
UCL

**Université
catholique
de Louvain**

MONS

UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN - MONS

Ecole de Communication

**Utilisation des TIC et innovation pédagogique au
sein des universités**

Le cas du Student Corner de L'UCL-Mons

Promoteur
Madame Roginsky

Mémoire présenté par :
Leslie DUQUENNE
en vue de l'obtention du diplôme
de Master 120 en Information et
Communication

Année académique 2012-2013.

Résumé

Ce mémoire se base sur l'analyse de la plateforme informatique de l'UCL-Mons, le Student Corner, ainsi que de son rapport avec l'innovation pédagogique en vue de répondre à la problématique posée : *Dans quelle mesure le Student Corner est-il un dispositif pédagogique innovant ?*

La première partie se base sur les repères théoriques. C'est dans cette partie que nous tentons de définir notamment la notion de campus virtuel. Le lien entre l'enseignement et ces plateformes informatique est aussi évoqué. Ensuite, nous pouvons y retrouver également un point portant sur les dispositifs hybrides et la place qu'occupent les plateformes informatiques au sein de ceux-ci. Cette partie se termine enfin avec la définition de l'innovation et plus précisément de l'innovation pédagogique.

La seconde partie se base sur l'analyse de contenu réalisée à partir d'une recherche qualitative comprenant la réalisation d'entretiens exploratoires et semi-directifs.

Tout d'abord, en analysant l'adaptation des enseignants à la nouvelle plateforme du Student Corner, ainsi que leur utilisation de celle-ci, nous avons constaté que tous n'étaient pas au même niveau et qu'il existe des lacunes dans les connaissances de certains en matière d'innovation pédagogique. L'innovation pédagogique est créée par certains enseignants dont l'utilisation des outils du Student Corner est innovante.

Ensuite, l'analyse des modifications dans les relations interpersonnelles des acteurs dues au Student Corner, fait remarquer que la communication entre les enseignants et les étudiants est facilitée. Cependant, pour la communication entre étudiants, la plateforme est délaissée au profit des réseaux sociaux.

Puis, le Student Corner, compris dans un dispositif hybride, a permis l'émergence de nouveaux types de pédagogie telle que la méthode active incluant les classes inversées dont la présence sur le campus est encore faible mais perçue comme une innovation pédagogique.

Ceci nous révèle que nous sommes à un moment charnière pour l'université en matière de pédagogie.

Enfin, nous avons pu remarquer que la plateforme du Student Corner semble être comprise dans cette réflexion globale menée par le groupe de travail sur l'innovation pédagogique créé à l'initiative de Rudy De Winne, Vice-recteur en Hainaut. Le Student Corner aura encore un rôle à jouer pour l'innovation pédagogique en servant de support aux nouvelles méthodes pédagogiques, « classes d'apprentissage active », dont l'organisation est envisagée, et qui revalorisent le présentiel. La plateforme informatique sera vue comme l'outil, le lieu virtuel de partage nécessaire à ce type d'organisation.

Remerciements

En préambule à ce mémoire, je souhaitais adresser mes remerciements, tout d'abord, au Professeur Sandrine Roginsky qui, en tant que promotrice, s'est toujours montrée disponible et à l'écoute, malgré ses nombreuses obligations. Ses nombreux conseils et ses corrections m'ont aidée à trouver l'inspiration et ont permis à ce mémoire de voir le jour.

Mes remerciements s'adressent également à Monsieur François Lambotte ainsi qu'à André Boussard, lecteurs et membres de mon jury.

J'exprime ma gratitude à toutes les personnes rencontrées lors des recherches que j'ai effectuées et qui ont accepté de répondre à mes interrogations avec gentillesse.

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à ma famille, à Graziella et à Kévin, qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire ainsi qu'à la réussite de mon cursus universitaire.

A tous et à toutes, je vous remercie.

Table des matières

Résumé	p.2
Remerciements	p.4
Liste des annexes	p.7
Introduction générale	p.8
Contexte	p.10
Partie I : Repères théoriques	p.12
Introduction	p.12
1. Définition du campus virtuel	p.12
2. Campus virtuel et enseignement	p.21
3. Communication éducative médiatisée	p.25
4. Le campus virtuel au sein d'un dispositif hybride	p.27
5. Campus virtuel et innovation	p.34
Conclusion	p.38
Partie II : Analyse	p.39
Introduction	P.39
1. Méthodologie	p.39
1.1. Entretien	p.39
1.1.1. Choix des personnes	p.39
1.1.2. Cadre des entretiens	p.40
1.1.3. Guide des entretiens	p.41
1.1.4. Réalisation des entretiens	p.41
1.2. Analyse	p.42
2. Raisons du changement	p.43
2.1. Compétitivité	p.43
2.2. Niveau d'excellence	p.43
2.3. Fusion	p.44
2.4. Nouvelles demandes d'outils	p.44
2.5. Communauté de chercheurs	p.45
3. Adaptation à la nouvelle plateforme	p.46
4. Utilisation du Student Corner	p.50
4.1. Les utilisateurs	p.50
4.1.1. Les enseignants	p.50
4.1.2. Les étudiants	p.51
4.2. Homogénéisation	p.53

4.3. Les outils	p.54
5. Modification des relations	p.57
5.1. Relation professeur/étudiant	p.57
5.1.1. Rapport au savoir modifié	p.57
5.1.2. Communication interpersonnelle modifiée	p.58
5.2. Relation étudiant/étudiant	p.60
6. Innovation pédagogique	p.63
6.1. Avis partagés concernant le Student Corner	p.63
6.2. Innovation pédagogique au sein du campus	p.66
6.2.1. Position face à l'innovation	p.71
6.3. Prise de conscience	p.73
7. Perspectives	p.76
7.1. Groupe de travail sur l'innovation pédagogique	p.76
7.1.1. Son objectif	p.76
7.1.2. Processus d'innovation pédagogique	p.77
7.1.3. Rôle du Student Corner	p.78
7.2. MOOCS	p.79
7.3. Nouveaux outils	p.79
Conclusion	p.81
Conclusion générale	p.83
Bibliographie	p.85

Liste des annexes

Annexe 1 : Entretien exploratoire avec le service informatique de l'UCL-Mons	p.89
Annexe 2 : Guide d'entretiens	p.91
Annexe 3 : Entretien avec Jean-Philippe Vandamme	p.92
Annexe 4 : Entretien avec André Boussard	p.101
Annexe 5 : Entretien avec Jean-Luc Depotte	p.110
Annexe 6 : Entretien avec Sabine Goemaere	p.115
Annexe 7 : Entretien avec Bernadette Noël	p.122
Annexe 8 : Entretien avec Daniel Schoemans	p.130
Annexe 9 : Entretien avec Rosetta Collura	p.136
Annexe 10 : Entretien avec François Lambotte	p.141

Introduction générale

« *Je crains le jour où la technologie remplacera les interactions humaines. Nous aurons alors créé une génération d'IDIOTS* » (A. Einstein)

Les progrès technologiques ont incontestablement été plus rapides durant ces soixante dernières années que pendant toute la période du développement humain.

Nous vivons actuellement à l'ère du numérique où les ordinateurs, les tablettes informatiques ou encore les Smartphones ont envahi notre quotidien et transformé nos relations.

De plus, les TIC, Technologies de l'Information et de la Communication, ont réussi à se propager au sein de tous les secteurs de la société actuelle. Il n'est donc pas étonnant de les retrouver également dans le domaine de l'enseignement universitaire.

Nous pouvons donc remarquer qu'aujourd'hui, avec l'évolution des technologies et des modèles pédagogiques, de nombreuses universités ont adopté les plateformes informatiques, ou également appelées « campus virtuels » au sein de leur système d'enseignement.

C'est donc dans ce contexte que nous avons choisi, pour effectuer ce mémoire, de nous pencher sur l'UCL-Mons, université où nous terminons nos études, et plus particulièrement sa plateforme informatique, le Student Corner.

Avec la présence de cette plateforme informatique sur le campus, il nous a semblé intéressant d'analyser le rapport qu'elle pouvait entretenir avec l'innovation pédagogique. Ce mémoire propose donc la problématique suivante : *Dans quelle mesure le Student Corner est-il un dispositif pédagogique innovant ?*

Pour répondre à cette problématique, nous avons mis en œuvre la méthodologie qui suit : une recherche documentaire, une recherche qualitative avec la réalisation d'entretiens d'abord exploratoires puis semi-directifs et une analyse de contenu.

Nous commencerons d'abord avec des repères théoriques notamment autour des concepts de campus virtuel, de dispositif hybride et d'innovation.

Nous continuerons avec une analyse de contenu dans laquelle nous nous pencherons sur les raisons de l'introduction du Student Corner actuel, de l'adaptation et de son utilisation par les différents acteurs ainsi que des modifications dans les relations qu'il a pu engendrer.

Puis, nous nous attarderons également sur la présence de l'innovation pédagogique au sein de l'université et du rapport qu'il peut entretenir avec celle-ci.

Enfin, nous terminerons avec les diverses perspectives pour le Student Corner.

Contexte

Pour bien comprendre l'ensemble de ce mémoire ainsi que la problématique qui a été formulée, il est indispensable dans un premier temps de présenter le contexte dans lequel il a été réalisé.

Pour présenter le Student Corner que nous connaissons aujourd'hui, il faut avant tout dresser son historique et remonter à sa création.

Nous devons retourner à la fin du millénaire précédent pour pouvoir retrouver une ancienne version du Student Corner. À l'époque, la philosophie informatique de l'institution était de gérer les systèmes d'information avec deux outils clés : le portail et FUCaM Explorer. Le premier intégrait la communication vers l'extérieur, la communication interne et toute la partie concernant l'échange d'informations avec les étudiants et ce, y compris dans ce qu'on appelle aujourd'hui une plateforme d'enseignement. On pouvait y retrouver des supports de cours, des valves électroniques, des questionnaires en ligne, des évaluations, etc. Le second outil, FUCaM Explorer, était l'outil de gestion interne, c'est-à-dire qu'il s'occupait de la gestion des finances, des ressources humaines et globalement tout ce qui fait fonctionner une université.

Le Student Corner était donc inclus dans le portail institutionnel des FUCaM. C'est Alain Sayer, responsable du service informatique des FUCaM jusqu'en 2004, qui est le créateur de ce portail en écrivant chaque ligne de code lui-même. Cela explique pourquoi ce portail n'était utilisé qu'exclusivement par l'institution.

Jusqu'en 2004, la plateforme du Student Corner a donc été assez bien développée. Mais, de 2005 à 2010, le service informatique n'a plus touché à cette plateforme car elle était très performante et ne demandait rien d'autre que de la maintenance comme par exemple, vérifier qu'elle reste compatible avec les différents navigateurs.

Durant cinq ans, la plateforme a donc répondu à toutes les attentes exprimées par les professeurs et les étudiants à l'exception des wikis qui étaient demandés par un professeur, François Lambotte, dans le cadre d'un cours intercontinental qu'il donnait conjointement avec un professeur à l'université de Montréal.

En 2010, suite à la demande de wikis qui est difficile à gérer et à la perspective de la fusion avec l'UCL, le service informatique décide de choisir une nouvelle plateforme : Moodle. La première instance de cette plateforme, leader sur le marché, est implémentée durant l'année académique 2010-2011 et le cours de François Lambotte, commençant à être donné vers mi-mars, a pu bénéficier de cette plateforme opérationnelle.

Cependant, le reste de l'institution a continué à utiliser l'ancienne version du Student Corner jusqu'à la fin de l'année académique. C'est seulement en août 2011 qu'il est demandé aux enseignants de s'adapter à la nouvelle version du Student Corner en vue de la nouvelle année académique qui allait démarrer.

C'est donc, en septembre de cette même année, que l'ancienne version du Student Corner et le portail dans lequel il est compris sont « mis à mort » par le service informatique avec l'accord de la direction. Pour permettre une bonne transition vers la nouvelle plateforme, l'ancien Student Corner a été laissé en mode lecture pendant quelques semaines afin de permettre aux personnes de récupérer des données.

Ce nouveau Student Corner créé à partir de la plateforme Moodle est aujourd'hui la plateforme d'enseignement organisée sur le site de Mons.

Partie I : Repères théoriques

Introduction

Aujourd'hui, avec l'évolution des technologies et des modèles pédagogiques, de nombreuses universités ont adopté les plateformes informatiques au sein de leur système d'enseignement. Ces plateformes informatiques, également appelées « campus virtuels », se retrouvent depuis quelques années dans la littérature concernant les formations à distance. Cependant, cette notion de campus virtuel est aujourd'hui largement reprise et s'applique également aux universités donnant des cours en présentiel comme c'est le cas à l'UCL-Mons avec la plateforme Moodle.

Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, l'UCL-Mons a changé sa plateforme d'enseignement il y a presque deux ans maintenant. Cette plateforme Moodle offre, tant aux enseignants qu'aux étudiants, une gamme d'outils plus large que la précédente. La théorie qui va être présentée ci-dessous, et qui est le fruit de notre recherche documentaire, va nous permettre de mieux comprendre ce que représente le Student Corner, de l'analyser et de voir dans quelle mesure il pourrait être innovant au niveau pédagogique.

D'un point de vue méthodologique, la recherche documentaire s'est réalisée autour des thèmes de l'enseignement universitaire, des nouvelles technologies dans la pédagogie et des concepts comme le campus virtuel, l'innovation ou encore les dispositifs hybrides.

1. Définition du campus virtuel

Pour commencer, il est intéressant de se pencher sur la définition du campus virtuel. Il existe, dans la littérature, diverses définitions qui viennent enrichir ce concept.

Cependant, avant de se concentrer sur ces définitions, nous allons analyser l'expression *campus virtuel* et plus particulièrement la notion de virtuel et la métaphore du campus.

Le campus virtuel est bien souvent considéré comme un monde, une réalité ou un environnement virtuel. Mais un manque de clarté entoure cette notion de virtuel.

Lorsqu'on regarde dans le dictionnaire Larousse¹, deux définitions de l'adjectif virtuel sont données :

- 1) « Qui n'est qu'en puissance, qu'en état de simple possibilité (par opposition à ce qui est en acte) »
- 2) « Qui comporte en soi-même les conditions de sa réalisation ; potentiel, possible. »

Quant à l'encyclopédie Larousse², elle nous apporte une troisième définition :

- 3) « Qui concerne la simulation d'un environnement réel par des images de synthèse tridimensionnelles. »

QUEAU³ (1993), quant à lui, nous donne une autre définition :

« Le mot virtuel vient du latin *virtus*, qui signifie force, énergie, impulsion initiale. Les mots *vis*, la force, et *vir*, l'homme, lui sont apparentés. (...) [La *virtus*] est à la fois la cause initiale en vertu de laquelle l'effet existe mais aussi ce par quoi la cause continue d'exister présente virtuellement dans l'effet. Le virtuel n'est donc ni irréel ni potentiel : le virtuel est de l'ordre du réel. » (Cité par Peraya, 2002, p.86)

On peut remarquer que bien souvent on oppose la notion de virtuel à celle de réel, à l'exception de QUEAU dans sa définition. On pourrait donc à partir de là s'interroger et voir en quoi ce « campus virtuel », cette plateforme, relève du virtuel.

La notion de virtuel donnée au campus vient du fait qu'il représente une plateforme informatique et que, de ce fait, il est forcément virtuel. Ceci ne veut donc pas dire pour autant qu'il n'est pas réel.

¹ Larousse. (2013). *Virtuel*. En ligne <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/virtuel/101856>, consulté le 4 juillet 2013

² Larousse. (2013). *Virtuel*. En ligne <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/virtuel/101856>, consultée le 4 juillet 2013

³ PERAYA D., et CHARLIER B. (2002), Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur, Ed. De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », Bruxelles

Selon LEVY⁴ dans son rapport sur la *Cyberculture*, tout processus de numérisation de l'information implique une virtualisation : « l'information, où qu'elle soit située physiquement, est virtuellement présente en tout lieu du réseau où un utilisateur la demande » (cité par Charlier et Peraya, 2002, p.86).

Mais il précise également que « l'information numérique est aussi virtuelle dans le sens où elle est sous sa forme numérique inaccessible à l'utilisateur. Celui-ci ne peut y accéder qu'à travers une actualisation dans un mode, dans un format d'affichage particulier et l'information affichée est une des représentations analogiques possibles d'une information numérique qui a statut de modèle » (cité par Charlier et Peraya, 2002, p.87).

L'auteur indique aussi que cette définition pourrait également valoir pour toute information numérique, et ce, peu importe sa nature : texte, image, graphique, photo, animation, monde 3D animé, etc.

Donc, selon LEVY, « la virtualité est une conséquence « naturelle » de la numérisation : toute information digitale, numérique est, par essence, intrinsèquement virtuelle » (cité par Charlier et Peraya, 2002, p.87).

De plus, la théorie de LEVY peut expliquer pourquoi il arrive parfois qu'on nomme également les campus virtuels des campus numériques. Les définitions de l'adjectif *numérique*, reprises dans le dictionnaire Larousse⁵, renvoient aussi à ce processus de numérisation de l'information :

- 1) « Se dit de la représentation d'informations ou de grandeurs physiques au moyen de caractères, tels que des chiffres, ou au moyen de signaux à valeurs discrètes. »
- 2) « Se dit des systèmes, dispositifs ou procédés employant ce mode de représentation discrète, par opposition à analogique. »

⁴ PERAYA D., et CHARLIER B. (2002), Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur, Ed. De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », Bruxelles

⁵ Larousse. (2013). *Numérique*. En ligne

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/numérique/55253?q=numérique#54878>, consulté le 4 juillet 2013

⁶ Larousse. (2013). *Campus*. En ligne

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/campus/12585?q=campus#12431>, consulté le 4 juillet 2013

⁷ Larousse. (2013). *métaphore*. En ligne

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/métaphore/50889?q=métaphore#50780>, consulté le 4 juillet 2013

Maintenant la notion de virtuel clarifiée, la notion de campus peut être expliquée à l'aide de la métaphore.

À la base, le terme *campus* est défini par le dictionnaire Larousse⁶ d' « Ensemble universitaire regroupant unités d'enseignement et résidences étudiantes. ».

Également, la définition de la métaphore que nous pouvons trouver aujourd'hui dans le dictionnaire Larousse⁷ est la suivante :

« Emploi d'un terme concret pour exprimer une notion abstraite par substitution analogique, sans qu'il y ait d'élément introduisant formellement une comparaison ».

Ce procédé de langage est fortement utilisé pour nos représentations ordinaires et nos conceptions socialement partagées. PERAYA⁸ énonce notamment qu'elle est « un artifice de la langue qui donne à percevoir temporairement certains aspects particuliers d'un terme, d'un concept, d'une notion, d'une situation, d'un objet ou d'une personne » (Peraya, 2002)

L'individu, pour pouvoir comprendre le concept de campus virtuel, a besoin d'intégrer dans ses représentations mentales, celle du campus. Ces représentations sont, selon divers auteurs (Langacker, 1987 ; Johnson Laird, 1993, 1994 ; Erlich, Tardieu & Cavazza, 1993)⁹, « de l'ordre de l'analogique et formerait une sorte d'imagerie. L'individu va donc inscrire la représentation du campus dans un espace en deux dimensions » (cité par Charlier et Peraya, 2002, p.88).

C'est à ce moment-là que les métaphores d'orientation, d'après les recherches de LAKOFF et JOHNSON¹⁰, font leur apparition :

⁸ PERAYA D., et CHARLIER B. (2002), Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur, Ed. De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », Bruxelles

⁹ PERAYA D., et CHARLIER B. (2002), Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur, Ed. De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », Bruxelles

¹⁰ PERAYA D., et CHARLIER B. (2002), Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur, Ed. De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », Bruxelles

« Ces métaphores d'orientation donnent aux concepts une orientation spatiale. Ainsi, le BONHEUR EST EN HAUT. Le fait que le concept de bonheur soit orienté en haut explique l'existence d'expressions comme « Je me sens au sommet de ma forme aujourd'hui » [...]. De telles orientations métaphoriques ne sont pas arbitraires. Elles trouvent leur fondement dans notre expérience culturelle et physique. ». (cité par Charlier et Peraya, 2002, p.89)

Grâce à ces métaphores d'orientation, le campus est reconnu comme espace. Mais, il a besoin d'une autre forme de métaphore pour ne pas être considéré simplement comme un cyberspace mais bien comme un campus virtuel.

