédagogique ou d'interactions fécondes entre informaticiens, ingénieurs et enseignants, imaginer qu'un projet de production d'outil soit impératif (absolument nécessaire) pour provoquer ces réflexions constituerait une erreur stratégique. Ainsi, ce ne sont donc pas nécessairement les techniciens promoteurs/concepteurs de ressources ou d'outils qui sont les plus légitimes pour piloter la réflexion pédagogique ou les évolutions technico-pédagogiques. En revanche, dans un souci d'acculturation réciproque, toutes les parties prenantes doivent être associées à la réflexion des équipes pédagogiques.

Il ne faut pas présumer de la façon dont les enseignants vont manifester leur intérêt pour les outils numériques. De ce fait, il est important que les réponses à des préoccupations même strictement techniques puissent être apportées systématiquement et au plus vite. Cependant, il convient de toujours garder à l'esprit que c'est l'amélioration de la qualité pédagogique des formations qui doit constituer l'objectif ultime. De ce fait, la simple réponse technique est à l'évidence insuffisante.

Il convient cependant de ne pas pour autant opposer pédagogie et numérique, car ils doivent être pris en compte simultanément : penser la pédagogie indépendamment du numérique, n'a pas plus de sens que de penser le numérique sans la pédagogie. En fait, c'est surtout de penser le numérique sans la prise en compte des besoins ou des attentes des enseignants qui serait un vrai non sens.

Finalement les participants de l'atelier conviennent que « pédagogie universitaire numérique » est finalement l'accouplement le plus court et le moins mauvais pour définir une problématique centrée sur la « pédagogie universitaire » dans le contexte politique de « l'université numérique ».

3- Peut-on « piloter » l'innovation pédagogique ? Dans quelle mesure nos institutions peuvent-elles favoriser l'innovation ? Quels sont les enjeux pour l'université ?

Tout d'abord, les participants de l'atelier soulignent que l'innovation pédagogique est avant tout une expérience (décision) personnelle de l'enseignant. Il convient donc de distinguer l'innovation "qui se passe dans la tête" de l'enseignant de l'innovation :

- de produit
- de procédé
- de processus
- de rapport au savoir

Cependant, l'innovation n'est pas qu'un événement, c'est aussi un processus auquel on s'habitue progressivement qui dépend des individus : quoi qu'il en soit, l'innovation sociale ne se décrète pas.

Il n'y a pas de lien d'évidence entre l'innovation et son impact ; cela devrait d'ailleurs beaucoup plus souvent faire l'objet d'une évaluation scientifique, par des enseignants chercheurs = celle-ci devrait systématiquement figurer dans tous les projets qui se revendiquent comme étant « innovants »...

Il convient de faire le deuil de la course à l'innovation technologique (ou aux promesses liées à l'introduction du numérique pour « moderniser » la pédagogie) car ces innovations se déroulent dans des temporalités qui ne sont pas en phase avec l'évolution des compétences et des pratiques professionnelles des enseignants qui prend nécessairement du temps.

En France comme à l'étranger, il semble que les « bénéfices » de la mise en place de structures d'accompagnement et de formation des enseignants ne s'observent que rarement avant quelques d'années.

Bien souvent, le manque d'innovation dans l'accompagnement, dans la gouvernance et dans le pilotage est lié à un manque de vision stratégique à long terme.

Il est beaucoup plus facile pour le « politique » de favoriser une communication centrée sur les infrastructures et les outils qui s'installent en quelques mois (donc de favoriser les services en charge des aspects techniques), dans la mesure où le temps nécessaire à l'évolution des pratiques pédagogiques n'est à l'évidence pas en phase avec le temps « politique » lié aux mandats électifs. Il faut une certaine abnégation et un réel courage politique pour prendre des décisions dont les effets ne pourront être valorisés à court terme (donc dans un bilan avant une réélection...) ou qui ne seront valorisables que dans les bilans de ses successeurs.

