



Formations en ligne et HEP romandes État des lieux sur les motivations et usages de quelques formateurs

Pierre-Olivier Vallat et Daniel Peraya

INTRODUCTION

Dans le cadre de sa recherche doctorale¹, P.-O. Vallat étudie les difficultés que rencontrent les formateurs des HEP de Suisse romande dans l'usage, aux fins pédagogiques, des traces saisies automatiquement par les environnements technopédagogiques au sein desquels ils travaillent. C'est l'étude des usages des traces par les formateurs et de leurs usages des environnements technopédagogiques en général qui fera émerger les obstacles, parfois infranchissables, qu'ils rencontrent.

La première récolte de données, les entretiens avec des formateurs, est aujourd'hui terminée de même que la première phase de leur analyse. L'objectif de cet article, essentiellement de nature descriptive, consiste à présenter les premiers résultats obtenus à partir d'une analyse catégorielle de contenu de ces entretiens. Il nous a semblé intéressant de brosser cet état des lieux au moment où les choix stratégiques des HEP romandes conduisent les formateurs à mettre leurs cours en ligne. En effet, ces nouvelles modalités d'organisation de la formation font émerger de nouveaux usages dont l'observation doit permettre d'identifier de bonnes pratiques et servir de base à la rédaction de guides d'utilisation pour la formation des futurs enseignants.

¹ P.-O. Vallat mène actuellement sa recherche doctorale sous la direction de D. Peraya. Cette recherche a pour objet l'utilisation des traces - soit l'information mémorisée par le système informatique - dans un environnement technopédagogique (ETP).

1 CADRE DE LA RECHERCHE : LES HEP DE SUISSE ROMANDE

La Suisse romande compte quatre hautes écoles pédagogiques : la HEP Vaud, la HEP Valais, la HEP Fribourg et la HEP-BEJUNE. Elles offrent des formations dans un cadre fixé par la CDIP², cadre qui laisse une certaine marge de manœuvre à chaque institution pour qu'elles dispensent des formations en adéquation avec les besoins cantonaux.

La HEP Vaud participe au projet Erasmus et, de ce fait, certains étudiants se rendent à l'étranger pour poursuivre leurs études. Les institutions qu'ils fréquentent à l'étranger ne possèdent pas de formations équivalentes à certains modules spécifiques imposés par les HEP. Comme ces modules sont incontournables pour l'obtention du diplôme, les formateurs en charge de ces modules ont mis en place une formation à distance. Cette démarche permet aux étudiants impliqués dans le projet Erasmus de poursuivre leur cursus sans être pénalisés par l'impossibilité de suivre, vu leur éloignement, les modules obligatoires de leur cursus.

La HEP Valais demande à certains de ses formateurs de mettre en place des cours en ligne et à distance pour la formation des futurs enseignants secondaires, car elle offre une formation en emploi aux étudiants du secondaire et impose une part de formation en ligne pour limiter la part du présentiel.

La HEP Fribourg a mis quelques cours en ligne à l'instar de l'Université de Fribourg qui possède une forte tradition dans ce domaine. De plus, il y a quelques années, le canton de Fribourg a créé le centre FRITIC, centre de compétence destiné à favoriser l'usage des TICE dans les écoles du canton. Le centre FRITIC est aujourd'hui rattaché à la HEP Fribourg.

La HEP-BEJUNE regroupe les cantons de Berne (partie francophone), du Jura et de Neuchâtel et a mis en place un certain nombre de cours en ligne pour les formations primaire, secondaire et continue, en particulier pour des formations certificatives qui se déroulent en emploi.

Enfin, en ce qui concerne la mise en ligne des cours, les quatre HEP romandes ont choisi Moodle comme environnement technopédagogique.

Avant de relever les motivations et les usages évoqués par les formateurs durant leurs entretiens, arrêtons-nous sur le cadre théorique de cette recherche.

2 Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique qui réunit les 26 conseillers et conseillères d'État responsables de l'éducation

2 CADRE THÉORIQUE

2.1 L'ETP (environnement technopédagogique)

L'ETP représente un dispositif basé sur les technologies d'Internet et du web. Il a remplacé les médias classiques de formation à distance (Peraya, 2007; Peraya & Jaccaz, 2004). Pour assurer la formation, l'ETP doit offrir des fonctions pédagogiques génériques (Altet, 1994). Dans son modèle, Peraya (2007) identifie huit fonctions :

- d'*awareness* ou de mise en évidence de signes de la présence des acteurs ;
- d'interaction sociale (collaboration, communication et échanges) ;
- d'information (définie au sens de mise à disposition de ressources pédagogiques ou d'objets d'apprentissage, éventuellement de ressources humaines telles que des experts) ;
- de production individuelle ou collective, dans les différents registres sémiocognitifs disponibles (texte, texte incorporant des représentations visuelles, multimédias, podcasts, etc.) ;
- de gestion et de planification des activités, des acteurs et des ressources ;
- de soutien et d'accompagnement des apprenants dans les différents domaines cognitif, socio-affectif, méthodologique, technologique, etc. ;
- d'émergence et de systématisation de l'activité métaréflexive ;
- d'auto et d'hétéro-évaluation.