Cette autre métaphore est dite structurelle. PERAYA ne limite pas la métaphore à une simple figure de rhétorique, un ornement littéraire ou stylistique.

Il la considère plutôt, en s'accordant avec LAKOFF et JOHNSON¹¹, comme « un mécanisme cognitif essentiel qui permet de comprendre une réalité dans les termes d'une autre et donc aussi d'interpréter un phénomène nouveau avec un cadre de référence cognitif déjà établi » (Peraya, 2002) :

« L'essence d'une métaphore est qu'elle permet de comprendre quelque chose (et d'en faire l'expérience) en termes de quelque chose d'autre. » (cité par Charlier et Peraya, 2002).

À l'aide de cette métaphore structurelle, l'espace va pouvoir être considéré comme un campus. En d'autres termes, l'expérience que l'on possède d'un campus va nous permettre d'organiser et de structurer conceptuellement cet espace virtuel comme un campus.

Cette métaphore est donc également conceptuelle car elle est, selon PERAYA¹², « une organisation, un cadre cognitif de référence et d'interprétation » (Peraya, 2002).

Et donc, vu l'expérience que chacun possède déjà d'un campus, ce campus virtuel va pouvoir être structuré de la même manière qu'un campus réel mais également les comportements des personnes et interactions qu'elles auront en son sein.

¹¹ PERAYA D., et CHARLIER B. (2002), Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur, Ed. De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », Bruxelles

¹² PERAYA D., et CHARLIER B. (2002), Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur, Ed. De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », Bruxelles

Enfin, cette métaphore aura également un impact sur le choix des termes lexicaux utilisés pour cette plateforme virtuelle. Ceux-ci seront repris du champ lexical entourant le mot campus.

À présent, l'expression « campus virtuel » étant clarifiée, nous pouvons nous pencher sur les différentes définitions présentes dans la littérature pour ce concept.

Nous avons retenu deux définitions, présentées par PERAYA, qui nous semblaient être les plus complètes et intéressantes :

- 1) « La caractéristique du campus virtuel serait de se présenter comme un environnement unique intégrant différentes fonctionnalités ou dimensions ainsi que les outils correspondants. Il s'agirait donc d'une plateforme unique, intégrative, multidimensionnelle ou multifonctionnelle mettant à disposition des outils spécifiques susceptibles de réaliser les objectifs de base du projet de formation. » (Charlier et Peraya, 2002)¹³

- 2) « Un environnement virtuel entièrement conçu et mis en œuvre dans une perspective éducative : il s'agit d'un environnement entièrement dédié à l'enseignement et à l'apprentissage, à la formation supérieure et universitaire. C'est aussi un environnement dynamique basé sur les technologies du Web —Web-based learning environment— qui médiatise l'ensemble des dimensions ou fonctions générales de tout système de formation et met à disposition les outils informatiques —les services— correspondants. » (Peraya et Collard, 2008)¹⁴

Dans ces définitions, il est question de fonctions. Celles-ci sont les diverses fonctions génériques présentes dans tout dispositif de formation. Dans la littérature, plusieurs auteurs ont déjà tenté de créer une taxonomie de ces fonctions. PERAYA¹⁵, qui s'est également attelé à cette tâche propose de retenir huit fonctions principales (Peraya et Deschryver 2002-2005) :

¹³ PERAYA D., et CHARLIER B. (2002), Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur, Ed. De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », Bruxelles

¹⁴ PERAYA D. et COLLARD A.-S. (2008), La métaphore dans les campus virtuels, Des formes de la représentation à la « représent-action. (Page consultée en ligne le 13 décembre 2012) [PDF en ligne] <http://sites-test.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/view/6081>

¹⁵ PERAYA D. (2007), Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts. 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. (Montréal (Québec), du 16/05/2007 au 18/07/2007). In: Vers un changement de culture en enseignement supérieur : regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation. 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, p. 1-11 (Page consultée le 28

- a) d'*awareness* ou de mise en évidence de « signes de la présence [des acteurs] à distance » (Weissberg, 2003; Jacquinet-Delaunay, 2002 et 2006) ;
- b) d'interaction sociale qui regroupe ce qui est classiquement désigné comme collaboration, communication et échanges ;
- c) d'information définie au sens de mise à disposition de ressources ou d'objets ;
- d) de production (individuelle ou collective) ;
- e) de gestion et de planification (des activités et des acteurs) ;
- f) de soutien et d'accompagnement ;
- g) d'émergence et de systématisation de l'activité métaréflexive ;
- h) d'auto et d'hétéro-évaluation.

Selon l'auteur, il est important « de mettre en lumière ces fonctions qui fondent le caractère fonctionnel de la métaphore du campus virtuel » (Peraya, 2007).

On parle également, dans les deux définitions, de services ou outils informatiques. Pour les aborder, PERAYA¹⁶ s'appuie sur la classification de GAUTHIER qui regroupe les outils sous différentes familles. Six grandes catégories d'outils existent (cité par Peraya, 2007) :

- a) communication synchrone et/ou différée (chat, forum, audio ou visioconférence, téléphonie par Internet, etc.) ;
- b) recherche et collecte, accès, transfert et classement d'informations (moteurs de recherche, repository, banques de données, logiciels de transfert type ftp, etc.) ;
- c) organisation, gestion et planification individuelle ou collective (calendrier, agenda, gestion de projet, etc.) ;
- d) production individuelle ou collective (éditeurs de textes dont wiki, d'images, de multimédias, de sites Web, etc.) ; partage d'applications ;
- e) modélisation, expérimentation, traitement et analyse (logiciels d'analyse statistique ou/et textuelle, simulations, micromondes, etc.) ;
- f) exercice et évaluation.

mai 2013) [PDF en ligne]

http://dial.academioulouvain.be/downloader/downloader.py?pid=boreal:123596&datastream=PDF_01

¹⁶ PERAYA D. (2007), *Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts*. 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. (Montréal (Québec), du 16/05/2007 au 18/07/2007). In: *Vers un changement de culture en enseignement supérieur : regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation*. 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, p. 1-11 (Page consultée le 28 mai 2013) [PDF en ligne]

http://dial.academioulouvain.be/downloader/downloader.py?pid=boreal:123596&datastream=PDF_01

Ces définitions expliquent donc que « ces fonctions regroupent les activités menées par les acteurs mettant en œuvre des objets d'apprentissage et s'appuyant sur des « services », les plus souvent désignés dans la littérature comme des outils » (Peraya, 2007).

PERAYA souligne aussi le fait que « la notion de service inclut les notions d'usage et d'usager » (Peraya, 2007). D'ailleurs, cette notion d'usager est reprise dans une définition du campus virtuel présentée par PERAYA et COLLARD servant à expliquer la notion d'espace fermé ainsi que l'accessibilité réglementée qui est liée :

« Il est un environnement spatialisé, ce qui implique qu'il est délimité et, d'une certaine façon, clos. Ces environnements, contrairement aux premiers sites Web éducatifs, sont des espaces fermés. Leur accès est soumis à une inscription, autrement dit à l'obtention d'un nom d'usager et à un mot de passe. »¹⁷.

En s'appuyant sur la littérature existante (Merill, 2000; Wiley, 2002; Pernin, 2003; Robertson, 2006), PERAYA nous propose également les critères opérationnels de ces objets d'apprentissages¹⁸ :

- a) la granularité : des objets de données tels qu'une image, un tableau, une référence, un schéma ou un média brut ou des objets d'apprentissage complexes éventuellement scénarisés tels qu'une animation, une simulation, un site Web, un hypertexte, etc. ;
- b) la nature sémiotique et le registre de représentation : texte, représentations fixes (photos) ou schématiques (dessins, schémas, diagrammes, etc.) représentations animées (vidéos/films numérisés, animations, simulations, diaporamas électroniques), documents composites (multimédias) ;
- c) le caractère modifiable ou inaltérable de l'objet et, le cas échéant, les acteurs légitimés à apporter ces modifications. Cette caractéristique se base, tout en élargissant leur

¹⁷ PERAYA D. et COLLARD A.-S. (2008), *La métaphore dans les campus virtuels, Des formes de la représentation à la « représent-action*. (Page consultée en ligne le 13 décembre 2012) [PDF en ligne] <http://sites-test.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/view/6081>

¹⁸ PERAYA D. (2007), *Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts*. 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. (Montréal (Québec), du 16/05/2007 au 18/07/2007). In: *Vers un changement de culture en enseignement supérieur : regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation*. 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, p. 1-11 (Page consultée le 28 mai 2013) [PDF en ligne] http://dial.academioulouvain.be/downloader/downloader.py?pid=boreal:123596&datastream=PDF_01

champ d'application, sur celles de *revisability* proposé par Clark et Brennan (1991) et de *reprocessability* (Dennis et Valacich, 1999).

Enfin, TOME, dans son article scientifique intitulé *Expérience pédagogique dans le campus virtuel FLE*, décrit les trois domaines caractéristiques d'un campus virtuel et autour desquels s'articulent différentes composantes¹⁹ :

- 1) Les contenus (information, cours en ligne, ressources pédagogiques, base de données et documents texte, audio et vidéo).
- 2) Les espaces de travail, communication et tutorat (plate-forme d'enseignement, weblogs, forums, chats, logiciels divers).
- 3) Les utilisateurs (enseignants, tuteurs, étudiants, internautes)

C'est avec l'énumération des ces trois domaines qui composent le campus virtuel que nous terminons l'analyse de sa définition. Nous nous sommes intéressés dans ce point à la notion de virtuel, de campus mais aussi à celle de métaphore pour comprendre la définition du campus virtuel dans son ensemble.

Nous avons pu également nous pencher sur les diverses composantes d'un campus virtuel ainsi que de ces différentes fonctions.

¹⁹ TOME M. (2007), *Expériences pédagogiques dans le campus virtuel FLE*, *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2007/2 n° 146, p. 179-187. [PDF en ligne] <http://www.cairn.info/revue-ela-2007-2-page-179.htm>

2. Campus virtuel et enseignement

Après s'être intéressé à la définition d'un campus virtuel, nous nous intéressons à la place qu'il occupe au sein de l'enseignement.

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) ont envahi tous les secteurs de la société actuelle. Il n'est donc pas étonnant de les retrouver également dans le domaine de l'enseignement au sein d'un campus virtuel. Ce dernier est donc devenu, selon Mario TOME, une « réalité pédagogique qui permet d'intégrer des outils, des supports et des ressources dans un environnement qui favorise la médiation et l'interaction entre ses utilisateurs » (Tomé, 2007)²⁰.

Dans les universités, les campus virtuels, considérés comme des plateformes institutionnelles uniques, sont créés dans le but d'uniformiser les environnements virtuels de travail (EVT) mais aussi cela permet de simplifier leur gestion et maintenance.

De plus, dans l'enseignement, les progrès que réalisent les universités en termes d'innovation technologique et pédagogique, le développement des outils et la formation des enseignants tendent vers un seul et même but : l'apprentissage des étudiants et la réussite de leurs études. Rappelons brièvement les définitions d'apprentissage et d'enseignement selon KOZMAN (: Learning with media, 1991) et BROWN et ATKINS (Effective teaching in higher education 1988) et citées par LEBRUN dans son article *La formation des enseignants universitaires aux TIC : allier pédagogie et innovation*²¹ :

- 1) « L'apprentissage peut être vu comme un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire » (cité par Lebrun, 2004)

²⁰ TOME M. (2007), *Expériences pédagogiques dans le campus virtuel* FLE, *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2007/2 n° 146, p. 179-187. [PDF en ligne] <http://www.cairn.info/revue-ela-2007-2-page-179.htm>

²¹ LEBRUN M. (2004), *La formation des enseignants universitaires aux TIC : allier pédagogie et Innovation.*, In: *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, Vol. 1, no. 1, p. 11-21 (Page consultée le 28 mai 2013) [PDF en ligne] http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/02/78/30/PDF/ritpu0101_lebrun.pdf

- 2) « L'enseignement peut être regardé comme la mise à disposition de l'étudiant d'occasions où il puisse apprendre. C'est un processus interactif et une activité intentionnelle. Les buts [...] peuvent être des gains dans les connaissances, un approfondissement de la compréhension, le développement de compétences en « résolution de problèmes » ou encore des changements dans les perceptions, les attitudes, les valeurs et le comportement» (cité par Lebrun, 2004)

Jusqu'à présent, nous avons vu la définition du campus virtuel en tant que tel et en se centrant sur la relation étudiant-enseignant sans prendre en considération les éléments qui peuvent exister autour de lui. Voici donc une définition de Sana MILADI²² avec une vision plus macro du campus en incluant notamment l'encadrement humain (et pas seulement l'enseignant) et le personnel administratif :

« Campus numériques comme des dispositifs de formation, combinant les ressources du multimédia, l'interactivité des environnements numériques et l'encadrement humain et administratif nécessaire aux apprentissages et à leur validation. Or, au-delà de leur virtualité et avant d'être des dispositifs, ces campus numériques renvoient à des formes d'organisation du travail et d'allocation des tâches entre différents acteurs à différents niveaux. » (Miladi, 2006)

Il était important d'ajouter cette définition car l'enseignement ne se limite pas uniquement au rôle de l'enseignant.

Cependant, l'enseignant est un des plus grands utilisateurs du campus virtuel. Il est donc important de prendre en considération sa volonté à s'approprier les technologies et la manière en fonction du contexte.

Il existe différentes étapes du développement des professeurs à la découverte des TIC dont notamment l'adoption et l'appropriation. Ce sont deux étapes différentes qu'il est important de distinguer l'une de l'autre. Pour ce faire, nous avons repris la distinction qu'avait réalisée PROULX²³:

²² MILADI S. (2006), *Les campus numériques : le paradoxe de l'innovation par les TIC, Distances et savoirs*, 2006/1 Vol. 4, p. 41-59. (Page consultée le 02 février 2013) [PDF en ligne] <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-1-page-41.htm>

²³ PEREZ FRAGOSO C. (2007), *A propos des analyses des cours en ligne, Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2007/1 Volume, p. 77-80. (Page consultée le 13 décembre 2012) [PDF en ligne] <http://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2007-1-page-77.htm>

« L'adoption renvoie aux conditions sociales permettant l'accès aux technologies et apparaît une condition préalable et nécessaire à l'émergence de l'appropriation. » (cité par Perez Fragoso, 2007)

La différence entre les deux termes peut aussi se voir, selon PEREZ FRAGOSO, comme « le décalage du potentiel planifié et le potentiel utilisé » (Perez Fragoso, 2007). Il cite également une description plus détaillée de l'appropriation selon PROULX²⁴ : « L'acquisition par les individus et les groupes, d'un minimum nécessaire et suffisant de connaissances techniques, théoriques et critiques, et de savoir-faire leur permettant d'avoir un contrôle relatif sur l'utilisation des technologies informatiques qui s'implantent dans leur environnement social immédiat » (cité par Perez Fragoso, 2007).

Enfin, LEBRUN fait référence à une liste, réalisée par les recherches ACOT, contenant dans les différentes étapes du développement des professeurs à la découverte des TIC. Celles-ci sont au nombre de cinq²⁵ :

- 1) Entry : Le professeur découvre les bases, les fondements de l'utilisation des TIC.
- 2) Adoption : Il s'informe davantage et commence à utiliser les outils, souvent de manière traditionnelle et pour son usage personnel.
- 3) Adaptation : Il commence à utiliser l'ordinateur dans les pratiques de la classe.
- 4) Appropriation : Il incorpore l'usage de l'ordinateur (parmi d'autres outils) dans les travaux des étudiants : projets, travail de groupe.
- 5) Invention : Il crée de nouvelles façons de faire et détourne certains logiciels de leurs usages premiers.

²⁴ PEREZ FRAGOSO C. (2007), *A propos des analyses des cours en ligne, Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2007/1 Volume, p. 77-80. (Page consultée le 13 décembre 2012) [PDF en ligne] <http://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2007-1-page-77.htm>

²⁵ LEBRUN M. (2004), *La formation des enseignants universitaires aux TIC : allier pédagogie et Innovation.*, In: *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, Vol. 1, no. 1, p. 11-21 (Page consultée le 28 mai 2013) [PDF en ligne] http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/02/78/30/PDF/ritpu0101_lebrun.pdf

Les Technologies de l'Information et de la Communication ont donc bien pris place dans le domaine de l'enseignement et leur utilisation via la plateforme informatique demande aux différents acteurs un certain temps avant de se les approprier totalement.

3. Communication éducative médiatisée

Après avoir analysé la place du campus virtuel dans l'enseignement, nous allons nous intéresser à la communication qui lui est liée.

Lorsque, dans la littérature scientifique, on parle de campus virtuel, on définit sa communication comme étant une communication éducative médiatisée. PERAYA nous en donne d'ailleurs la définition dans son article *Communication éducative médiatisée, formation à distance et campus virtuels* :

« La communication éducative médiatisée désigne aujourd'hui dans leurs spécificités communicationnelles les pratiques éducatives qui recourent à des dispositifs médiatiques. Dans son extension actuelle, l'expression française semble désigner principalement la télématique et des réseaux informatiques de communication. »²⁶.

Dans ce même article il présente une seconde définition :

« Communication éducative médiatisée pour désigner toute forme de communication à intention éducative utilisant un dispositif technologique, un média ancien – la télévision par exemple – ou nouveau – notamment le réseau, Internet et le Web. »²⁷

Il fait référence dans sa première définition de communication éducative médiatisée à un dispositif médiatique. Avant de définir ce concept, PERAYA s'attarde dans un premier temps sur la définition d'ANDERSON pour décrire un média :

« Un média est une activité humaine distincte qui organise la réalité en textes lisibles en vue de l'action ». (cité par Peraya, 2001)

²⁶ PERAYA D. (2001), *Communication éducative médiatisée, formation à distance et campus virtuels* ; In Charlier B., Peraya D. (Eds), *Apprendre les technologies pour l'éducation. Analyse de cas, théories de référence, guides pour l'action. De Boeck, Bruxelles* (Page consultée le 02 février 2013) [PDF en ligne] http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/ressources/internet_media.pdf

²⁷ PERAYA D. (2001), *Communication éducative médiatisée, formation à distance et campus virtuels* ; In Charlier B., Peraya D. (Eds), *Apprendre les technologies pour l'éducation. Analyse de cas, théories de référence, guides pour l'action. De Boeck, Bruxelles* (Page consultée le 02 février 2013) [PDF en ligne] http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/ressources/internet_media.pdf

Pour PERAYA, cette description du média est importante car elle le considère malgré son appartenance au domaine des technologies comme une activité humaine et qu'elle exige un processus d'interactions sociales pour se construire, pour se réaliser. « Le lien social créé par la pratique médiatique entre les interlocuteurs est important, et ce même dans des formes de communication où émetteur et récepteur sont délocalisés (dans le temps et dans l'espace), comme au sein des campus virtuels » (Peraya, 2001).

On sait aujourd'hui que les campus virtuels proposent à l'aide de divers outils (forum, message privé, etc.) une communication principalement asynchrone.

L'auteur caractérise ensuite le dispositif médiatique de la manière suivante :

« Dispositif qui distingue et articule les pôles suivants: le contexte et pratiques de production (y compris les intentions de communication, la conception des technologies, le savoir dominant, etc.), le canal de transmission, le support de stockage, le dispositif technique de restitution (papier, écran de projection, écran d'ordinateur, etc...), les modalités de communication (les formes d'interactivité, les modalités et la directionnalité de la communication, etc), le type de représentations et de registre sémiocognitif (les « langages » particuliers), le genre de texte et les type de discours (les styles et leurs configurations langagières particulières), le contexte et les pratiques de réception. »²⁸.