Se posent, malgré tout, de réelles difficultés concernant l'institutionnalisation de l'innovation dans l'enseignement supérieur :

- l'innovation pédagogique est un processus individuel : l'institutionnaliser, la généraliser c'est peut-être la dénaturer, la vider de son sens originel, voire la pervertir ;
- le pilotage des dispositifs de formation hésite entre une loi de l'offre (plan de formation) et une loi de la demande (action d'accompagnement) : il semble peu évident (inconcevable pour certains) d'articuler une vision globale (organisée stratégiquement) favorisant des actions locales de proximité au sein des composantes ainsi qu'une mutualisation des retours d'expérience capitalisable au niveau institutionnel ;
- la culture professionnelle du chercheur s'oppose à la culture de la formation professionnelle de l'enseignant : cette dernière s'appuie sur la contextualisation, alors que celle liée à la recherche se construit sur la décontextualisation (modélisation par l'identification de régularités ou d'invariants)

Au final, l'ensemble des participants convient que la question de l'accompagnement et de la formation des enseignants n'est résolument pas qu'une question technique et encore moins qu'une question informatique.

Certains énoncent que dans ce domaine, la véritable innovation se situerait certainement dans la reconnaissance de la nécessité de compétences professionnelles spécifiques pour piloter, concevoir et mettre en œuvre les dispositifs d'accompagnement et de la formation des enseignants. Dans l'enseignement supérieur, il est certainement encore plus nécessaire (pour des raisons culturelles spécifiques au corps des enseignants chercheurs) de justifier la

conception et le déploiement d'une ingénierie de formation sur des modèles et des références scientifiques concernant le développement des compétences professionnelles des enseignants, l'ingénierie de formation et de l'acceptation sociale des innovations dans les contextes professionnels.

Ainsi, si à l'évidence que de nombreux types d'acteurs doivent être mobilisés (un seul corps professionnel ne peut prétendre à lui seul être avoir une compétence globale et exclusive), le pilotage, la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des dispositifs doivent s'appuyer sur des modèles et des références scientifiques explicites :

- modèles pédagogiques de l'enseignement et de l'apprentissage liés à la didactique des disciplines universitaires (modèles qui peuvent être variables d'une discipline à l'autre) ;
- modèles de l'ingénierie de la formation initiale et continue des adultes, notamment pour ce qui concerne le développement des compétences professionnelles des enseignants ;
- modèles concernant le pilotage et l'acceptation sociale de l'innovation dans les organisations.

Certains participants de l'atelier évoquent notamment l'intérêt grandissant du connectivisme (théorie de l'apprentissage développée par George Siemens et Stephen Downes, basée sur les apports des technologies numériques en réseau), qui s'appuie sur l'analyse des limites du behaviourisme, du cognitivisme et du constructivisme afin d'expliquer les effets que la technologie a sur la façon dont vivent, communiquent et apprennent les gens, notamment via les réseaux sociaux (cognition distribuée)

Si chacun des participants de l'atelier considère qu'enseigner c'est un métier et veut bien reconnaître que c'est un métier qui s'apprend, les avis divergent très fortement sur la nécessaire « professionnalisation » d'acteurs compétents (légitimes ?) pour assumer le pilotage, la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants à l'usage du numérique.

En effet, dans l'atelier deux points de vue contradictoires se sont très fortement affirmés :

- ceux qui considèrent que le risque est grand (inacceptable, voire dangereux) de faire la part trop belle au « lobby des sciences de l'éducation » ;
- ceux qui considèrent que la question dépasse clairement et nettement le champ des sciences de l'éducation qui, à tort ou à raison, s'intéressent parfois bien peu à la question de la professionnalisation des enseignants ou encore aux recherches « action », « action formation » ; cela concerne tout autant l'InfoCom, les sciences de gestion, la sociologie du travail et des organisations, etc.

In fine, comme cela est le cas dans toutes les actions de recherche ou de développement au sein des universités, les acteurs « légitimes » pour piloter et concevoir les dispositifs sont (seront) tous ceux qui sont (seront) en mesure d'exposer à la communauté universitaire un ou plusieurs modèles de la formation et de l'accompagnement pédagogique des enseignants à l'usage du numérique qui soient explicites (s'appuyant sur des références scientifiques reconnues et acceptables par la communauté universitaire dans son ensemble), scientifiquement évaluables et scientifiquement réfutables (donc notamment collégialement « améliorables »).

La richesse et la densité des échanges n'est que partiellement mise en valeur dans ce compte rendu : faute de temps, la prise de note au fil de l'atelier n'a malheureusement pu être consolidée par un temps de conclusion collectif formel.