Ces fonctions génériques sont opérationnalisées dans les activités menées avec les étudiants. Ces dernières mettent en œuvre des *ressources* et des *services*. Les *ressources* correspondent à des ressources pédagogiques telles que des images, textes, vidéos voire des objets d'apprentissage. Les *services* sont constitués de divers outils informatiques fournis par l'environnement (Gauthier, 2004). À titre d'exemple, la fonction générale de *production textuelle* pourra s'instancier dans une activité collective de *création d'un glossaire*. Dans cet exemple, les étudiants doivent créer différentes entrées du glossaire et définir chacune de celles-ci. L'activité de rédaction et de définition de chaque terme va s'appuyer sur des ressources, constituées par des documents imprimés ou numériques, des ressources en ligne, des documents référencés par des webographies, etc. Quant au service, il sera fourni par un *wiki* permettant à plusieurs utilisateurs de créer un document commun en ligne.

Pour mettre en place son cours, le formateur va combiner diverses activités qui dépendront des ressources et services offerts par l'ETP ; ce dernier détermine

donc le « potentiel d'activités pédagogiques » à partir duquel le formateur concevra ses activités d'apprentissage.

2.2 LES USAGES

Les formateurs construisent des usages particuliers des outils mis à leur disposition. Dans le processus d'appropriation de l'objet technique, l'utilisateur ne construit pas nécessairement l'usage imaginé, projeté par le concepteur (Perriault, 1989; Schaeffer, 1970) et appelé *bon usage* (Breton & Proulx, 2006). Dans cette contribution, nous utiliserons la notion de « bon usage » en lui attribuant le sens d'usage prévu, conventionnel ou acquis, ce qui en élargit quelque peu la dimension normative que lui attribuent Breton et Proulx.

Dans sa théorie des usages et dans ce qu'il appelle l'« interaction dialogique entre utilisateur et dispositif technique », Proulx (2005) affine la notion d'usage en identifiant quatre catégories de comportements des usagers :

- le *déplacement* : l'utilisateur modifie le spectre des usages sans introduire de modifications majeures dans le dispositif technique ;
- l'*adaptation* : l'utilisateur modifie le dispositif pour l'ajuster à son usage sans changer la fonction originelle de l'objet ;
- l'*extension* : l'utilisateur ajoute des éléments au dispositif permettant d'enrichir la liste des fonctions ;
- le *détournement* : l'utilisateur se sert du dispositif pour un propos qui n'a rien à voir avec les usages prévus.

L'analyse des usages doit donc rendre compte de tensions entre les usages prescrits ou en tout cas imaginés par les concepteurs d'une part et d'autre part, les usages réels tels qu'ils sont déclarés par les enseignants ou observés à travers leur pratique. Les catégories de comportements d'usages définies par Proulx permettent de mieux décrire ces tensions.

2.3 LES MOTIVATIONS

Pour décrire les motivations des formateurs nous empruntons les notions classiques de motivations *intrinsèque* et *extrinsèque* (Vianin, 2006; Viau, 2006).

Dans cadre de notre étude, la motivation intrinsèque est définie comme l'envie du formateur d'explorer l'objet nouveau que sont les technologies - en particulier des ETP - en mettant en ligne un ou plusieurs de ses cours.

La motivation extrinsèque dépend quant à elle de facteurs externes au sujet. Les premières analyses du corpus menées selon l'approche proposée par L'Écuyer

(1990) - analyse catégorielle de contenus - ont permis d'identifier pour les enseignants interrogés deux formes de motivation extrinsèque. Nous qualifierons la première d'*extrinsèque institutionnelle* et la seconde d'*extrinsèque organisationnelle*. La motivation extrinsèque institutionnelle représente une prescription de l'institution qui, dans sa stratégie, intègre des formations à distance et impose l'usage d'ETP aux formateurs. La motivation extrinsèque organisationnelle ne constitue pas une injonction ou une prescription institutionnelle. Mettre ses cours en ligne revient alors pour le formateur à faire un choix personnel lié à des enjeux et à des décisions stratégiques de son institution pour lesquels la mise en ligne représente une réponse qui lui semble la plus adaptée. Ce choix répond à un besoin de sa pratique, lui simplifie le travail et lui offre une plus-value immédiatement perceptible. La motivation organisationnelle occupe donc une position intermédiaire entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque institutionnelle.

3 PROBLÉMATIQUE LIÉE À LA THÈSE

Les traces fournies par les EPT sont implémentées par les concepteurs dont les intentions ne sont pas explicitées d'une part et qui ne possèdent qu'un modèle très théorique des usagers et de leurs besoins d'autre part. On peut dès lors s'interroger sur l'adéquation entre les usages supposés par les concepteurs et les usages réels des personnes qui travaillent avec l'ETP, les formateurs des HEP dans notre cas. Les traces peuvent-elles en particulier répondre à tous leurs besoins et contiennent-elles suffisamment d'information pour satisfaire à tous les usages prévus ? Sont-elles suffisantes pour être des témoins conformes à la réalité et comment les combiner pour les rendre utilisables ?