La communication éducative médiatisée met également en avant deux autres concepts, la médiation et la médiatisation. Nous les décrirons en détails dans le point suivant consacré aux dispositifs hybrides.

Nous venons de voir dans ce point que l'utilisation d'une plateforme informatique implique une communication éducative médiatisée. Nous avons analysé sa définition ainsi que les notions de média et de dispositif médiatique.

²⁸ PERAYA D. (2001), *Communication éducative médiatisée, formation à distance et campus virtuels* ; In Charlier B., Peraya D. (Eds), *Apprendre les technologies pour l'éducation. Analyse de cas, théories de référence, guides pour l'action*. De Boeck, Bruxelles (Page consultée le 02 février 2013) [PDF en ligne] http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/ressources/internet_media.pdf

4. Le campus virtuel au sein d'un dispositif hybride

Après s'être penché sur l'expression *campus virtuel* et sur sa place au sein des universités, nous allons nous intéresser, à présent, au campus virtuel en tant qu'environnement faisant partie du dispositif hybride. Il est vrai que dans la littérature, nous pouvons trouver de nombreux articles définissant les plateformes informatiques mises en place dans les programmes de formation par diverses universités dans le monde comme parties intégrantes des dispositifs hybrides.

Aujourd'hui, un dispositif hybride se définit, selon PERAYA, comme ceci :

« Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation. »²⁹

À la lecture de cette définition, il semble indispensable de se pencher également sur la description d'un dispositif. En 1999, PERAYA réussit à en donner une définition assez complète :

« Un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets. »³⁰.

²⁹ PERAYA D. (2007), *Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts*. 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. (Montréal (Québec), du 16/05/2007 au 18/07/2007). In: *Vers un changement de culture en enseignement supérieur : regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation*. 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, p. 1-11 (Page consultée le 28 mai 2013) [PDF en ligne] http://dial.academielouvain.be/downloader/downloader.py?pid=boreal:123596&datastream=PDF_01

³⁰ CHARLIER B. *et al.* (2006), « Apprendre en présence et à distance » Une définition des dispositifs hybrides, *Distances et savoirs*, 2006/4 Vol. 4, p. 469-496. (Page consultée le 14 décembre 2012) [PDF en ligne] <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>

Les chercheurs se sont longtemps référés à cette définition mais pourtant aujourd'hui, après avoir également fait des recherches sur l'innovation dans ce domaine, ils s'en éloignent. Elle ne prendrait pas, selon eux, assez en considération le rôle des acteurs. D'après PERAYA, cette définition « favorise une vision de l'acteur « joué » par le dispositif alors que la perspective que nous avons adoptée au regard de la conception de l'innovation restitue aux acteurs un rôle actif dans le dispositif. »(Peraya, 2007) ³¹

Actuellement, aucune autre définition n'a encore été trouvée pour remplacer cette dernière.

Le terme « hybride », quant à lui, fait référence à « la création d'une nouvelle entité dont les caractéristiques majeures sont l'articulation présence-distance et l'intégration des technologies pour soutenir le processus d'enseignement-apprentissage » (Peraya, 2001).³²

La notion de « mise en distance » induit que l'enseignement en présentiel est la base dans les dispositifs universitaires et qu'il s'hybride, selon PERAYA ³³, « en scénarisant des séquences d'enseignement/apprentissage réalisées et suivies à distance » (Peraya, 2007).

L'auteur avoue rejoindre le point de vue de BARETTE qui, en analysant des scénarios pédagogiques (COMPETICE, 2002), voit « l'enseignement présentiel classique « s'enrichir » en intégrant progressivement, avec l'usage des TICE, des formes organisationnelles et pédagogiques de travail à distance » (cité par Peraya, 2007).

Parce qu'elle convient à notre analyse, l'université UCL-Mons étant de cet ordre, cette notion de mise à distance est suffisante mais il est évident qu'elle n'est pas complète. Elle ne prend pas en compte les dispositifs travaillant à distance et qui incluent petit à petit des séquences d'apprentissage en présentiel.

³¹ PERAYA D. (2007), *Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts*. 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. (Montréal (Québec), du 16/05/2007 au 18/07/2007). In: *Vers un changement de culture en enseignement supérieur : regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation*. 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, p. 1-11 (Page consultée le 28 mai 2013) [PDF en ligne]

http://dial.academioulvain.be/downloader/downloader.py?pid=boreal:123596&datastream=PDF_01

³² CHARLIER B. *et al.* (2006), « Apprendre en présence et à distance » Une définition des dispositifs hybrides, *Distances et savoirs*, 2006/4 Vol. 4, p. 469-496. (Page consultée le 14 décembre 2012) [PDF en ligne]

<http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>

³³ PERAYA D. (2007), *Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts*. 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. (Montréal (Québec), du 16/05/2007 au 18/07/2007). In: *Vers un changement de culture en enseignement supérieur : regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation*. 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, p. 1-11 (Page consultée le 28 mai 2013) [PDF en ligne]

http://dial.academioulvain.be/downloader/downloader.py?pid=boreal:123596&datastream=PDF_01

Dans la définition donnée par PERAYA, le dispositif suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique. Dans son livre *Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides, distance et savoirs*, Bernadette CHARLIER explique que « le concept d'environnement technopédagogique met l'accent sur la double composante de ces environnements technologiques, aujourd'hui principalement informatique, et pédagogique. »³⁴

PERAYA met en garde le lecteur sur le fait que cet environnement technopédagogique est un dispositif. Cependant, pour ne pas créer de confusion avec le terme dispositif hybride, il nomme environnement ce qui représente la plateforme, l'environnement virtuel de travail (EVT) ou encore le campus virtuel. Il dit notamment que « le dispositif hybride englobe l'environnement et se construit avec lui, mais l'un et l'autre possèdent les caractéristiques génériques de tout dispositif »³⁵.

En ce qui concerne la médiation et la médiatisation, des difficultés ont été rencontrées pour en trouver les définitions. En effet, les chercheurs ne sont pas tous d'accord concernant ces dernières.

Il semblerait que la définition la plus communément admise est celle proposée par GETTLIFFE-GRANT dans son compte-rendu des actes du colloque « Médiation, médiatisation et apprentissages » tenu à Lyon en 2003 :

« Il semble qu'il faille préférer « médiation » pour médiation humaine et « médiatisation » pour médiation technique sous-tendant aussi les aspects multimédias. »³⁶

³⁴ CHARLIER B. *et al.* (2006), « Apprendre en présence et à distance » Une définition des dispositifs hybrides, *Distances et savoirs*, 2006/4 Vol. 4, p. 469-496. (Page consultée le 14 décembre 2012) [PDF en ligne] <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>

³⁵ PERAYA D. (2007), *Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts*. 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. (Montréal (Québec), du 16/05/2007 au 18/07/2007). In: *Vers un changement de culture en enseignement supérieur : regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation. 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire*, p. 1-11 (Page consultée le 28 mai 2013) [PDF en ligne] http://dial.academioulouvain.be/downloader/downloader.py?pid=boreal:123596&datastream=PDF_01

³⁶ PERAYA D. (2007), *Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts*. 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. (Montréal (Québec), du 16/05/2007 au 18/07/2007). In: *Vers un changement de culture en enseignement supérieur : regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation. 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire*, p. 1-11 (Page consultée le 28 mai 2013) [PDF en ligne] http://dial.academioulouvain.be/downloader/downloader.py?pid=boreal:123596&datastream=PDF_01

Autrement dit, la médiation fait référence à la relation qui se crée entre l'émetteur et le récepteur, l'enseignant et l'étudiant. La médiatisation, elle, est « la scénarisation des contenus et la transposition sémiotique à d'autres registres » (Peraya, 2007).

Cependant, PERAYA et MEUNIER ont apporté une nouvelle définition à ces concepts de médiation et de médiatisation de la manière suivante :

« La médiatisation relève des processus d'ingénierie pédagogique – processus de mise en images, de mise en ondes, de mise en (multi)médias – tandis que la médiation porte sur l'analyse de l'impact du média, de « l'instrument » tel que le définissent Rabardel (1997) et Samurçay (2001) sur l'activité et les comportements humains (envisagés sous leurs aspects sensorimoteurs, sémiocognitifs, relationnels, réflexifs et métacognitifs, et, enfin, praxéologiques). Ainsi, la connaissance des processus de médiation est-elle essentielle pour guider l'ingénieur pédagogique dans ces choix de médiatisation»³⁷.

« Ces formes particulières de médiatisation, dues à la mise en distance, permettent de mettre en œuvre un processus d'enseignement/ apprentissage différé (dans le temps) et délocalisé (dans l'espace) » (Peraya, 2007).

Dans les environnements technopédagogiques, nous pouvons donc observer « une médiatisation des contenus d'apprentissage et des ressources, mais aussi des différentes fonctions³⁸ génériques que possède le campus virtuel et qui sont caractéristiques à tout dispositif de formation. Cette médiatisation concerne également les activités menées par les acteurs employant des objets d'apprentissages à l'aide d'outils » (Peraya, 2007).

Après s'être concentré sur les différents termes repris dans la description d'un dispositif hybride, nous allons, à présent, voir une typologie de ces différents dispositifs.

PERAYA, accompagné d'autres chercheurs ont établi une typologie des dispositifs hybrides en créant différentes configurations à partir du degré d'exploitation du potentiel technopédagogique de ces dispositifs.

³⁷ PERAYA D. (2007), *Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts*. 24^e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. (Montréal (Québec), du 16/05/2007 au 18/07/2007). In: *Vers un changement de culture en enseignement supérieur : regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation*. 24^e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, p. 1-11 (Page consultée le 28 mai 2013) [PDF en ligne]

http://dial.academielouvain.be/downloader/downloader.py?pid=boreal:123596&datastream=PDF_01

³⁸ Nous avons évoqué ces différentes fonctions dans la partie concernant la définition d'un campus virtuel

Chaque configuration est dotée d'une métaphore qui aide à mieux la comprendre.

Dans cette typologie³⁹, nous pouvons retrouver 6 configurations de dispositifs hybrides différentes. On peut les rassembler en deux groupes distincts : le premier reprend les trois premiers types de configurations qui sont plus centrées sur l'enseignement, le second est constitué des trois dernières configurations centrées plus sur l'apprentissage.

- Type 1 : « la scène » et la symbolique théâtrale

Configuration « enseignement » orientée contenus, caractérisée par le soutien au cours présentiel et la mise à disposition de ressources essentiellement textuelles (« la scène »).

La métaphore de la scène fait référence à l'espace où l'enseignant, l'« acteur principal », choisit une méthode pédagogique transmissive, c'est-à-dire que son choix se porte sur un processus de communication orale de l'ordre de la transmission.

L'EVT (environnement virtuel de travail) sert dans ce cas-ci à mettre à disposition pour les étudiants des documents textuels comme par exemple des syllabus, des notes de cours ou articles scientifiques.

- Type 2 : « l'écran », une ouverture multimédia

Configuration « enseignement » orientée contenus, caractérisée par le soutien au cours présentiel et la mise à disposition de nombreuses ressources multimédia (« l'écran »).

Ce deuxième type ressemble fortement au premier. La seule différence réside dans la nature des ressources mises à disposition. Elles ne sont pas des textes mais bien des ressources multimédia comme des bandes sonores ou encore des vidéos.

- Type 3 : « le cockpit » ou l'intelligence distribuée

Configuration « enseignement » orientée organisation du cours par l'usage d'outils de gestion et tendant parfois vers l'intégration d'objectifs relationnels et réflexifs (« le cockpit »).

L'environnement virtuel est ici considéré comme un tableau de bord de l'enseignant. Il va pouvoir utiliser certains outils pour gérer son cours comme, par exemple, les mails, le calendrier ou le dépôt de devoir. Le but est également de créer plus d'interaction avec les étudiants.

³⁹ PERAYA D., PELTIER C., VILLIOT-LECLERCQ E., NAGELS M., MORIN C. et al. (2012), *Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores*. Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU). (Université du Québec à Trois-Rivières, du 14/05/2012 au 18/05/2012). (Page consultée le 19 juin 2013) [PDF en ligne] <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00703589/>

- Type 4 : « l'équipage », un changement de cap

Configuration « apprentissage » centrée sur le soutien au processus de construction des connaissances et sur les interactions interpersonnelles (« l'équipage »).

Dans cette configuration, le professeur tient un rôle de tuteur, de contrôle sur un groupe d'étudiants sans s'occuper du contenu. Le but est que les étudiants soient eux-mêmes les producteurs de ce contenu et pour cela, ils doivent coopérer, s'entraider et communiquer entre eux de manière efficace. Ils sont soutenus par des dispositifs de communication et de production comme des forums ou des wikis. Ces dispositifs permettent donc un travail à distance des étudiants.

- Type 5 : « l'espace public », le champ des possibles

Configuration « apprentissage » centrée sur l'ouverture du dispositif de formation à des ressources externes au cours et favorisant la liberté de choix des apprenants dans leur parcours d'apprentissage (« l'espace public »).

Les étudiants, dans ce cas-ci, sont libres d'évoluer à leur guise mais en respectant tout de même certaines contraintes. L'accompagnement de ces étudiants est, ici, vu comme très important et est effectué à l'aide de points de repères et d'éléments de guidage.

L'espace public représente dans cette configuration l'ensemble des activités à distance ainsi que des activités en présence comme par exemple des débats. Les travaux collectifs sont privilégiés et les outils de communication (forum), production (wiki) et gestion (calendrier) de l'espace virtuel viennent faciliter leur exécution.

- Type 6 : « l'écosystème », une synergie créative

Configuration « apprentissage » caractérisée par l'exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques offertes par les dispositifs hybrides (« l'écosystème »).

Ces possibilités sont : « a) l'organisation d'activités en présence et à distance selon des modalités pédagogiques actives et participatives, b) l'accompagnement méthodologique et métacognitif des apprenants, c) la médiatisation de l'ensemble des fonctions constitutives d'un dispositif de formation et de ressources issues de registres de représentation diversifiés, d) des attentes explicites en termes de médiation relationnelle et réflexive, et enfin e) l'ouverture à des ressources et intervenants externes au cours et au monde académique, ainsi que la liberté de choix laissée aux apprenants dans leur parcours d'apprentissage. »

Du point de vue technopédagogique, cette configuration est la plus complexe.

Dans ce point, nous avons pu analyser tous les éléments de la définition d'un dispositif hybride ainsi qu'une typologie de ces dispositifs.

5. Campus virtuel et innovation

Le campus virtuel étant maintenant replacé dans un dispositif hybride, il est intéressant de voir son rapport avec l'innovation.

Généralement définie comme « *l'action d'innover ; son résultat* » par le dictionnaire Larousse⁴⁰, l'innovation n'est pas à confondre avec l'invention. Ces deux termes sont différenciés par Sana MILADI de la manière suivante :

« L'invention représente une nouvelle donne, la création d'une nouveauté technique ou organisationnelle, concernant des biens, des services ou des dispositifs. L'innovation représente l'ensemble du processus social et économique amenant l'invention à être finalement utilisée ou pas. »⁴¹.

Une autre distinction peut être faite entre l'innovation et le progrès. Ce dernier étant défini comme :

« *Fait d'avancer, mouvement en avant, progression* » ou encore comme « *Ce qui marque une étape dans le sens d'une amélioration* »⁴² est différent de ce qu'est une innovation. Lorsqu'une innovation survient, cela n'insinue pas forcément qu'elle soit considérée comme un progrès.

Au cours du temps, on a pu remarquer que la définition de l'innovation dans le champ de la pédagogie, sur laquelle les chercheurs se sont basés, s'est modifiée.

Auparavant, l'innovation était définie comme ceci par CHARLIER et PERAYA :

« *Introduire des Technologies de l'Information et de la Communication dans un dispositif de formation est avant tout une innovation technologique et pédagogique.* »⁴³.

⁴⁰ Larousse. (2013). *Innovation*. En ligne

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/innovation/43196?q=innovation+#43098> consultée le 10 juillet 2013

⁴¹ MILADI S. (2006), *Les campus numériques : le paradoxe de l'innovation par les TIC, Distances et savoirs*, 2006/1 Vol. 4, p. 41-59. (Page consultée le 02 février 2013) [PDF en ligne] <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-1-page-41.htm>

⁴² Larousse. (2013). *Progrès*. En ligne

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/progrès/64212?q=progrès+#63490> consultée le 10 juillet 2013

⁴³ PERAYA D., et CHARLIER B. (2002), *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, Ed. De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », Bruxelles

À ce moment-là, PERAYA et CHARLIER faisaient la distinction entre trois types d'innovation : technologique, de service et pédagogique. L'innovation technologique pouvait induire une innovation de service, c'est-à-dire un changement dans l'offre de services que propose l'organisation concernée ou dans la relation au client, c'est-à-dire la relation entre l'étudiant et l'enseignant.

Or, aujourd'hui, l'innovation pédagogique ne réside plus dans l'introduction des TIC dans un dispositif de formation mais bien dans l'utilisation, de manière nouvelle, des outils mis à disposition grâce à l'introduction des TIC et qui induisent un changement dans les pratiques pédagogiques.

Dans cette même optique, METZGER et DELALONDE proposent que l'innovation pédagogique soit mise en évidence dans des « situations où les professionnels de l'enseignement arrivent à transformer une ou plusieurs dimensions de leur pratique lorsqu'ils mobilisent de façon originale les principes et les outils ; autrement dit, des situations dans lesquelles les enseignants s'attribuent et attribuent à l'étudiant un rôle différent de celui qui lui est accordé traditionnellement » (cité par Perez Fragoso, 2007)⁴⁴. WITORSKI, quant à lui, rajoute que « pour un enseignant, innover n'est pas tant introduire de nouvelles méthodes de travail que de transformer ses propres pratiques de travail » (cité par Perez Fragoso 2007)⁴⁵.

La définition de l'innovation retenue actuellement par les chercheurs, dont PERAYA, est la suivante :

« L'innovation, qui s'identifie à un processus bien plus qu'à un produit, est centrée sur la proposition d'introduction d'une façon volontaire d'une pratique nouvelle au sein d'un établissement scolaire en vue d'une meilleure efficacité dans la réponse à un problème perçu dans l'environnement ou en vue d'une utilisation plus efficiente des ressources » (Garant, 1996).⁴⁶

⁴⁴ PEREZ FRAGOSO C. (2007), *A propos des analyses des cours en ligne, Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2007/1 Volume, p. 77-80. (Page consultée le 13 décembre 2012) [PDF en ligne] <http://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2007-1-page-77.htm>

⁴⁵ PEREZ FRAGOSO C. (2007), *A propos des analyses des cours en ligne, Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2007/1 Volume, p. 77-80. (Page consultée le 13 décembre 2012) [PDF en ligne] <http://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2007-1-page-77.htm>

⁴⁶ PERAYA D. et CAMPION B. (2008), *Introduction d'un changement d'environnement virtuel de travail dans un cours de second cycle: contribution à l'étude des dispositifs hybrides*. In: *Revue internationale des*

Sana MILADI dans son article intitulé *Les campus numériques : le paradoxe de l'innovation par les TIC*⁴⁷, ajoute que « la nouveauté telle qu'elle est énoncée n'est pas restreinte à l'utilisation des TIC dans la formation » (Miladi, 2008). Il présente les différents aspects innovants suite à une innovation pédagogique : « la définition de nouveaux cursus proches des besoins des apprenants et adaptés à leur profil parce que modulables et sur mesure ; des formations à consommer n'importe où et n'importe quand ; des formations qui combinent à la fois des ressources multimédia, l'interactivité du numérique et l'encadrement humain ; de nouveaux rapports pédagogiques entre l'enseignant et l'enseigné et de nouveaux rôles » (Miladi, 2008).

Selon l'auteur, « l'innovation pédagogique est donc « globale » ou « plurielle » et repose sur une dynamique de « boule de neige », c'est-à-dire que chacun des aspects innovants en engendre un autre » (Miladi, 2007).

BONAMY, CHARLIER et SAUNDERS travaillant sur le rôle innovant des technologies de l'information et de la communication pour l'Education (TICE), ont établi une distinction entre trois positions (ou statuts) qui caractérisent les dispositifs innovants par rapport aux pratiques courantes de leur établissement d'enseignement ou de formation. PERAYA et CAMPION, dans leur article intitulé *Introduction d'un changement d'environnement virtuel de travail dans un cours de second cycle: contribution à l'étude des dispositifs hybrides*, nous présentent l'« enclave », de la « tête de pont » et de la « pratique ancrée »⁴⁸ :

technologies en pédagogie universitaire - International Journal of Technologies in Higher Education (RITPU - IJTHE), Vol. 5, no. 1, p. 29-44 (Page consultée le 16 juin 2013) [PDF en ligne] <http://www.ritpu.org/spip.php?article144>

⁴⁷ MILADI S. (2006), *Les campus numériques : le paradoxe de l'innovation par les TIC, Distances et savoirs*, 2006/1 Vol. 4, p. 41-59. (Page consultée le 02 février 2013) [PDF en ligne] <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-1-page-41.htm>

⁴⁸ PERAYA D. et CAMPION B. (2008), *Introduction d'un changement d'environnement virtuel de travail dans un cours de second cycle: contribution à l'étude des dispositifs hybrides*. In: *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire - International Journal of Technologies in Higher Education (RITPU - IJTHE)*, Vol. 5, no. 1, p. 29-44 (Page consultée le 16 juin 2013) [PDF en ligne] <http://www.ritpu.org/spip.php?article144>

- 1) « L' « enclave » désigne le cas de dispositifs développant des pratiques en rupture avec l'établissement existant. Ceux-ci existent donc sans pour autant affecter d'une quelconque manière les pratiques de l'établissement hôte. Le statut d'enclave peut perdurer si les promoteurs du projet se montrent plus intéressés par une action pédagogique qu'institutionnelle, d'une part, si l'établissement ne possède ni les ressources, ni la volonté pour tirer parti de la nouvelle pratique, d'autre part. »
- 2) « La « tête de pont » correspond à un dispositif qui rompt avec les pratiques traditionnelles de l'établissement hôte et qui affecte, par certains de ses aspects, les pratiques de celui-ci. Un des premiers effets observés est souvent l'adoption d'un même environnement technopédagogique par d'autres dispositifs du même établissement. Dans ce cas, l'établissement développe des ressources (formation, centre de ressources) lui permettant de tirer parti de la pratique nouvelle en lien avec une stratégie institutionnelle. »
- 3) « La « pratique ancrée » correspond à un dispositif totalement intégré dans l'établissement au sein duquel ces pratiques sont devenues les pratiques dominantes. Le dispositif innovant se trouve donc en phase de routinisation, au risque d'ailleurs de perdre tout caractère innovant. La référence au concept d'innovation suppose aussi qu'il y ait introduction intentionnelle de changements dans le dispositif en vue de l'améliorer. Depover, Quintin, Braun et Decamps (2003) caractérisent alors le rapport entre innovation et hybridation par le fait que ce dernier processus permet d'accompagner l'innovation, de l'ancrer dans des pratiques plus habituelles. »

Enfin, un campus numérique peut être considéré également comme un instrument d'innovation en termes d'organisation de l'enseignement supérieur et de la formation.

Dans un premier temps, nous avons pu confronter la définition de l'innovation avec celle d'invention et de progrès. Nous avons continué avec l'évolution de la définition de l'innovation pédagogique. Enfin, nous avons pu voir les trois positions différentes qui pouvaient caractériser un établissement scolaire par rapports aux dispositifs innovants en son sein.

Conclusion

Tout d'abord, cette première partie met en avant la complexité de la définition du campus virtuel. Nous pouvons voir également les différentes fonctions et outils que comporte ce campus virtuel ainsi que ces trois domaines distincts.

Ensuite, nous avons pu nous rendre compte de la place de cette plateforme informatique au sein des universités et les besoins d'adaptation qu'elle demande aux enseignants.

Nous avons pu constater également que le campus virtuel, considéré comme l'environnement technopédagogique, était compris dans un dispositif hybride et qu'il reposait sur des formes complexes de médiation et de médiatisation.

Enfin, nous avons défini l'innovation et plus précisément l'innovation pédagogique qui pourrait être amenée par ce campus virtuel.

Partie II : Analyse

Introduction

L'objectif central de ce mémoire est l'analyse de la pédagogie de l'UCL-Mons et du Student Corner pour constater dans quelle mesure celui-ci pourrait être un dispositif innovant.

Afin d'apporter une réponse à cette problématique, nous avons voulu effectuer une recherche qualitative avec la réalisation d'entretiens, d'abord exploratoires puis semi-directifs, ainsi qu'une analyse de contenu. Nous allons donc présenter la méthodologie utilisée, suivie de l'analyse de contenu.

1. Méthodologie

1.1. Entretiens⁴⁹

Pour récolter des informations riches et variées relatives à la problématique, notre choix s'est porté sur une méthode de recherche de type qualitatif : les entretiens. Cette méthode nous permet de comprendre le point de vue de chacune des personnes rencontrées ainsi que leur manière de travailler et d'obtenir des données plus détaillées comparé par exemple à un simple questionnaire fermé.

1.1.1. Choix des personnes

Autour de notre objet de recherche, le Student Corner, les acteurs peuvent être catégorisés en trois groupes : les administrateurs de la plateforme Moodle, les utilisateurs de celle-ci et les membres du groupe travaillant sur le projet concernant l'innovation pédagogique au sein de l'université.

Nous avons donc choisi d'effectuer huit entretiens avec différents membres de ces trois groupes suite à leur réponse positive à notre demande envoyée par mail.

Le service informatique, et plus précisément le responsable du service, Jean-Philippe Vandamme, ainsi qu'un autre employé, Arnaud Desmet, a été le seul groupe d'acteurs à répondre à un entretien exploratoire⁵⁰.

⁴⁹ Voir Annexes

⁵⁰ Voir Annexe 1

Pour le groupe des utilisateurs, nous avons effectué six entretiens semi-directifs dont quatre avec chacun des membres du CPU, un entretien avec un enseignant en langues, Daniel Schoemans, représentant le corps enseignant et un dernier entretien avec une assistante en sciences politiques, Rosetta Collura, faisant partie du corps scientifique.

Il est important de préciser qu'étant donné le lien entre l'IPM, l'Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias, et le CPU, il nous a semblé intéressant de se concentrer sur ce groupe en particulier composé de quatre personnes dont deux professeurs, Jean-Luc Depotte et André Boussard, et deux assistantes pédagogiques, Bernadette Noël et Sabine Goemaere.

Nous avons choisi de contacter un professeur en langues car il enseigne à des étudiants de différentes années et orientations mais aussi car il possède une utilisation différente de la plateforme Moodle par rapport à un professeur en auditoire. Le choix concernant l'assistante en sciences politiques se justifie par le fait qu'elle possède un lien avec la jeune génération d'étudiants en BAC 1 et le fait qu'elle n'enseigne pas dans un cours spécifique en Information et Communication, l'option dans laquelle j'ai choisi d'effectuer mon parcours universitaire.

Dans ce groupe d'utilisateurs, seuls les étudiants et les membres du PATO n'ont pas été interrogés. Ceci est un choix de notre part car il s'agit de deux catégories d'utilisateurs du Student Corner qui ne se posent pas des questions quant à son côté pédagogique ni ne l'exploitent.

Le huitième et dernier entretien a été réalisé avec la personne dirigeant ce groupe de travail concernant l'innovation pédagogique au sein de l'université, François Lambotte. Celui-ci a été de type non-directif afin de récolter un maximum d'informations sur ce groupe de travail récemment mis en place.

1.1.2. Cadre des entretiens

Les entretiens ont été effectués en vis-à-vis et via le logiciel Skype. La majorité des professeurs ou membres du personnel de l'UCL-Mons ont préféré fixer l'entretien dans leur cadre professionnel habituel, c'est-à-dire à leur bureau situé sur le campus. L'utilisation du logiciel Skype s'est faite uniquement lorsqu'une personne ne pouvait être présente sur le campus pour cause de maladie ou prise de congé.

Cette manière de procéder nous convenait parfaitement car il était plus facile d'enregistrer les personnes parlant de vive voix que par le biais d'un téléphone ou d'un logiciel.

En plus des entretiens en vis-à-vis et par Skype, des mails ont également été envoyés par la suite au service informatique pour compléter nos informations.

Une demande d'entretien par mail a également été envoyée à deux professeurs de l'UCL, Marcel Lebrun et Daniel Peraya, dans le but de récolter des informations supplémentaires chez des personnes ayant une vision externe par rapport au Student Corner. Malheureusement, ils n'ont pu répondre positivement à notre demande pour cause de voyage à l'étranger ou d'agenda chargé.

1.1.3. Guide des entretiens⁵¹

Sur base des réponses obtenues à l'entretien exploratoire avec le service informatique, un guide d'entretiens semi-directifs a été conçu. Il reprend généralement des questions ouvertes permettant d'aborder certains concepts ou points importants dans le cadre de ce mémoire. Ces questions permettent de laisser à la personne interrogée une certaine liberté quant au contenu de sa réponse tout en essayant de recentrer ces propos autour du point abordé. De cette manière, on évite que la personne ne s'éloigne un peu trop du sujet en effectuant une digression et cela nous permet également de garder une certaine cohérence dans le déroulement de l'entretien.

Il est important de préciser que le dernier entretien effectué avec François Lambotte, qui est de type exploratoire, n'a pas été réalisé à l'aide de ce guide d'entretien.

1.1.4. Réalisation des entretiens

Tous les entretiens réalisés pour ce mémoire, qu'ils soient exploratoires, semi-directifs ou non-directifs, ont eu une durée comprise entre 20 et 45 minutes. Chacun de ces entretiens a été enregistré pour effectuer par la suite une retranscription la plus fidèle possible de ce qui a été dit. Ces retranscriptions nous ont permis d'avoir textuellement les informations à notre disposition.

⁵¹ Voir Annexe 2

1.2. Analyse

Après avoir effectué tous les entretiens, nous avons procédé à une analyse de contenu à partir de ceux-ci.

L'analyse de contenu, selon Paul Henry et Serge Moscovici, se définit comme « un ensemble disparate de techniques utilisées pour traiter des matériaux linguistiques. Ces matériaux peuvent avoir été recueillis au moyen d'enquêtes ou d'interviews ou bien ce sont des matériaux « naturels », regroupés en vue d'une recherche, tels que des articles de journaux, des récits, des témoignages, des discours politiques, des œuvres littéraires, etc. Tout ce qui est dit ou écrit est susceptible d'être soumis à une analyse de contenu. »⁵²

Les deux auteurs avancent également que « L'analyse de contenu sert à analyser des textes, c'est-à-dire des écrits ou des paroles enregistrées et transcrites. Toutefois une analyse de contenu ne s'applique pas au traitement de n'importe quels textes, mais de textes délibérément choisis. Lorsque les textes sont obtenus au moyen d'enquêtes ou d'interviews, ce choix se manifeste dans la formulation des questions et dans l'échantillonnage de la population soumise à l'enquête, ou dans le choix des thèmes d'interviews et la conduite de ces derniers. Lorsque l'analyse est appliquée à des textes « naturels », ceux-ci sont soigneusement choisis ». ⁵³

Comme il est indiqué dans la définition, nous avons effectué l'analyse sur base de nos entretiens et de notre recherche documentaire.

⁵² HENRY P. et MOSCOVICI S. (1968), *Problèmes de l'analyse de contenu*, Langues, volume, n°11, p.36-60 (Page consultée le 22 juillet 2013) [PDF en ligne] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1968_num_3_11_2900

⁵³ HENRY P. et MOSCOVICI S. (1968), *Problèmes de l'analyse de contenu*, Langues, volume, n°11, p.36-60 (Page consultée le 22 juillet 2013) [PDF en ligne] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1968_num_3_11_2900

2. Raisons du changement

Nous l'avons déjà exprimé dans le contexte, l'université UCL-Mons a récemment changé de plateforme informatique pour héberger son Student Corner. Pour rappel, c'est en 2011 que l'UCL-Mons condamne son ancienne version du Student Corner et choisit la plateforme Moodle, leader sur le marché, pour créer son nouveau campus virtuel.

Ce changement a été une étape importante pour les utilisateurs du Student Corner. Il nous a donc semblé important de commencer notre analyse en revenant sur cette étape avant de commencer à analyser son utilisation.

Au fil de nos entretiens, lorsque nous évoquions ce changement, nous avons pu remarquer que tout le monde, ou presque, avait une opinion différente en ce qui concerne les raisons de ce remplacement. Cinq raisons différentes en ressortent principalement.

2.1. Compétitivité

Il semblerait qu'il existe une certaine pression ressentie par les membres du personnel de l'université UCL-Mons. Cette pression serait émise par les autres universités présentes en Belgique. Il a donc été fait mention d'un éventuel marché de l'enseignement dans lequel les universités seraient en compétition les unes avec les autres. Chacune d'entre-elles serait une « concurrente » pour les autres et serait une source de pression pour celles-ci.

Si on constate, dans une de ces universités, une amélioration dans l'infrastructure, l'offre de cours ou encore les outils mis à disposition, les autres universités tentent de s'améliorer également pour rester compétitive.

C'est donc dans ce contexte de compétition universitaire que l'UCL-Mons aurait décidé d'acquérir une nouvelle plateforme pour héberger son Student Corner et rester ainsi compétitif.

2.2. Niveau d'excellence

La seconde raison pour laquelle l'UCL-Mons aurait changé de plateforme pour accueillir son Student Corner est le niveau d'excellence qu'elle désire maintenir. Il est vrai que le service à l'étudiant et la possibilité de faciliter son parcours universitaire ont toujours été une priorité pour l'université. Et donc, pour maintenir son niveau d'excellence, sa renommée, l'université

aurait opté pour une plateforme qui est actuellement leader sur le marché, la plateforme Moodle.

Pour entretenir son niveau d'excellence, il a été dit également que l'université devait évoluer avec son temps. Maintenir du matériel et des outils informatiques dépassés ne pouvait que faire diminuer ce niveau. L'université doit donc, comme il nous a été formulé durant un entretien, « être à la pointe de la technologie » pour maintenir une certaine renommée. Cela permet également de rester compétitif dans un contexte de compétition universitaire que nous avons d'ailleurs évoqué ci-dessus.

2.3. Fusion

A l'époque du changement de plateforme informatique, la fusion des FUCaM avec l'UCL était déjà prévue. L'UCL utilisait, à l'époque, différentes plateformes informatiques dont notamment Klaroline et Moodle. Plus précisément, cette dernière était utilisée par le centre des langues de l'institution. C'est donc en vue de cette fusion que les FUCaM auraient choisi d'introduire la plateforme informatique Moodle qui était déjà utilisée par l'UCL. Ce choix aurait permis de créer une certaine homogénéité mais également d'anticiper certains problèmes liés à la compatibilité de formats de fichiers entre les deux institutions.

2.4. Nouvelles demandes d'outils

Jusqu'en 2010, l'ancienne version du Student Corner répondait à toutes les attentes exprimées par les enseignants. C'est d'ailleurs grâce à sa performance qu'il n'a pas subi de modification importante durant cinq ans.

La question du changement de plateforme informatique s'est posée lorsque les membres du service informatique de l'UCL-Mons ont commencé à avoir du mal à gérer la demande faite par un professeur concernant l'introduction de wikis sur le Student Corner. Pour rappel, un wiki se définit comme : « un site Web collaboratif dont le contenu peut être modifié par les internautes autorisés »⁵⁴. À ce moment-là, le besoin de changer de plateforme informatique pour permettre d'introduire de nouveaux outils, comme les wikis et les forums, s'est fait ressentir.

⁵⁴ Larousse. (2013). *wiki*. En ligne <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/wiki/186865?q=wiki#10928314>, consultée le 25 juillet 2013

2.5. Communauté de chercheurs

La dernière raison pour laquelle la plateforme informatique Moodle aurait remplacé l'ancienne réside dans le fait qu'il s'agit d'une plateforme très populaire dans le monde anglo-saxon. Beaucoup d'universités ont opté pour cette plateforme qui est la meilleure actuellement par rapport à ces concurrents.

Ce qui la démarque surtout par rapport aux autres plateformes est qu'elle possède toute une communauté derrière elle. Cette communauté de chercheurs, de développeurs et d'enseignants travaillent pour que cette plateforme évolue en permanence. Ils organisent également des forums où des chercheurs ou enseignants présentent leur manière d'enseigner en utilisant certaines fonctionnalités parmi toutes celles que propose la plateforme Moodle. Il y a un échange d'expérience entre enseignants qui peut être très enrichissant.

Cette communauté autour de la plateforme Moodle induit donc également l'apparition d'une certaine standardisation dans l'enseignement universitaire.

Nous pouvons en conclure que le changement de l'ancienne version du Student Corner pour une version plus récente avec la plateforme Moodle ne peut être dû qu'à une seule de ces raisons. C'est en fait l'ensemble de ces raisons réunies qui, selon nous, a poussé l'UCL-Mons au changement de plateforme informatique, chacune de ces raisons mettant en avant un atout, un avantage que pourrait lui amener la plateforme Moodle.

3. Adaptation à la nouvelle plateforme

Après avoir choisi d'adopter une nouvelle plateforme pour héberger le Student Corner, les membres du personnel de l'UCL-Mons, et en particulier les enseignants, ont dû s'adapter au fonctionnement de Moodle.

La plupart des personnes que nous avons interrogées à ce sujet ont avoué avancer par essais et erreurs pour comprendre la nouvelle plateforme informatique et ses fonctionnalités. Chacun a donc découvert le nouveau Student Corner de façon individuelle en passant du temps devant son ordinateur. De ce fait, certains professeurs regrettent qu'il y ait eu un manque d'échanges entre les différents professeurs de l'université. Si un professeur trouvait le moyen d'utiliser la plateforme de façon innovante, cela restait bien souvent cloisonné à son cours. Il semblerait donc qu'il n'y ait pas eu, ou très peu, d'échanges d'expérience ou de témoignages entre les différents enseignants.

Il est donc évident que l'adaptation à cette nouvelle plateforme informatique ne s'est pas déroulée de la même manière chez tous les enseignants. Un critère important à prendre en compte, mais souvent oublié, est la volonté ressentie par les enseignants de s'approprier cette plateforme. Ce critère peut influencer l'utilisation de la plateforme par une personne. Certains l'utilisent uniquement pour y déposer des documents de cours tandis que d'autres vont beaucoup plus loin.⁵⁵ Le degré de volonté de l'enseignant à la plateforme va donc déterminer l'utilisation qu'il a de celle-ci.

Nous utilisons dans ce paragraphe le terme « adaptation » mais il faut savoir que celui-ci désigne également, dans les recherches ACOT présentées par LEBRUN, une des différentes étapes du développement des professeurs à la découverte des TIC. Pour rappel, voici les cinq différentes étapes⁵⁶ :

- 6) Entry : Le professeur découvre les bases, les fondements de l'utilisation des TIC.
- 7) Adoption : Il s'informe davantage et commence à utiliser les outils, souvent de manière traditionnelle et pour son usage personnel.

⁵⁵ Nous évoquerons plus en détails dans le point suivant l'utilisation de la plateforme mais l'appropriation et l'utilisation sont des concepts fortement liés.

⁵⁶ LEBRUN M. (2004), *La formation des enseignants universitaires aux TIC : allier pédagogie et Innovation.*, In: *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, Vol. 1, no. 1, p. 11-21 (Page consultée le 28 mai 2013) [PDF en ligne] http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/02/78/30/PDF/ritpu0101_lebrun.pdf

- 8) Adaptation : Il commence à utiliser l'ordinateur dans les pratiques de la classe.
- 9) Appropriation : Il incorpore l'usage de l'ordinateur (parmi d'autres outils) dans les travaux des étudiants : projets, travail de groupe.
- 10) Invention : Il crée de nouvelles façons de faire et détourne certains logiciels de leurs usages premiers.

Nous nous sommes inspirés de cette liste de cinq étapes et nous l'avons adaptée au Student Corner dans le but de montrer ainsi les rapports différents que peuvent entretenir les enseignants avec la plateforme informatique Moodle.

La première étape « Entry », où le professeur va découvrir les bases de l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication, est une phase que nous pouvons considérer comme acquise par tous les professeurs de l'université. Nous pouvons même ajouter que les enseignants ont dépassé cette première phase bien avant le passage à la nouvelle plateforme. Il s'agit de la seule étape qui n'est pas forcément liée à l'arrivée de la plateforme Moodle et qui a pu être franchie bien avant le lancement de la première version du Student Corner.

Pour la seconde étape qui est l'« Adoption », nous pouvons constater qu'il s'agit du moment où les enseignants de l'UCL-Mons ont dû obligatoirement adopter la nouvelle plateforme. C'est à cette période qu'ils se familiarisent avec le nouveau Student Corner et qu'ils découvrent les différentes fonctionnalités de celui-ci par essais et erreurs. Nous pouvons ajouter également que, grâce aux informations recueillies durant nos entretiens, cette étape s'est révélée fortement individuelle. Chacun essayait donc de comprendre le fonctionnement de la nouvelle plateforme de son côté sans probablement penser à échanger ses informations et découvertes avec les autres collègues.

L'« Adaptation », qui est la troisième phase, représente le moment où les enseignants commencent à utiliser le nouveau Student Corner dans le cadre de leurs cours. Cependant, dans cette phase, cette utilisation est souvent réduite au dépôt sur la plateforme informatique de documents de cours par l'enseignant comme par exemple le syllabus, des articles scientifiques et textes, etc.

Il semblerait que tous les enseignants, ou presque, atteignent cette troisième phase et s'adaptent correctement à la plateforme. Actuellement, il est rare de trouver des professeurs

qui ne déposent pas au moins un document sur l'espace dédié à leur cours au sein du Student Corner. Mais il peut arriver de trouver des enseignants plus âgés qui sont proche de la retraite et qui ne se sentent pas à l'aise avec l'informatique en général ou qui présentent une résistance au changement avec le refus de modifier leur manière d'enseigner.

En ce qui concerne les invités, les intervenants externes qui viennent parfois donner cours quelques heures en raison de leur expertise dans un domaine particulier, ils semblent ne pas s'adapter du tout à la plateforme. Ceci peut s'expliquer par le fait que l'université ne les oblige pas à adopter le Student Corner comme c'est le cas pour les autres professeurs. Il se peut donc que ces experts n'atteignent même pas la seconde phase, l'adoption, par manque de temps à consacrer à cette plateforme informatique ou parce qu'ils n'en ont tout simplement pas l'envie. Pour rappel, PROULX indiquait que :

« L'adoption renvoie aux conditions sociales permettant l'accès aux technologies et apparaît une condition préalable et nécessaire à l'émergence de l'appropriation » (cité par Perez Fragoso)⁵⁷.

Cela montre bien que si les intervenants n'adoptent pas la plateforme informatique, ils ne peuvent pas s'y adapter par la suite. PROULX définissait également l'adaptation comme :

« L'acquisition par les individus et les groupes, d'un minimum nécessaire et suffisant de connaissances techniques, théoriques et critiques, et de savoir-faire leur permettant d'avoir un contrôle relatif sur l'utilisation des technologies informatiques qui s'implantent dans leur environnement social immédiat » (cité par Perez Fragoso)⁵⁸.

Il est donc évident, à la lecture de cette définition, que si les intervenants externes ne prennent pas un minimum de temps pour acquérir les connaissances et savoir-faire nécessaires à l'utilisation du Student Corner, ils ne peuvent s'en servir dans le cadre des cours qu'ils donnent.

⁵⁷ PEREZ FRAGOSO C. (2007), *A propos des analyses des cours en ligne, Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2007/1 Volume, p. 77-80. (Page consultée le 13 décembre 2012) [PDF en ligne] <http://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2007-1-page-77.htm>

⁵⁸ PEREZ FRAGOSO C. (2007), *A propos des analyses des cours en ligne, Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2007/1 Volume, p. 77-80. (Page consultée le 13 décembre 2012) [PDF en ligne] <http://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2007-1-page-77.htm>

Ce phénomène semble s'amplifier du côté des intervenants experts qui viennent donner cours en Horaires Décalés (HD). Cela pose donc problème aux étudiants qui, eux, sont habitués à trouver leurs cours ou documents de travail sur le Student Corner.

La quatrième phase qui est l'« Appropriation » correspond au moment où l'enseignant va incorporer l'utilisation du Student Corner et ses outils dans les travaux des étudiants. Ces derniers devront par exemple utiliser le wiki pour réaliser un travail de groupe. Nous pouvons remarquer aussi que de plus en plus d'enseignants demandent à leurs étudiants d'utiliser le dépôt en ligne pour les travaux individuels et travaux de groupe.

La dernière phase est celle de l'« Invention ». L'enseignant atteint cette phase lorsqu'il utilise le Student Corner de manière innovante, qu'il trouve d'autres façons de faire, d'autres manières de l'utiliser et qu'il intègre celles-ci dans son cours.

Dans ce point, nous avons ainsi eu l'occasion de montrer comment c'est passé l'adaptation des enseignants à la nouvelle plateforme informatique Moodle. Nous avons également, sur base d'éléments théoriques repris chez LEBRUN que nous avons appliqués au Student Corner, présenté les différentes étapes successives de cette adaptation.

4. Utilisation du Student Corner

L'adaptation des enseignants à la nouvelle plateforme Moodle ayant été analysée dans le point précédent, nous pouvons à présent nous pencher sur l'utilisation qu'ont les enseignants du Student Corner.

4.1. Les utilisateurs

Nous nous intéressons, ici, aux utilisateurs principaux du Student Corner qui sont les enseignants et les étudiants. Nous rappelons également que selon Mario TOME⁵⁹, dans son article scientifique intitulé *Expérience pédagogique dans le campus virtuel FLE*, les utilisateurs représentent une des trois composantes du campus virtuel, les deux autres étant les contenus et les espaces de travail, de communication et de tutorat.

4.1.1. Les enseignants

Nous avons pu constater, lorsque nous interrogeons les différents professeurs concernant leur utilisation du Student Corner, que les enseignants de l'UCL-Mons avaient une utilisation différente de la plateforme informatique.

Dès lors, nous avons voulu rendre cela plus clair en créant une catégorisation des enseignants d'après leur utilisation du Student Corner. Nous pouvons diviser les enseignants en trois catégories différentes :

Utilisation	Nulle	Faible	Forte
Enseignant	Conservateur	Suiveur	Précurseur

Nous avons nommé la première catégorie d'utilisateurs la catégorie du « Conservateur ». Dans cette première catégorie, nous pouvons y classer tous les enseignants qui n'utilisent pas le Student Corner dans le cadre de leurs cours. Ceux-ci sont plutôt rares mais ils correspondent généralement aux enseignants en fin de carrière et qui désirent conserver leur méthode d'enseignement classique sans y intégrer le Student Corner.

⁵⁹ TOME M. (2007), *Expériences pédagogiques dans le campus virtuel FLE*, *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2007/2 n° 146, p. 179-187. [PDF en ligne] <http://www.cairn.info/revue-ela-2007-2-page-179.htm>

Le « Suiveur » est le type d'enseignant représentant la seconde catégorie. Dans celle-ci, nous pouvons retrouver les enseignants qui ont une faible utilisation du Student Corner. Celle-ci peut souvent se limiter au simple dépôt de documents, de textes ou de syllabus de cours. Il arrive également que l'enseignant dans cette catégorie utilise certains outils dont dispose le Student Corner qu'il connaît déjà. Le « Suiveur » est un enseignant qui ne prendra aucune initiative par rapport à son utilisation de la plateforme, il ne fait que suivre le travail et les découvertes du Précurseur.

La troisième et dernière catégorie intitulée « Précurseur » représente des enseignants ayant un plus grand intérêt pour les nouvelles technologies et qui n'hésitent pas à investir plus de temps dans le Student Corner. Ceux-ci vont plus loin dans l'utilisation de la plateforme et de ses outils que les « Suiveurs » qui restent à un niveau basique d'utilisation. Les « Précurseurs » sont les enseignants qui essaient de trouver des nouvelles possibilités d'utilisation pour le Student Corner dans le but de les intégrer plus tard dans leurs cours. Une fois qu'ils ont intégré une manière innovante d'utiliser la plateforme, ils deviennent des exemples pour les « Suiveurs » qui les imiteront et feront de même dans leurs propres cours.

Avec cette catégorisation que nous venons de créer et qui met en lumière trois catégories différentes d'enseignants, nous avons pu présenter l'utilisation du Student Corner par ce premier groupe d'utilisateurs.

4.1.2. Les étudiants

Dans ce point, nous nous éloignons un peu de notre public principal que sont les enseignants. Mais, étant également un groupe important d'utilisateurs du Student Corner, nous ne pouvons pas ignorer les étudiants.

D'après les entretiens que nous avons réalisés, il semblerait que les étudiants en première année de bachelier s'habituent rapidement au Student Corner. Ces étudiants ainsi que ceux des années supérieures auraient également une facilité à utiliser cette plateforme informatique. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'ils sont aujourd'hui considérés comme des « digital natives ».

Cette expression a été lancée par Marc PRENSKY dans un article qu'il avait écrit en 2001, puis reprise en 2004 dans un essai écrit sous le titre « The Death of Command and Control ». ⁶⁰ Selon l'Oxford Dictionaries, l'expression « digital native » est définie de cette façon :

« A person born or brought up during the age of digital technology and so familiar with computers and the Internet from an early age » ⁶¹.

Un digital native est donc bien une personne née et ayant grandi avec la présence du web. Marc PRENSKY oppose cette notion de « digital natives » à celle de « digital immigrants », ces immigrés du monde digital qui sont venus aux nouvelles technologies du web sur le tard. Selon l'auteur, la grande différence entre les deux générations serait le fait que les digital natives, ou autochtones comme il les appelle, seraient les « scribes » du nouveau monde. Ils sont capables de programmer les instruments dont ils se servent dans un nouveau langage et ils utilisent également à leur façon ce qui se trouve actuellement sur le marché. ⁶²

Un second auteur, TAPSCOTT, considère également les « digital natives » comme étant la « net génération » ou encore la « génération Y ». Pour lui, cette génération regroupe toutes les personnes nées entre 1980 et 2000.

Il ajoute également que cette génération possède huit caractéristiques qui la différencie de la précédente, c'est-à-dire la génération du baby-boom, celle de leurs parents :

« Les Net Gener accordent un prix élevé à la liberté et à la liberté de choix. Ils veulent personnaliser les choses, se les approprier. Ils collaborent naturellement et ils apprécient les conversations, pas les leçons. Ils vous observent attentivement, vous et votre organisation.

⁶⁰ PISANI F. et PIOTET D. (2011), *Comment le web change le monde : des internautes aux webacteurs*, Ed. Pearson Village Mondial, Paris

⁶¹ Oxford Dictionaries, *Digital native*. En ligne <http://oxforddictionaries.com/definition/english/digital-native>, consultée le 31 juillet 2013

⁶² PISANI F. et PIOTET D. (2011), *Comment le web change le monde : des internautes aux webacteurs*, Ed. Pearson Village Mondial, Paris

Ils insistent sur l'intégrité des entreprises et leur ouverture. Ils veulent s'amuser, même au travail et à l'école. La vitesse est normale, l'innovation fait partie de la vie. »⁶³.

Cependant, malgré leur appartenance à cette « génération Y », tous les étudiants ne sont pas égaux. Les différences sociales et géographiques ont un impact sur l'accès aux nouvelles technologies. L'UCL-Mons se trouvant dans une zone plus ou moins défavorisée, il se peut que certains de ses étudiants originaires de cette région n'aient pas un accès aussi facile au web que certains autres. C'est pourquoi, l'université met à leur disposition plusieurs salles informatiques pour pallier ce manque et permettre à tous d'avoir accès à la plateforme du Student Corner.

Leur appartenance à cette génération de « digital natives » explique donc leur rapidité d'adaptation à la plateforme Moodle mais aussi leur aisance à l'utiliser ainsi que les divers outils qu'elle propose. La différence de génération avec la majorité des enseignants est donc bien marquée de par leur utilisation du Student Corner.

4.2. Homogénéisation

Après avoir identifié les deux groupes principaux d'utilisateurs du Student Corner, nous pouvons mettre en avant une caractéristique, souvent relevée dans nos divers entretiens, concernant leur utilisation du Student Corner : l'homogénéisation.

En effet, le Student Corner est aujourd'hui une plateforme unifiée utilisée par tous. Elle est le cadre quotidien des enseignants mais également des étudiants. L'enseignant dispose de la même interface à l'exception d'un mode « édition » qui va lui permettre d'utiliser divers outils mis à sa disposition. Les deux groupes d'utilisateurs, étudiants et enseignants, peuvent donc se servir des mêmes outils.

Le fait qu'il y ait une seule plateforme pour tout le monde créerait un effet de masse et le Student Corner prendrait ainsi le statut de référence pour les étudiants. Ceux-ci ont d'ailleurs l'habitude de le consulter régulièrement.

⁶³ PISANI F. et PIOTET D. (2011), *Comment le web change le monde : des internautes aux webacteurs*, Ed. Pearson Village Mondial, Paris

Cette homogénéisation est également importante pour le corps professoral qui voit ses membres utiliser à présent une seule et même plateforme. Auparavant, par exemple, le centre des langues de l'université n'utilisait pas l'ancienne version du Student Corner pour leurs cours. Aujourd'hui, tous les professeurs utilisent la même plateforme et cela peut être un avantage au niveau pédagogique.

Grâce à cette homogénéisation, nous pouvons donc voir apparaître une convergence au niveau de l'utilisation des outils et au niveau de l'approche pédagogique.

4.3. Les outils

Après s'être penché sur les utilisateurs du Student Corner et de l'homogénéisation dans leur utilisation, nous allons nous intéresser aux outils dont ils se servent.

Comme nous l'avons expliqué plus haut, certains professeurs n'utilisent pas forcément d'outils. Ils ne font que déposer des documents, textes, syllabus ou vidéos dans l'espace réservé à leur cours. D'autres, en revanche, nous ont avoué utiliser un, voire même plusieurs outils dans le cadre de leurs cours.

Nous avons ainsi pu constater que les enseignants au centre des langues de l'UCL-Mons utilisaient l'outil « questionnaire » pour créer des questionnaires soit d'auto-évaluation, soit des questionnaires d'évaluation certificative. Les questionnaires d'auto-évaluation sont mis à disposition des étudiants durant l'année pour qu'ils puissent voir s'ils ont correctement assimilé la matière afin de mieux préparer leurs examens. Les questionnaires d'évaluation certificative servent, comme leur nom l'indique, à évaluer les étudiants. La plateforme Moodle offre un grand choix de réglages pour la création de questionnaire comme par exemple l'accès à celui-ci, la disposition des questions, le choix du type de réponses (choix multiple, réponse ouverte, etc.). Il permet également de choisir les questions que l'on veut inclure dans le questionnaire, dans une banque de questions préalablement créées par le professeur et dans laquelle il a la possibilité de les classer selon la matière vue.

La plateforme du Student Corner offre également la possibilité aux enseignants d'effectuer une analyse rapide des réponses obtenues aux questionnaires d'évaluation certificative. Ceci permet un gain de temps considérable pour les corrections.

Nous remarquons que peu d'enseignants utilisent actuellement cet outil « questionnaire » sur le campus. Les enseignants du centre des langues font donc partie de ces « précurseurs » qui ont trouvé une façon innovante d'utiliser le Student Corner.

D'après ce qui ressort de nos divers entretiens, certains enseignants aiment utiliser l'outil « dépôt de travail » sur le Student Corner. Celui-ci permettrait aux étudiants de déposer le travail demandé par le professeur directement en version électronique. L'enseignant a la possibilité également d'y inclure un échéancier qui fermerait l'accès au dépôt de travail aux étudiants une fois que la date fixée par l'enseignant serait dépassée.

Un autre outil apprécié des enseignants et qui est assez récent sur la plateforme est l'outil « Compilatio ». Celui-ci permettrait aux enseignants d'analyser les travaux en version électronique, déposés au préalable grâce à l'outil « dépôt de travail », afin de vérifier qu'il n'y a pas eu de plagiat. Les enseignants informent d'ailleurs leurs étudiants qu'un tel outil anti-plagiat existe pour les dissuader davantage de se diriger vers ce genre de pratique qui est d'ailleurs sanctionnée.

Certains enseignants mettent également à disposition pour leurs étudiants les outils « wiki » et « forum » notamment lorsqu'ils doivent réaliser des travaux de groupe. Il est rare qu'un enseignant oblige ses étudiants à utiliser un outil en particulier.

Ils proposent également aux étudiants l'utilisation des mails ou messages privés qui, avec les forums, permettent d'établir un contact entre l'enseignant et l'étudiant.

Cependant, nous avons pu constater d'après les informations fournies par les enseignants interrogés que les étudiants utilisaient peu les divers outils mis à leur disposition pour les travaux de groupe. Il semblerait que les étudiants, qui, ne l'oublions pas font partie des « digital natives », trouvent des alternatives à ces outils. C'est d'ailleurs une caractéristique de cette génération qui utilise les divers logiciels mis à disposition sur le web et les détourne parfois de leur utilisation première pour servir au mieux leurs intérêts personnels. Le service informatique de l'UCL-Mons qui peut voir les statistiques d'utilisation des outils confirme d'ailleurs cette tendance où les étudiants utilisent peu les forums et les wikis.

Par contre, certains enseignants intéressés par la manière de travailler de leurs étudiants ont pu remarquer qu'ils utilisaient des outils collaboratifs sur le web assez performants pour réaliser

leurs travaux de groupes. Il a notamment été question de Google Drive, le wiki mis à disposition pour n'importe quel internaute par le géant Google et de Dropbox qui est un service de stockage et de partage de documents qui peuvent être modifiés par ses divers détenteurs.

Nous avons donc évoqué dans ce point certains des outils utilisés par les enseignants qui semblent être sans doute les plus populaires parmi l'ensemble des outils proposés par la plateforme informatique. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que cela ne concerne pas tous les enseignants de l'université UCL-Mons. Il est vrai que certains d'entre eux ne se sentent pas très à l'aise avec tous les outils proposés par le Student Corner. Quelques-uns ont d'ailleurs cité l'outil « forum » comme étant assez lourd à gérer et contraignant. Ils préfèrent dans ce cas utiliser un nombre réduit d'outils du Student Corner et les gérer correctement plutôt que de vouloir les utiliser tous.

De plus, nous avons pu constater la faible utilisation de certains outils par les étudiants qui préfèrent se servir de logiciels disponibles sur le web et qu'ils maîtrisent mieux.

5. Modification des relations

Après s'être penché sur l'utilisation du Student Corner et plus précisément sur les différents utilisateurs et les outils dont ils se servent, nous allons à présent nous intéresser aux modifications survenues dans les relations entre professeurs et étudiants mais également entre les étudiants eux-mêmes. Nous avons pu remarquer que ces modifications apparaissent avec l'utilisation des nouvelles technologies au sein de l'université et plus particulièrement avec l'utilisation du Student Corner.

5.1. Relation professeur/étudiant

Dans un premier temps, nous allons nous intéresser à la relation entre le professeur et l'étudiant.

5.1.1 Rapport au savoir modifié

L'arrivée du web et des nouvelles technologies ont littéralement modifié le rapport au savoir. Avant cela, le professeur était perçu comme étant le détenteur du savoir.

Le seul dispositif classique de support du savoir était un triangle formé de l'enseignement magistral, du syllabus et du renvoi aux bibliothèques universitaires pour ce qui était de consulter des ouvrages de référence. Le syllabus pouvait être parfois simplement constitué de notes de cours d'étudiants relues par le professeur ou pouvait représenter une vision particulière de l'enseignant sur la matière qu'il enseignait.

Ensuite, Internet est arrivé dans la vie quotidienne des gens et il a engendré trois changements radicaux qui vont venir modifier ce rapport au savoir et faire du professeur un médiateur de savoir.

Tout d'abord, internet a permis une certaine ouverture à la connaissance plus encyclopédique, plus mondiale. En effet, nous pouvons constater que de plus en plus d'étudiants aujourd'hui ne vont plus en bibliothèque consulter des livres mais vont chercher les informations dont ils ont besoin via des moteurs de recherche sur le web.

Ensuite, nous pouvons remarquer que l'accessibilité aux outils informatiques est beaucoup plus aisée qu'auparavant.

Il ne faut plus être un informaticien pour pouvoir utiliser des logiciels ou surfer sur le web. Quelques clics suffisent désormais pour trouver des informations sur ce que l'on recherche. L'utilisation du Student Corner est donc assez facile pour la plupart des gens.

Enfin, les étudiants actuels font partie de la génération des « digital natives ». Ils n'ont donc aucun problème en ce qui concerne l'utilisation de la plateforme Student Corner ou du web en général. Ils entretiennent, par ailleurs, un rapport privilégié avec les supports informatiques.

Ces trois changements dus à l'arrivée du web ont provoqué une reformation des supports. Cependant, cela n'a pas exclu la rencontre des mêmes difficultés qu'auparavant : les sites web ne sont pas toujours fiables et certains peuvent être mal conçus comme pouvait l'être certains syllabus. Les informations trouvées sur le web peuvent également être parfois dépassées comme c'était le cas pour des informations que l'on recherchait en bibliothèque et qui pouvaient se retrouver dans des livres trop anciens pour rester d'actualité. Nous voyons donc que les mêmes problèmes pédagogiques se sont déplacés mais ils ne sont pas forcément résolus par les nouvelles technologies.

La relation pédagogique entre le professeur et l'étudiant s'est donc modifiée. Le professeur n'est donc plus considéré comme le détenteur du savoir mais plutôt comme un transmetteur, un médiateur du savoir.

5.1.2. Communication interpersonnelle modifiée

Un autre des changements survenus dans la relation entre le professeur et l'étudiant dû à l'utilisation du Student Corner concerne la communication interpersonnelle entre les deux acteurs. Pour rappel, la communication interpersonnelle se définit comme :

« La communication regroupant les interactions entre êtres humains qui permettent d'échanger des informations, des idées et des émotions. La communication interpersonnelle est verbale ou non-verbale. »⁶⁴

⁶⁴ Comundi experts (2013). *Communication interpersonnelles*. En ligne <http://www.etre-bien-au-travail.fr/glossaire/c/communication-interpersonnelle>, consultée le 1 août 2013

Auparavant, il était très difficile pour un étudiant de contacter son professeur en dehors de ses cours. Mais cette situation s'est modifiée grâce aux mails. Il est beaucoup plus facile aujourd'hui pour un étudiant de rentrer en contact avec un de ses professeurs que ce soit pour lui demander un rendez-vous ou poser des questions concernant la matière vue en cours.

Cependant, suite aux divers entretiens que nous avons menés, nous avons pu constater que les étudiants, surtout ceux en première bachelier, auraient tendance à privilégier l'utilisation des messages privés plutôt que celle des mails pour rentrer en contact avec un professeur. Ce système de messages privés est un des outils proposés par la plateforme du Student Corner. Il permet à l'étudiant d'envoyer un message à son professeur en cliquant simplement sur le nom de ce dernier. Il lui suffit d'aller dans la partie consacrée au cours de ce professeur pour trouver son nom et avoir la possibilité de le contacter.

Les raisons de ce choix d'utiliser le message privé plutôt que le mail par les étudiants pour contacter un professeur ne sont pas claires. La manière d'écrire, les formules de politesse et la structure du message sont identiques à celles du mail.

Une des raisons possibles est que l'étudiant ne veut pas prendre de risque et être sûr que son message sera bien reçu par le professeur. Il est vrai qu'il suffit à l'étudiant de cliquer sur le nom du professeur pour lui envoyer un message privé tandis que pour lui envoyer un mail, il doit au préalable chercher après son adresse électronique. Il est également arrivé à des professeurs de recevoir le même message venant d'un étudiant à la fois par mail et par message privé.

Une autre raison possible serait qu'il est plus rapide pour l'étudiant de retrouver le nom de son professeur sur le Student Corner à l'aide de sa liste de cours plutôt que de chercher après son adresse électronique.

Nous venons de voir surtout dans cette communication interpersonnelle les démarches réalisées par les étudiants pour contacter un professeur. Mais l'inverse peut également se produire. Les entretiens que nous avons réalisés ont révélés que certains professeurs aimaient utiliser également ce système de messages privés. Ceci non pas pour contacter un étudiant personnellement mais plutôt parce qu'il donne la possibilité au professeur de contacter tous les étudiants de sa classe en même temps. En effet, il peut écrire un message qui sera diffusé simultanément, grâce aux listes de contacts préétablies, à tous ses étudiants.

Dans tous les cas, le Student Corner privilégie une communication asynchrone entre l'étudiant et le professeur. Le terme asynchrone est souvent défini comme l'opposition de synchrone. Ce second terme désigne :

« Des phénomènes, de machines, de tâches, de signaux ou d'informations dont les rythmes propres sont égaux, multiples ou sous-multiples. »⁶⁵

La communication asynchrone désigne donc une communication présentant un décalage. Le mail et le message privé sont des moyens de communication asynchrone où l'émetteur et le récepteur ne se situent pas dans la même temporalité.

Nous venons donc d'analyser les modifications constatées dans la relation entre le professeur et l'étudiant de par l'utilisation de la plateforme Student Corner. Nous avons pu constater que les nouvelles technologies modifiaient le rôle du professeur de détenteur de savoir à médiateur de savoir. Cela a évidemment un impact sur sa relation avec l'étudiant. L'utilisation des nouvelles technologies ont également modifié la communication interpersonnelle entre les deux acteurs. Le Student Corner facilitant leur communication en proposant des moyens asynchrones.

5.2. Relation étudiant/étudiant

Les modifications dans la relation entre l'étudiant et le professeur ayant été analysée ci-dessus, nous allons à présent nous intéresser à celles rencontrées dans la relation entre les étudiants.

Sur le Student Corner, nous pouvons y retrouver des outils dont la présence sert avant tout à faciliter la communication entre les étudiants.

Les enseignants préconisent à leurs étudiants d'utiliser par exemple le forum ou encore le wiki et ce, d'autant plus lorsqu'un travail de groupe est demandé. Mais comme nous l'avons déjà expliqué précédemment, les étudiants utilisent peu, voire même pas du tout ces outils mis à leur disposition.

⁶⁵ LAROUSSE. (2013). *Synchrone*. (Page consultée le 1 août 2013) En ligne <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/synchrone/76124>

Nous pourrions nous demander dès lors quels sont les moyens de communication qu'ils utilisent.

Vu l'appartenance des étudiants actuels à la génération Y, une des caractéristiques de ces « digital natives » est l'utilisation massive des TIC et notamment des réseaux sociaux sur le web. C'est donc grâce à l'utilisation de plusieurs réseaux sociaux différents qu'ils vont entretenir la communication avec les autres étudiants de leur classe.

Le réseau social le plus utilisé par les étudiants pour communiquer entre eux est Facebook, le réseau social le plus connu au monde. Sur ce réseau, les étudiants ajoutent d'autres étudiants en tant qu'« amis » pour pouvoir discuter avec eux grâce à une conversation simultanée mais aussi pour leur envoyer des messages privés.

Il arrive également que les étudiants créent des groupes fermés où les membres peuvent être des étudiants d'une même classe ou d'une même option. Sur ce groupe, ils peuvent discuter et partager leurs impressions sur la matière mais aussi se partager des notes de cours ou des résumés. Un groupe fermé peut également être créé à l'occasion d'un travail de groupe. Les étudiants mis ensemble pour effectuer ce travail peuvent ainsi discuter entre eux et travailler grâce à ce groupe.

Bien souvent, le professeur n'est pas au courant de la création de groupes Facebook mis en place pour un travail de groupe en particulier ou pour rassembler les étudiants d'une même classe ou d'une même option. Celui-ci n'est pas invité à participer également, les étudiants préférant rester entre eux sur ce réseau social.

Facebook offre donc aux étudiants la possibilité de tenir une conversation en simultané ou en différé. En d'autres mots, ce réseau social offre à la fois un moyen de communication synchrone avec la conversation simultanée qu'il propose et un moyen de communication asynchrone avec les groupes.

Un autre réseau social très apprécié par les étudiants est Skype. Ce logiciel gratuit permet à ces utilisateurs de passer des appels téléphoniques via Internet, d'avoir une fenêtre de conversation synchrone ou une conversation audio voir même vidéo. Ce réseau social est surtout utilisé pour la conversation audio qui permet aux étudiants de se parler de vive voix

sans devoir se retrouver dans un même lieu. Chacun peut donc travailler à son domicile sur un travail de groupe tout en étant en contact avec les autres étudiants.

Enfin, nous avons pu identifier un troisième réseau social utilisé par les étudiants mais de manière moins intensive : Twitter. Ce réseau social où les utilisateurs peuvent écrire un message de 140 caractères maximum est surtout utilisé par les étudiants pour faire passer une information de dernière minute concernant un cours ou toute autre information concernant l'université. Par exemple, l'information peut concerner un problème observé dans les transports en commun permettant de rejoindre l'université. Ce réseau social n'est donc pas utilisé prioritairement par les étudiants pour travailler ensemble sur un projet mais plutôt comme un réseau d'informations utiles.

Il est possible que, pour communiquer entre eux, les étudiants utilisent d'autres réseaux sociaux que ceux que nous venons de citer mais nous avons voulu faire ressortir les trois réseaux sociaux les plus populaires chez les étudiants.

Les étudiants pourraient donc être considérés un peu comme des « bricoleurs », détournant l'utilité première de ces réseaux sociaux pour répondre à leurs besoins. Cela se remarque surtout avec le réseau social Facebook qui normalement est axé plutôt sur la vie privée des gens et non professionnelle.

L'utilisation massive des réseaux sociaux par les étudiants s'explique également par le fait qu'ils sont bien souvent considérés comme des « hyperconnectés ». En plus de l'ordinateur, ils accumulent souvent les supports électroniques tels que les tablettes et les smartphones. Les étudiants sont donc en permanence reliés à ces réseaux sociaux et la communication entre eux via ces réseaux est encore plus simplifiée et plus rapide. En effet, grâce aux applications disponibles sur les smartphones, ils peuvent communiquer n'importe quand et n'importe où avec les autres étudiants.

Finalement, pour communiquer entre eux les étudiants n'utilisent pas les outils mis à leur disposition sur le Student Corner. La cible visée par la mise en place de ces outils préfère donc utiliser ce qu'elle maîtrise le mieux pour communiquer c'est-à-dire les réseaux sociaux.

6. Innovation pédagogique

Après avoir parlé des modifications que pouvait apporter l'utilisation du Student Corner dans les relations entre le professeur et l'étudiant ainsi qu'entre étudiants, nous allons à présent nous intéresser à l'innovation pédagogique et au rapport qui pourrait exister entre le Student Corner et celle-ci.

6.1. Avis partagés concernant le Student Corner

Lorsque nous avons effectué nos entretiens avec différents professeurs et membres du personnel, il en est ressorti que tous considéraient le Student Corner comme une innovation technologique. La vision qu'ils en ont est bien celle d'un campus virtuel dont l'instauration au sein de l'université semblait évidente aux vues des progrès technologiques que connaît notre société. Il est vrai que les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) ont envahi tous les secteurs de la société actuelle. Il n'est donc pas étonnant de les retrouver également dans le domaine de l'enseignement.

Les enseignants considèrent le Student Corner comme une plateforme informatique mettant à disposition toute une série d'outils mais ils la considèrent également comme un support à l'enseignement et à la pédagogie. Cette considération rejoint les deux définitions que PERAYA a données du campus virtuel :

« La caractéristique du campus virtuel serait de se présenter comme un environnement unique intégrant différentes fonctionnalités ou dimensions ainsi que les outils correspondants. Il s'agirait donc d'une plateforme unique, intégrative, multidimensionnelle ou multifonctionnelle mettant à disposition des outils spécifiques susceptibles de réaliser les objectifs de base du projet de formation. »⁶⁶

⁶⁶ PERAYA D., et CHARLIER B. (2002), *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, Ed. De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », Bruxelles

« Un environnement virtuel entièrement conçu et mis en œuvre dans une perspective éducative : il s'agit d'un environnement entièrement dédié à l'enseignement et à l'apprentissage, à la formation supérieure et universitaire. C'est aussi un environnement dynamique basé sur les technologies du Web —Web-based learning environment— qui médiatise l'ensemble des dimensions ou fonctions générales de tout système de formation et met à disposition les outils informatiques —les services— correspondants. »⁶⁷

Une autre définition venant de Mario TOME insiste sur le fait que le campus virtuel est un support à la pédagogie :

« Réalité pédagogique qui permet d'intégrer des outils, des supports et des ressources dans un environnement qui favorise la médiation et l'interaction entre ses utilisateurs »⁶⁸.

Cependant, si les enseignants sont tous d'accord sur le fait que le Student Corner est une innovation technologique, les avis divergent lorsqu'il faut le considérer comme une innovation pédagogique.

Nous avons pu remarquer que tous les enseignants ne considéraient pas l'innovation de la même manière. Il semblerait que la définition même d'innovation pédagogique soit un peu floue chez certains d'entre eux.

Une partie des enseignants semblent prendre en compte cette définition de l'innovation pédagogique de CHARLIER et PERAYA :

*« Introduire des Technologies de l'Information et de la Communication dans un dispositif de formation est avant tout une innovation technologique et pédagogique. »*⁶⁹.

⁶⁷ PERAYA D. et COLLARD A.-S. (2008), *La métaphore dans les campus virtuels, Des formes de la représentation à la « représent-action*. (Page consultée en ligne le 13 décembre 2012) [PDF en ligne] <http://sites-test.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/view/6081>

⁶⁸ TOME M. (2007), *Expériences pédagogiques dans le campus virtuel FLE, Ela. Études de linguistique appliquée*, 2007/2 n° 146, p. 179-187. [PDF en ligne] <http://www.cairn.info/revue-ela-2007-2-page-179.htm>

⁶⁹ PERAYA D., et CHARLIER B. (2002), *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, Ed. De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », Bruxelles

L'introduction de la plateforme Student Corner serait donc considérée comme l'innovation pédagogique pour ces enseignants. Pour reprendre la catégorisation des enseignants que nous avons établie plus haut, ce point de vue serait probablement partagé par les enseignants faisant partie de la catégorie des « suiveurs ».

Cependant, cette définition de l'innovation pédagogique est vue comme dépassée par les chercheurs, dont notamment PERAYA, qui en ont établi une nouvelle :

« L'innovation, qui s'identifie à un processus bien plus qu'à un produit, est centrée sur la proposition d'introduction d'une façon volontaire d'une pratique nouvelle au sein d'un établissement scolaire en vue d'une meilleure efficacité dans la réponse à un problème perçu dans l'environnement ou en vue d'une utilisation plus efficiente des ressources ». ⁷⁰

Selon nous, une autre partie des enseignants ont suivi l'évolution de la définition d'innovation pédagogique qu'ils prennent comme exemple. Pour eux, l'innovation pédagogique ne réside plus dans l'introduction des TIC, et donc du Student Corner, dans un dispositif de formation mais bien dans l'utilisation, de manière nouvelle, des outils mis à disposition par la plateforme informatique et qui induisent un changement dans les pratiques pédagogiques.

De cette manière, ils rejoignent la pensée de METZGER et DELALONDE⁷¹ qui proposent que « l'innovation pédagogique soit mise en évidence dans de situations où les professionnels de l'enseignement arrivent à transformer une ou plusieurs dimensions de leur pratique lorsqu'ils mobilisent de façon originale les principes et les outils ».

Ces enseignants, dans la catégorisation que nous avons établie, pourraient correspondre aux « précurseurs ». Pour eux, l'introduction du nouveau Student Corner proposant une série d'outils n'est donc plus considérée comme une innovation.

⁷⁰ PERAYA D. et CAMPION B. (2008), *Introduction d'un changement d'environnement virtuel de travail dans un cours de second cycle: contribution à l'étude des dispositifs hybrides*. In: *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire - International Journal of Technologies in Higher Education (RITPU - IJTUE)*, Vol. 5, no. 1, p. 29-44 (Page consultée le 16 juin 2013) [PDF en ligne] <http://www.ritpu.org/spip.php?article144>

⁷¹ PEREZ FRAGOSO C. (2007), *A propos des analyses des cours en ligne, Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2007/1 Volume, p. 77-80. (Page consultée le 13 décembre 2012) [PDF en ligne] <http://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2007-1-page-77.htm>

C'est plutôt l'utilisation des outils proposés par la plateforme informatique qui est innovante et qui amène au changement ou à l'intégration de nouvelles pratiques.

Mais, cela n'exclue pas la possibilité que des enseignants faisant partie de la catégorie des « suiveurs » tiennent également le même raisonnement. Ils peuvent très bien être capable de reconnaître une innovation pédagogique sans faire la démarche pour y prendre part.

Finalement, nous pouvons constater qu'en ce qui concerne la notion d'innovation pédagogique, elle n'est pas claire chez tous les enseignants voire même un peu floue. Certains d'entre eux gardent en mémoire une définition dépassée de l'innovation pédagogique alors que d'autres ont adopté la définition actuelle.

6.2. Innovation pédagogique au sein du campus

C'est une évidence, chaque établissement scolaire doit évoluer avec son temps pour continuer à offrir des services et un enseignement de qualité. Evidemment, les universités n'échappent pas à cette règle et nous pouvons donc constater également une évolution de la pédagogie universitaire à l'UCL-Mons au fil des années.

Nous avons pensé qu'il serait intéressant de continuer ce point concernant l'innovation pédagogique en montrant ce qui se fait déjà actuellement sur le campus de l'UCL-Mons en matière d'innovation.

La première chose que nous pouvons observer quand nous analysons la plateforme du Student Corner, c'est qu'elle est incorporée dans ce qui s'appelle un dispositif hybride. D'ailleurs, de nombreux articles scientifiques rédigés sur les universités et leur pédagogie, définissent les plateformes informatiques mises en place dans les programmes de formation, comme étant des parties intégrantes des dispositifs hybrides.

Il nous semble donc indispensable de parler dans un premier temps de l'intégration du Student Corner dans un dispositif de formation hybride afin de présenter l'innovation pédagogique que nous avons identifiée au sein du campus.

Pour rappel, PERAYA définit un dispositif hybride de cette façon :

« Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation. »⁷²

Cette définition donnée par PERAYA suppose l'utilisation par le dispositif hybride d'un environnement technopédagogique. Dans son livre *Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybride, distance et savoirs*, Bernadette CHARLIER explique que « le concept d'environnement technopédagogique met l'accent sur la double composante de ces environnements technologiques, aujourd'hui principalement informatique, et pédagogique. » (Charlier, 2006)

À l'UCL-Mons, le Student Corner correspond bien à cet environnement technopédagogique dont PERAYA fait référence. La place de la plateforme informatique de l'université se trouve donc à l'intérieur de ce dispositif hybride. PERAYA ajoute d'ailleurs que :

« Le dispositif hybride englobe l'environnement et se construit avec lui, mais l'un et l'autre possèdent les caractéristiques génériques de tout dispositif »⁷³.

Dans la définition de CHARLIER expliquant le terme « hybride », nous pouvons constater que le Student Corner serait considéré comme un soutien, voire un support à l'enseignement prodigué par l'université et elle montrerait clairement que l'UCL-Mons a déjà commencé à intégrer les nouvelles technologies au sein de son campus :

⁷² PERAYA D. (2007), *Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts*. 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. (Montréal (Québec), du 16/05/2007 au 18/07/2007). In: *Vers un changement de culture en enseignement supérieur : regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation*. 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, p. 1-11 (Page consultée le 28 mai 2013) [PDF en ligne]

http://dial.academioulvain.be/downloader/downloader.py?pid=boreal:123596&datastream=PDF_01

⁷³ PERAYA D. (2007), *Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts*. 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. (Montréal (Québec), du 16/05/2007 au 18/07/2007). In: *Vers un changement de culture en enseignement supérieur : regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation*. 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, p. 1-11 (Page consultée le 28 mai 2013) [PDF en ligne]

http://dial.academioulvain.be/downloader/downloader.py?pid=boreal:123596&datastream=PDF_01

« Le terme « hybride », quant à lui, fait référence à la création d'une nouvelle entité dont les caractéristiques majeures sont l'articulation présence-distance et l'intégration des technologies pour soutenir le processus d'enseignement-apprentissage. »⁷⁴

Ce qui caractérise également un dispositif hybride est sa notion de « mise en distance » qui induit que l'enseignement en présentiel est la base dans les dispositifs universitaires et qu'il s'hybride, selon PERAYA⁷⁵, « en scénarisant des séquences d'enseignement/apprentissage réalisées et suivies à distance » (Peraya, 2007).

PERAYA rejoint également le point de vue de BARETTE qui, en analysant des scénarios pédagogiques (COMPETICE, 2002), voit « l'enseignement présentiel classique « s'enrichir » en intégrant progressivement, avec l'usage des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement), des formes organisationnelles et pédagogiques de travail à distance ».

Nous trouvons également intéressant de constater que les cours en présentiel à l'UCL-Mons se combinent de plus en plus avec du travail à distance grâce à l'utilisation de la plateforme Student Corner.

De plus, il est important de voir que le cours en présentiel ne substitue pas au cours à distance. Le but n'est pas de faire disparaître ces cours en présentiel mais bien de les renforcer car le contact humain entre les étudiants et le professeur est très important. Selon nous, aucun programme ou plateforme informatique ne pourrait remplacer ce qu'apporte la relation humaine. Il est donc dès lors essentiel de vouloir préserver ces cours en présentiel même si ceux-ci voient une modification dans les types de pédagogie utilisés.

Nous remarquons ainsi qu'avec ce rapport présence-distance des changements s'opèrent en matière de pédagogie et que les travaux de groupe sont de plus en plus adoptés par les professeurs.

⁷⁴ CHARLIER B. *et al.* (2006), « Apprendre en présence et à distance » Une définition des dispositifs hybrides, *Distances et savoirs*, 2006/4 Vol. 4, p. 469-496. (Page consultée le 14 décembre 2012) [PDF en ligne] <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>

⁷⁵ PERAYA D. (2007), *Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts*. 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. (Montréal (Québec), du 16/05/2007 au 18/07/2007). In: *Vers un changement de culture en enseignement supérieur : regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation*. 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, p. 1-11 (Page consultée le 28 mai 2013) [PDF en ligne] http://dial.academielouvain.be/downloader/downloader.py?pid=boreal:123596&datastream=PDF_01

Cela permet aux étudiants de se rendre plus souvent sur le terrain et d'être confrontés à la réalité professionnelle mais tout en gardant des cours en présentiel. Et pour produire ces travaux à distance, la plateforme informatique du Student Corner leur propose l'utilisation d'outils.

Les diverses caractéristiques du Student Corner en tant qu'environnement technopédagogique ainsi que sa place dans un dispositif hybride de formation ont permis l'apparition de nouveaux types de pédagogie dans les cours donnés à l'université.

À côté des cours ex-cathedra faisant partie de la pédagogie classique, nous avons vu se créer un autre type de pédagogie : la méthode active. Nous pouvons retrouver notamment dans cette méthode active les classes inversées, les jeux de rôles et les visites de terrain.

Durant nos entretiens avec les enseignants et membres du personnel, nous avons constaté qu'une forme de méthode active, les classes inversées, revenait souvent dans les conversations.

Selon Marcel LEBRUN (2013), le principe d'une classe inversée est le suivant :

« Faire travailler par eux-mêmes les étudiants avant le cours, soit par la lecture de textes, la vidéo ou la préparation d'un travail.

L'objectif d'une classe inversée est d'aller dès le début du cours directement au cœur du problème. Cette méthode d'enseignement permet d'être plus actif et créatif. »⁷⁶.

Cette nouvelle façon d'enseigner considérée comme innovante est déjà utilisée sur le campus notamment pour des cours en Master jour et en Horaires Décalés. Il arrive également de rencontrer le système de classes inversées dans les autres années de bachelier mais cela est plus rare.

Comme il nous l'a été dit lors de plusieurs de nos entretiens, les classes inversées ne sont pas adaptées pour tous les publics.

⁷⁶ BOUSSARD A., CLAUS V., DEPOTTE J.-L., DUCARROZ C., GHERBI M., LAMBOTTE F., LEBRUN M., NOEL B., PETITJEAN M., REES J.-F. et SCHOEMANS D. (2013), *Rapport et recommandations du groupe de travail sur l'innovation pédagogique. La qualité de l'apprentissage de l'étudiant par l'innovation pédagogique et technologique : un projet collectif*, Document non publié, Université Catholique de Louvain, Mons.

Pour les étudiants de BAC 1, il est plus difficile de les intégrer car ce sont des étudiants qui ont besoin avant tout d'apprendre certaines bases et donc les cours ex-cathedra sont indispensables durant cette première année d'université. Il serait envisageable d'utiliser tout de même ce type de pédagogie innovante lors de séances d'exercices par exemple.

Pour les étudiants de Master, les classes inversées sont plus adaptées car ils possèdent déjà une base intellectuelle et sont capables d'une plus grande réflexion autour d'un sujet, un thème. Les échanges et les débats sont donc plus faciles à réaliser et plus interactifs. N'oublions pas aussi que le nombre d'étudiants a aussi son importance et qu'un échange ou débat est plus facilement réalisable dans une classe de Master ou d'Horaires Décalés qui est composée généralement d'un petit groupe d'étudiants.

Pour les étudiants en Horaires Décalés, ce type de pédagogie innovant est encore plus appréciable. En effet, les étudiants dont les cours se donnent généralement en soirée, sont fatigués après une journée de travail et trouvent donc plus intéressant, productif mais également plus léger d'interagir sous forme de discussion ou de débat.

Malgré l'enthousiasme de certains étudiants pour cette nouvelle pratique, il nous semble peu conseillé de tomber dans l'excès et de ne proposer aux étudiants que des cours avec la pédagogie des classes inversées. Des cours en ex-cathedra doivent être maintenu aussi bien en Bachelier, en Master et en Horaires Décalés. Il est important de préserver une certaine diversité pédagogique en gardant une variété dans les pédagogies.

Cependant, certains professeurs avouent retrouver une résistance chez quelques étudiants qui ne sont pas encore habitués à cette nouvelle méthode de travail. Cette résistance est due au fait que les étudiants pensent que ces classes inversées leurs demandent de fournir une quantité de travail plus importante.

Mais, dans ce cas-ci, le cours en présentiel n'est plus vraiment un cours purement théorique. Il favorise plutôt la participation des étudiants à des échanges et des débats sur la matière abordée à travers les textes ou les vidéos qui devaient être vus. La charge de travail demandée à l'étudiant n'est donc pas plus importante, elle se voit être simplement déplacée.

Nous avons donc eu la possibilité de voir dans ce point que le Student Corner serait considéré comme un environnement technopédagogique englobé dans un dispositif de formation hybride. Ce phénomène aurait permis d'assister à l'apparition de nouveaux types de pédagogie dont la méthode active.

Au sein de cette méthode active, nous pouvons retrouver le système de classes inversées qui semblent déjà être un peu utilisé sur le campus surtout en Master et en Horaires Décalés. Nous avons vu également que ces classes inversées ne sont pas adaptées à tous les publics et qu'un équilibre entre cours en ex-cathedra et en classes inversées était nécessaire.

Avec cette innovation pédagogique nous pouvons constater que nous sommes actuellement à un moment charnière concernant la dimension pédagogique à l'UCL-Mons. En effet, nous pouvons constater que l'innovation pédagogique est déjà présente à l'université et que la plateforme du Student Corner peut être considérée comme un support à l'innovation.

6.2.1. Position face à l'innovation

Venant de voir ce qui pouvait déjà se faire sur le campus de l'UCL-Mons en matière d'innovation pédagogique, nous allons maintenant nous intéresser à la position de l'université par rapport à l'innovation.

Pour analyser cela, nous allons nous référer à la distinction entre trois positions (ou statuts) établie par BONAMY, CHARLIER et SAUNDERS lorsqu'ils travaillaient sur le rôle innovant des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE). Ces trois positions, qui sont l'« enclave », la « tête de pont » et de la « pratique ancrée », caractérisent les dispositifs innovants par rapport aux pratiques courantes de leur établissement d'enseignement ou de formation.⁷⁷

Nous pensons que l'université pourrait actuellement correspondre à la seconde position qui est la « tête de pont ». Pour rappel voici sa définition :

« La « tête de pont » correspond à un dispositif qui rompt avec les pratiques traditionnelles de l'établissement hôte et qui affecte, par certains de ses aspects, les pratiques de celui-ci. Un des premiers effets observés est souvent l'adoption d'un même environnement technopédagogique par d'autres dispositifs du même établissement.

⁷⁷ PERAYA D. et CAMPION B. (2008), *Introduction d'un changement d'environnement virtuel de travail dans un cours de second cycle: contribution à l'étude des dispositifs hybrides*. In: *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire - International Journal of Technologies in Higher Education (RITPU - IJTHE)*, Vol. 5, no. 1, p. 29-44 (Page consultée le 16 juin 2013) [PDF en ligne] <http://www.ritpu.org/spip.php?article144>

Dans ce cas, l'établissement développe des ressources (formation, centre de ressources) lui permettant de tirer parti de la pratique nouvelle en lien avec une stratégie institutionnelle. »⁷⁸

L'université, comme il l'est indiqué dans cette définition, a adopté un environnement technopédagogique, le Student Corner, qui est venu modifier les pratiques pédagogiques voir même en créer de nouvelles. Il y a donc bien une rupture avec les pratiques pédagogiques traditionnelles de l'université mais cela se réalise progressivement.

À long terme, nous supposons que l'université voudrait atteindre la troisième position qui est la « pratique ancrée » :

« La « pratique ancrée » correspond à un dispositif totalement intégré dans l'établissement au sein duquel ces pratiques sont devenues les pratiques dominantes. Le dispositif innovant se trouve donc en phase de routinisation, au risque d'ailleurs de perdre tout caractère innovant. La référence au concept d'innovation suppose aussi qu'il y ait introduction intentionnelle de changements dans le dispositif en vue de l'améliorer. Depover, Quintin, Braun et Decamps (2003) caractérisent alors le rapport entre innovation et hybridation par le fait que ce dernier processus permet d'accompagner l'innovation, de l'ancrer dans des pratiques plus habituelles (p. 45) »⁷⁹.

Mais pour cela, il faut attendre que les innovations en matière de pédagogie se soient répandues dans le campus pour former ainsi une généralisation concernant les pratiques pédagogiques.

L'université, dans l'énumération des trois positions établie par BONAMY, CHARLIER et SAUNDERS semble se situer comme « tête de pont ».

⁷⁸ PERAYA D. et CAMPION B. (2008), *Introduction d'un changement d'environnement virtuel de travail dans un cours de second cycle: contribution à l'étude des dispositifs hybrides*. In: *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire - International Journal of Technologies in Higher Education (RITPU - IJTUE)*, Vol. 5, no. 1, p. 29-44 (Page consultée le 16 juin 2013) [PDF en ligne] <http://www.ritpu.org/spip.php?article144>

⁷⁹ PERAYA D., PELTIER C., VILLIOT-LECLERCQ E., NAGELS M., MORIN C. et al. *Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores*. Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU). (Université du Québec à Trois-Rivières, du 14/05/2012 au 18/05/2012). (Page consultée le 19 juin 2013) [PDF en ligne] <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00703589/>

Les innovations pédagogiques sont déjà présentes sur le campus grâce notamment à l'adoption de la plateforme informatique mais elles ne sont pas encore assez répandues pour qu'elles soient considérées comme des pratiques ancrées.

6.3. Prise de conscience

Avec les points précédents, nous pouvons voir que nous sommes actuellement à un moment charnière concernant la dimension pédagogique à l'UCL-Mons. L'université tendrait vers une évolution avec des cours magistraux en moins, et plus de travaux de groupe et de débats grâce aux classes inversées. L'innovation pédagogique serait donc déjà présente sur le campus et le Student Corner serait également là comme support à celle-ci.

Certains des enseignants ont déjà compris les enjeux concernant les innovations pédagogiques. Ils savent qu'il est important de s'adapter aux nouvelles générations d'étudiants afin de leurs offrir les meilleurs services possibles.

C'est ainsi que nous pouvons constater que certains enseignants, que nous avons classés dans la catégorie des « précurseurs », font déjà de l'innovation sur le campus, que ce soit en utilisant les outils du Student Corner de manière innovante comme par exemple la création de questionnaires en ligne ou en choisissant d'utiliser un type de pédagogie innovante comme la méthode active dont sont issues les classes inversées.

Cependant, pour d'autres enseignants, tout ne serait pas totalement clair concernant l'innovation. Nous avons pu remarquer cela lorsque nous avons constaté que certains pensaient que l'introduction des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et donc l'introduction du Student Corner était une innovation pédagogique. Or, l'innovation pédagogique réside plus dans l'utilisation que nous avons de cette plateforme informatique, une utilisation innovante des outils.

Il se peut également que ces enseignants, appartenant généralement à la catégorie des « suiveurs », créent de l'innovation sans le savoir car ils auraient du mal à identifier l'innovation pédagogique.

Nous pouvons donc constater qu'une prise de conscience concernant l'innovation pédagogique au sein du campus est nécessaire pour faire avancer les choses.

Dès lors, il serait intéressant d'informer correctement et au plus vite tous les enseignants pour unifier leur vision concernant l'innovation pédagogique à l'université et pouvoir tenir par la suite une réflexion globale à son sujet.

L'objectif de cette prise de conscience permettrait également d'atteindre l'« écosystème » défini par PERAYA, accompagné d'autres chercheurs lorsqu'ils ont établi une typologie⁸⁰ des dispositifs hybrides en créant différentes configurations à partir du degré d'exploitation du potentiel technopédagogique de ces dispositifs :

Type 6 : « l'écosystème », une synergie créative :

Configuration « apprentissage » caractérisée par l'exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques offertes par les dispositifs hybrides (« l'écosystème »).

Ces possibilités sont : « a) l'organisation d'activités en présence et à distance selon des modalités pédagogiques actives et participatives, b) l'accompagnement méthodologique et métacognitif des apprenants, c) la médiatisation de l'ensemble des fonctions constitutives d'un dispositif de formation et de ressources issues de registres de représentation diversifiés, d) des attentes explicites en termes de médiation relationnelle et réflexive, et enfin e) l'ouverture à des ressources et intervenants externes au cours et au monde académique, ainsi que la liberté de choix laissée aux apprenants dans leur parcours d'apprentissage. Du point de vue technopédagogique, cette configuration est la plus complexe » (Peraya et al., 2012).

Nous constatons qu'il reste encore énormément de potentiel qui n'est pas utilisé en matière d'innovation pédagogique sur le campus.

Dans ce point, nous avons pu voir que certains enseignants avaient déjà compris l'importance de l'innovation pédagogique au sein de l'université mais ce n'est pas le cas chez tous les enseignants. Certains d'entre eux possèdent encore une idée floue de ce qu'est l'innovation pédagogique.

⁸⁰ PERAYA D., PELTIER C., VILLIOT-LECLERCQ E., NAGELS M., MORIN C. et al. (2012) *Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores*. Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU). (Université du Québec à Trois-Rivières, du 14/05/2012 au 18/05/2012). (Page consultée le 19 juin 2013) [PDF en ligne] <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00703589/>

Nous pensons qu'il est donc important d'informer l'ensemble du corps enseignant afin d'unifier la vision concernant l'innovation pédagogique sur le campus et pouvoir entamer une réflexion globale par la suite la concernant.

7. Perspectives

Après s'être penché sur l'innovation pédagogique au sein de l'UCL-Mons, nous allons nous intéresser aux perspectives concernant cette innovation pédagogique.

7.1. Groupe de travail sur l'innovation pédagogique

7.1.1. Son objectif

Le groupe de travail d'innovation pédagogique a été créé à l'initiative de Rudy De Winne, qui est vice-recteur en Hainaut, suite à sa candidature dont le projet principal est l'innovation technologique et pédagogique sur le site de Mons ainsi que sa volonté d'en faire une référence en la matière.

Le groupe de travail est composé de onze personnes et est coordonné par François Lambotte. Son objectif était de partir de la note de Rudy et d'étudier la faisabilité du projet par rapport à l'existant et ce que cela pourrait impliquer comme recommandations.

Depuis le mois de mars, ce groupe a travaillé sur toute une série de dimensions différentes tout en gardant à l'esprit que ce projet ne doit pas être des individualités mais un collectif pour garder cette idée de site de référence dans le domaine. Ce groupe a également remarqué qu'il y avait déjà beaucoup d'innovation sur le site. Mais encore une fois elle est individuelle, un peu cachée, et pas suffisamment partagée avec les collègues, d'où cette importance du collectif.

Le projet sur l'innovation pédagogique au sein de l'université est fédérateur et il vise à une centration et une plus grande utilisation du numérique et de la méthode active dont les classes inversées.

Le groupe travaillerait notamment sur deux axes : l'axe étudiant et l'axe enseignant. Pour le premier axe, il va être question du développement de l'apprentissage par et de ces outils numériques. Les étudiants possèdent des connaissances des technologies, des TIC mais pas nécessairement professionnelles ou liées à l'apprentissage.

Et donc, le groupe envisage des cours ou formations à donner pour que les étudiants soient à même d'accepter les nouveaux dispositifs.

De plus, après avoir mené une enquête, il semblerait que les étudiants soient intéressés par ce mouvement et que cela se coordonne avec leurs attentes.

Pour le second axe qui est l'axe des enseignants, une révision des programmes est nécessaire. Il faut faire des choix de manière globale et transversale afin d'harmoniser le tout. Certains professeurs innoveront déjà sur le campus et partagent leur expérience avec les autres professeurs lors des « midis de l'innovation » qui viennent récemment d'être mis en place. Cependant, cela n'est pas de la formation mais du partage. Des formations seraient donc envisagées pour les enseignants et organisées en collaboration avec l'IPM, l'Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias de l'UCL qui possède un portefeuille de formations.

7.1.2. Processus d'innovation pédagogique

Dans le rapport qui vient récemment d'être rendu par le groupe de travail, celui-ci aurait notamment indiqué toutes les étapes du processus d'innovation pédagogique qu'il propose.

Dans un premier temps, ce processus passerait par de l'information et de la sensibilisation. Cela dit autrement, il y aurait une action de sensibilisation au projet vers lequel ils tendent, c'est-à-dire réorienter les pratiques pédagogiques, avoir l'envie d'innover pédagogiquement tout en étant supporté par des technologies. Des informations seraient aussi données concernant l'innovation pédagogique. Il serait demandé également aux enseignants de s'informer et de regarder ce qui existe déjà en la matière.

À cette étape, le but est de « réveiller » les enseignants et de leur montrer que ce qu'ils font depuis toujours devraient être mis en évidence, mais cela, en le faisant d'une façon organisée et structurée.

Puis, un questionnaire serait créé pour voir les intentions des enseignants. Il permettrait de voir s'ils veulent se lancer vers une nouvelle pédagogie, quels seraient les cours concernés par cette nouvelle pédagogie et quels seraient les supports pédagogiques, les infrastructures et les formations dont ils auraient besoin.

Dans un second temps, l'information serait donnée aux coordinateurs de programmes. Ils verraient ainsi quels sont les professeurs qui ont l'intention d'innover pédagogiquement. Tout ceci, dans le but d'organiser par la suite une discussion collective avec les enseignants pour équilibrer les programmes. Il ne faut pas oublier qu'il faut garder une certaine diversité et donc varier les types de pédagogie utilisés. C'est là que nous pouvons voir que la notion de collectif est importante.

A travers ce processus-là, un comité de pilotage serait mis en place et il aurait la possibilité de guider, piloter, faire des arbitrages, en d'autres termes, gérer ce collectif.

7.1.3. Rôle du Student Corner

Le groupe de travail d'innovation pédagogique de l'UCL-Mons effectue donc une réflexion globale sur la pédagogie et l'innovation. D'après nos divers entretiens, nous pouvons remarquer que la plateforme du Student Corner semble être comprise dans cette réflexion globale sur l'innovation pédagogique.

Etant donné qu'un des objectifs de ce groupe de travail sur l'innovation est de revaloriser la présence en renforçant les cours en présentiel, en termes d'innovation pédagogique, le Student Corner pourrait être considéré comme l'outil, le lieu virtuel de partage.

Le groupe de travail sur l'innovation se pencherait sur le concept de « classe d'apprentissage active ». L'idée qui ressort de ce concept est que la disposition de la classe est complètement différente : le professeur est central, son pupitre n'est pas devant mais au milieu de la pièce avec les tables des étudiants autour. Il y a également une projection qui se fait sur trois murs, ce qui permet aux étudiants de rester à leur place pour pouvoir regarder. Le but de cette classe d'apprentissage active est de travailler en petits groupes, les chaises sont d'ailleurs sur roulettes ce qui permet de jouer sur la disposition.

Le Student Corner viendrait donc dans ce concept être un outil qui permettrait, lorsque le professeur et les étudiants sont ensemble, d'avoir vraiment une relation et des interactions très enrichissantes. Ces échanges pourraient dès lors se faire sur base du travail effectué au préalable par les étudiants.

Finalement, le groupe de travail sur l'innovation pédagogique à l'UCL-Mons ne se situe qu'à ses débuts. Le premier rapport vient d'être rendu récemment aux autorités compétentes qui doivent le lire et l'accepter.

Nous devrions attendre sûrement deux ou trois ans avant que tout ce qui a été proposé puisse être réalisable et se mettre en place car cela implique également un budget conséquent pour les besoins de formation, d'infrastructure, etc. L'information intéressante que nous pouvons retenir est de voir que le Student Corner est repris dans cette réflexion globale sur l'innovation pédagogique à l'université.

7.2. MOOCS

L'UCL est associée depuis peu à la plateforme EDX, et donc l'UCL-Mons l'est également. C'est le cours de sciences politiques en première bachelier donné par Nathalie Schiffino qui a été sélectionné pour être filmé à la rentrée académique 2013-2014 et qui sera disponible sur cette plateforme. Nous pouvons retrouver sur cette plateforme le dispositif qui s'appelle « MOOCS », Massive Online Open Coursus et qui est mise sur pied avec Microsoft.

Nous pouvons retrouver sur cette plateforme des cours donnés dans les universités du monde entier comme par exemple la prestigieuse université d'Harvard.

Ce projet EDX est le reflet de la qualité des cours donnés à l'UCL-Mons et il apporte à l'université une meilleure représentativité. Il va permettre également d'offrir des services supplémentaires, d'affiner voir même de redéfinir l'offre de services de l'université.

7.3. Nouveaux outils

Le Student Corner propose déjà un certain nombre d'outils tant aux étudiants qu'aux enseignants. Il semblerait que ce nombre pourrait encore croître l'année prochaine.

En effet, d'après les entretiens que nous avons effectués avec des enseignants de l'UCL-Mons, un outil permettant la discussion instantanée devrait bientôt voir le jour sur la plateforme du Student Corner.

Cet outil, nommé Linked, est un nouveau programme proposé par Windows 8 et le service informatique de l'université semblerait vouloir le configurer pour la plateforme informatique de l'UCL-Mons.

Certains enseignants nous ont affirmé avoir utilisé le réseau social Skype pour organiser des séances de questions/réponses avec les étudiants pendant le blocus et avant les examens.

L'inconvénient pour l'enseignant est qu'il devait parfois se créer un second compte Skype, un compte professionnel pour pouvoir l'utiliser avec ces étudiants. Des étudiants également pouvaient parfois être réticents de partager certaines informations privées avec les enseignants en utilisant ce réseau social.

Mais, avec l'intégration de Linked à la plateforme du Student Corner, cela va permettre de faciliter les choses et notamment en ce qui concerne la connexion. Il semblerait que celle-ci pourrait se faire directement avec les identifiants et mots de passe qu'utilisent déjà les étudiants et enseignants pour se connecter à la plateforme informatique.

Dans ce dernier point, nous avons pu remarquer que les perspectives sont multiples concernant l'innovation pédagogique au sein de l'UCL-Mons.

La mise sur pied d'un groupe de travail sur l'innovation pédagogique va, selon nous, permettre dans les années à venir une avancée considérable en la matière. En plus de son côté fédérateur intéressant, nous pouvons voir que le Student Corner est intégré dans la réflexion globale sur l'innovation pédagogique qu'il propose. La plateforme informatique est vue dès lors comme un support à l'innovation.

L'intégration de l'UCL-Mons au programme EDX est perçue comme une innovation qui va permettre d'affiner l'offre de services faite aux étudiants.

Enfin, nous pouvons constater que la plateforme du Student Corner est en perpétuelle évolution et que de nouveaux outils tels que Linked font leur apparition, ce qui pourrait amener d'autres innovations pédagogiques en fonction de leur utilisation par les enseignants.

Conclusion

Ce chapitre portant sur l'analyse de contenu, à partir des entretiens exploratoires et semi-directifs que nous avons effectués lors de notre recherche qualitative, nous aide à formuler une réponse à la problématique qui a été posée au début de ce mémoire, c'est-à-dire, *Dans quelle mesure le Student Corner est-il un dispositif pédagogique innovant ?*.

Tout d'abord, en analysant l'adaptation des enseignants à la nouvelle plateforme du Student Corner, nous avons pu remarquer que celle-ci ne s'est pas déroulée de la même manière chez tout le monde. Or, cette adaptation détermine l'utilisation que possèdent les enseignants de cette plateforme. C'est ainsi que nous avons pu créer une catégorisation des utilisateurs en fonction de leur utilisation.

Nous avons remarqué que certains, faisant partie du groupe des précurseurs, possédaient déjà les connaissances en matière d'innovation pédagogique et créaient de l'innovation pédagogique sur le campus de par leur utilisation innovante des outils du Student Corner. Pour d'autres, en revanche, nous avons constaté ce manque de connaissances. L'innovation pédagogique en rapport avec le Student Corner correspondait, pour eux, à l'introduction des TIC au sein du campus.

Mais, nous savons à présent que l'innovation pédagogique provient de la manière innovante qu'ont les enseignants d'utiliser les outils du Student Corner et de les intégrer dans leurs cours.

Face à cette lacune au niveau des connaissances, il est possible que certains enseignants fassent de l'innovation pédagogique sans le savoir.

Un travail d'information global est donc apparu nécessaire pour que chacun soit en phase avec la définition de l'innovation pédagogique en rapport avec le Student Corner.

Ensuite, nous avons pu remarquer en analysant les différents groupes d'utilisateurs du Student Corner que les étudiants correspondent au groupe qui délaisse la plateforme informatique et ces outils lorsqu'il s'agit de travailler ou de communiquer ensemble. Ils se dirigent plus facilement vers les réseaux sociaux qu'ils connaissent bien. Il est vrai qu'actuellement, les étudiants font partie de la « génération Y » dont une des caractéristiques est l'utilisation massive des réseaux sociaux sur le web.

Par contre, les étudiants s'en servent pour contacter les enseignants. Le Student Corner avec ses outils « mails » ou « messages privés » ont facilité la communication entre les deux groupes d'acteurs.

Cependant, vu l'utilisation faible de ces outils, il nous semble peut-être intéressant d'envisager de repenser certains outils ou de les améliorer pour les rendre plus performants et pouvoir ainsi attirer de nouveau leur public cible.

Toutefois, cela n'empêche pas de voir que la plateforme informatique est en perpétuelle évolution et que de nouveaux outils sont en ce moment en développement tel que l'outil « Linked ».

Puis, la plateforme du Student Corner, comprise dans un dispositif hybride, a permis l'émergence de nouveaux types de pédagogie. Il est notamment question de la méthode active incluant les classes inversées dont la présence sur le campus est perçue comme une innovation pédagogique.

L'utilisation de la méthode active est encore faible sur le campus de l'UCL-Mons mais nous sommes à un moment charnière pour l'université en matière de pédagogie et son utilisation ne va que croître avec les années.

Ce nouveau type de pédagogie est bien sûr à combiner avec les autres types de pédagogie plus traditionnels pour garder une diversité et variété au sein des différents programmes de cours.

Le Student Corner est vu non seulement comme le dispositif qui permet l'émergence de ces innovations pédagogiques mais également comme leur support.

Enfin, nous avons pu remarquer que la plateforme du Student Corner semble être comprise dans cette réflexion globale menée par le groupe de travail sur l'innovation pédagogique guidé par François Lambotte et créé à l'initiative de Rudy De Winne, Vice-recteur en Hainaut. Dans le rapport du groupe récemment rendu, nous pouvons y voir que le Student Corner aura encore un rôle à jouer pour l'innovation pédagogique. En effet, le groupe envisage d'organiser des « classes d'apprentissage active » et le Student Corner viendra servir de support à ces nouvelles méthodes pédagogiques qui revalorisent le présentiel. La plateforme informatique sera vue comme l'outil, le lieu virtuel de partage nécessaire à ce type d'organisation.

En résumé, l'utilisation nouvelle de ses outils, l'émergence qui lui est due des nouveaux types de pédagogie tels que la méthode active, ainsi que sa position dans la réflexion pédagogique globale de l'université qui fait de lui un vecteur d'innovation, sont les trois éléments qui résument le rapport entre le Student Corner et l'innovation pédagogique et qui répondent à notre problématique.

Conclusion générale

Ce mémoire portait sur la plateforme informatique de l'UCL-Mons, le Student Corner, ainsi que sur l'analyse de son rapport avec l'innovation pédagogique. Pour ce faire, la problématique suivante avait été formulée : *Dans quelle mesure le Student Corner est-il un dispositif pédagogique innovant ?*

La première partie se basait sur les repères théoriques. C'est dans cette partie que nous avons pu définir le campus virtuel et l'innovation pédagogique. Nous avons pu voir également la place de ces plateformes dans un dispositif hybride et plus généralement dans l'enseignement.

La seconde partie se basait sur l'analyse de contenu réalisée à partir d'une recherche qualitative qui comprenait la réalisation d'entretiens exploratoires et semi-directifs avec des enseignants et membres du personnel de l'UCL-Mons.

Cette analyse de contenu a pu nous permettre de répondre à notre problématique à l'aide de trois éléments de réponses.

Le premier élément est l'utilisation nouvelle des outils du Student Corner par les enseignants considérée comme une innovation pédagogique.

L'émergence, qui est due à la plateforme informatique, des nouveaux types de pédagogie tels que la méthode active comprenant les classes inversées représente le second élément de réponse.

Enfin, le dernier élément porte sur la position du Student Corner dans la réflexion pédagogique globale de l'université qui fait de lui un vecteur d'innovation pédagogique.

Durant la réalisation de ce mémoire, nous avons dû nous confronter à certaines difficultés. Quelques personnes, importantes pour notre recherche qualitative, se sont montrées peu coopératives craignant peut-être, selon nous, un retour critique sur leur travail. Il nous est même arrivé de constater que certaines de nos invitations ou demandes d'informations supplémentaires sont restées sans réponses. Ceci a donc constitué un frein à notre recherche qualitative qui, sans cela, aurait pu être enrichie davantage.

Avec le recul, nous avons remarqué que la question de l'innovation pédagogique liée au Student Corner de l'UCL-Mons a été traitée avec une vision interne à l'université. Tous les intervenants lors de notre recherche qualitative sont des membres de l'UCL-Mons. Il serait peut-être intéressant, si d'autres travaux se réalisent sur ce même sujet, d'intégrer également dans l'analyse des informations venant de personnes externes à l'université.

Une autre piste que nous avançons serait l'intégration d'une vision plus macro qui pourrait permettre, par exemple, d'effectuer une comparaison avec d'autres universités de Belgique.

Enfin, nous pensons que, vu le moment charnière dans lequel se trouve actuellement l'UCL-Mons en matière d'innovation pédagogique, ce mémoire mériterait, dans un avenir proche, d'être poursuivi par un second. En effet, dans un ou deux ans, il serait intéressant de voir comment l'université aura évolué du point de vue pédagogique grâce notamment au travail fourni par le groupe sur l'innovation pédagogique mis sur pied. Il serait également intéressant d'analyser si le Student Corner occupera encore son rôle de vecteur d'innovation et si son implication dans les nouvelles méthodes pédagogiques sera effective comme il avait été prévu.

Bibliographie

Ouvrages consultés

- QUIVRY R. et CAMPEHOUDT L. (2006), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris
- MANIEZ D. (2008), *Les dix plaies d'Internet : les dangers d'un outil fabuleux*, Dunod, Paris
- PERAYA D., et CHARLIER B. (2002), *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, Ed. De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », Bruxelles
- PISANI F. et PIOTET D. (2011), *Comment le web change le monde : des internautes aux webacteurs*, Ed. Pearson Village Mondial, Paris

Documents et sources électroniques

- BOUSSARD A., CLAUS V., DEPOTTE J.-L., DUCARROZ C., GHERBI M., LAMBOTTE F., LEBRUN M., NOEL B., PETITJEAN M., REES J.-F. et SCHOEMANS D. (2013), *Rapport et recommandations du groupe de travail sur l'innovation pédagogique. La qualité de l'apprentissage de l'étudiant par l'innovation pédagogique et technologique : un projet collectif*, Document non publié, Université Catholique de Louvain, Mons.
- CHARLIER B. *et al.* (2006), « Apprendre en présence et à distance » Une définition des dispositifs hybrides, *Distances et savoirs*, 2006/4 Vol. 4, p. 469-496. (Page consultée le 14 décembre 2012) [PDF en ligne] <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>
- CHOPLIN H. *et al.* (2007), *Quelle recherche sur et pour l'innovation pédagogique*, *Distances et savoirs*, 2007/4 Vol. 5, p. 483-505. (Page consultée le 02 février 2013) [PDF en ligne] <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-4-page-483.htm>
- COMUNDI EXPERTS (2013). *Communication interpersonnelles*. En ligne <http://www.etre-bien-au-travail.fr/glossaire/c/communication-interpersonnelle>, consultée le 1 août 2013
- HANLEY L. (2011), *Mashing Up the Institution: Teacher as Bricoleur*, *The Radical Teacher* NO. 90, Ed. University of Illinois Press (Page consultée le 20 juillet 2013) [PDF en ligne] http://www.academia.edu/2591731/Mashing_up_the_Institution_Teacher_as_Bricoleur

- HENRY P. et MOSCOVOCI S. (1968), *Problèmes de l'analyse de contenu*, Languages, volume, n°11, p.36-60 (Page consultée le 22 juillet 2013) [PDF en ligne] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1968_num_3_11_2900
- LAROUSSE. (2013). *Campus*. (Page consultée le 4 juillet 2013) En ligne <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/campus/12585?q=campus#12431>
- LAROUSSE. (2013). *Innovation*. (Page consultée le 10 juillet 2013) En ligne <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/innovation/43196?q=innovation+#43098>
- LAROUSSE. (2013). *métaphore*. (Page consultés le 4 juillet 2013) En ligne <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/métaphore/50889?q=métaphore#50780>
- LAROUSSE. (2013). *Numérique*. (Page consultée le 4 juillet 2013) En ligne <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/numérique/55253?q=numérique#54878>
- LAROUSSE. (2013). *Synchrone*. (Page consultée le 1 aout 2013) En ligne <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/synchrone/76124>
- LAROUSSE (2013). *Virtual*. (Page consultée le 4 juillet 2013) <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/virtuel/101856>
- LAROUSSE. (2013). *wiki*. (Page consultée le 25 juillet 2013) En ligne <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/wiki/186865?q=wiki#10928314>
- LEBRUN M. (2004), *La formation des enseignants universitaires aux TIC : allier pédagogie et Innovation.*, In: *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, Vol. 1, no. 1, p. 11-21 (Page consultée le 28 mai 2013) [PDF en ligne] http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/02/78/30/PDF/ritpu0101_lebrun.pdf
- MILADI S. (2006), *Les campus numériques : le paradoxe de l'innovation par les TIC, Distances et savoirs*, 2006/1 Vol. 4, p. 41-59. (Page consultée le 02 février 2013) [PDF en ligne] <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-1-page-41.htm>
- PERAYA D. (1998), *Les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémiopragmatiques des dispositifs de communication et de formation médiatisées*, Genève/Berne : TECFA (FPSE, Université de Genève)/OFFT. (Page consultée le 12 décembre 2012) [PDF en ligne] <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/peraya-papers/Microsoft%20Word%20-%20comudisposi.pdf>
- PERAYA D. (2003), *De la correspondance au campus virtuel : formation à distance et dispositifs médiatiques*, In CHARLIER B., PERAYA D., *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, Ed. De Boeck, Bruxelles (Page consultée le 02 février 2013) [PDF en ligne] <http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/cofor-1/textes/peraya03.pdf>

- PERAYA D. (2007), *Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts*. 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. (Montréal (Québec), du 16/05/2007 au 18/07/2007). In: *Vers un changement de culture en enseignement supérieur : regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation*. 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, p. 1-11 (Page consultée le 28 mai 2013) [PDF en ligne] http://dial.academielouvain.be/downloader/downloader.py?pid=boreal:123596&datastream=PDF_01
- PERAYA D. (2001), *Communication éducative médiatisée, formation à distance et campus virtuels ; In Charlier B., Peraya D. (Eds), Apprendre les technologies pour l'éducation. Analyse de cas, théories de référence, guides pour l'action*. De Boeck, Bruxelles (Page consultée le 02 février 2013) [PDF en ligne] http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/ressources/internet_media.pdf
- PERAYA D. (1999), *Médiation et médiatisation: Le campus virtuel*, Ed. CNRS, Paris (Page consultée le 03 février 2013) [PDF en ligne] http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/14983/HERMES_1999_25_15_3.pdf
- PERAYA D. et CAMPION B. (2008), *Introduction d'un changement d'environnement virtuel de travail dans un cours de second cycle: contribution à l'étude des dispositifs hybrides*. In: *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire - International Journal of Technologies in Higher Education (RITPU - IJTHE)*, Vol. 5, no. 1, p. 29-44 (Page consultée le 16 juin 2013) [PDF en ligne] <http://www.ritpu.org/spip.php?article144>
- PERAYA D. et COLLARD A.-S. (2008), *La métaphore dans les campus virtuels, Des formes de la représentation à la « représent-action*. (Page consultée en ligne le 13 décembre 2012) [PDF en ligne] <http://sites-test.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/view/6081>
- PERAYA D., PELTIER C., VILLIOT-LECLERCQ E., NAGELS M., MORIN C. et al. (2012) *Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores*. Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU). (Université du Québec à Trois-Rivières, du 14/05/2012 au 18/05/2012). (Page consultée le 19 juin 2013) [PDF en ligne] <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00703589/>
- PEREZ FRAGOSO C. (2007), *A propos des analyses des cours en ligne, Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2007/1 Volume, p. 77-80. (Page consultée le 13 décembre 2012) [PDF en ligne] <http://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2007-1-page-77.htm>
- SIDIR M. (2007), « *Campus numériques* » *Retour sur une stratégie ambitieuse, Document numérique*, 2007/3 Vol. 10, p. 107-126. (Page consultée le 03 juin 2013) [PDF en ligne] <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-4-page-483.htm>

- TOME M. (2007), *Expériences pédagogiques dans le campus virtuel FLE*, *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2007/2 n° 146, p. 179-187. [PDF en ligne] <http://www.cairn.info/revue-ela-2007-2-page-179.htm>