4 MÉTHODOLOGIE

La récolte des données s'est déroulée dans le cadre de treize entretiens semi-directifs de cinquante minutes environ. Tous ces entretiens étaient précédés par un questionnaire en ligne qui permettait de situer chaque formateur dans son institution. Les données du questionnaire - essentiellement contextuelles et socio-démographiques telles que diplômes obtenus, statut dans l'institution - ne sont pas exploitées dans le cadre de cette contribution.

Chaque entretien a été entièrement transcrit, anonymisé et identifié par un code, F01 à F13³. Les treize formateurs se répartissent de la manière suivante :

HEP	Formateurs
Fribourg	F01, F08, F10, F13
Valais	F03, F05, F09, F12
Vaud	F02, F04, F06, F07, F11,

3 L'ordre des codes ne correspond pas à l'ordre chronologique de réalisation des entretiens

En plus de ces treize entretiens, trois entretiens ont été menés dans le cadre de la HEP-BEJUNE afin de tester le dispositif de récolte des données, en particulier du canevas d'entretien. Ces trois entretiens n'ont pas été retenus dans le corpus.

Douze entretiens se sont déroulés durant le mois de juin 2010 et le treizième au début septembre. Enregistrés avec un appareil de type mp3, ils ont été transcrits avec le logiciel Transana. Nous avons extrait de ces entretiens, les parties consacrées aux usages et à la motivation des formateurs.

5 MOTIVATIONS DU TRAVAIL AVEC UN ETP

La motivation des formateurs a été analysée selon les définitions proposées dans le cadre théorique que nous avons spécifié en fonction de notre terrain et de nos sujets à partir d'une analyse catégorielle de contenu (voir ci-dessus).

5.1 MOTIVATION EXTRINSÈQUE INSTITUTIONNELLE

Répondre à la demande institutionnelle constitue la motivation la plus fréquemment évoquée par les enseignants interrogés (FO3, FO4, FO5, FO6, FO8, FO9, FO10, FO12). Notons que chaque canton fonde l'obligation de mise en ligne sur les spécificités de son offre de formation et donc des besoins de son public cible.

La HEP Valais offre une formation en emploi aux étudiants de la filière secondaire, destinée à limiter le nombre de journées en présentiel comme l'a précisé FO3. FO12, autre formateur en Valais, précise que cette demande émanait de la direction et que la mise en ligne de son cours représentait une condition contractuelle lors de son engagement. Les formateurs de cette HEP évoquent tous, dans leurs entretiens, cette forte volonté de l'institution d'offrir des cours en ligne aux étudiants du secondaire dont la formation se fait en emploi.

La seconde tendance apparaît dans le cadre de la HEP Vaud qui a dû mettre en ligne un certain nombre de cours pour les étudiants qui poursuivent leurs études dans le cadre d'Erasmus. FO6 a évoqué la mise en place de cours en ligne pour permettre aux étudiants partis à l'étranger de suivre des cours qu'ils ne trouvent pas sur place.

Les deux exemples précédents sont directement liés à des choix institutionnels de formation. De telles contraintes n'apparaissent pas avec les formateurs de la HEP Fribourg où les motivations s'articulent autour des intentions et du mimétisme. Au niveau des intentions institutionnelles, FO8 relève que sa principale motivation est liée à une volonté forte du recteur alors en fonction de promouvoir la mise en ligne de cours. FO8 a interprété l'intention du recteur comme une demande formelle de l'institution :

... puis je veux dire aussi un projet institutionnel. Alors, il existait en 2004 et moi je croyais, j'avais compris que tous les formateurs devaient s'y mettre, que c'était une obligation. Moi j'ai pris cela très au sérieux et puis, ben j'ai voulu être une bonne élève sans doute...

L'influence de l'Université de Fribourg, qui utilise l'environnement Moodle, a été évoquée par F10. Bien qu'aucun entretien ne le relève explicitement, cet effet de mimétisme est vraisemblablement renforcé par la présence du centre FRITIC au sein de cette HEP.

Ces quelques cas illustrent l'importance des stratégies institutionnelles comme facteur déclencheur du déploiement de solutions en ligne. Si, dans le cas du Valais, la demande est contraignante, dans les deux autres HEP, la demande de l'institution n'est pas formelle, mais suffisamment forte pour que les formateurs entament un processus de mise en ligne. La politique de l'institution représente donc un facteur contraignant important et elle correspond bien à une motivation extrinsèque.

5.2 MOTIVATION EXTRINSÈQUE ORGANISATIONNELLE

D'autres motivations apparaissent dans un certain nombre d'entretiens, motivations que nous avons qualifiées d'extrinsèques organisationnelles. Les formateurs de la HEP Vaud sont confrontés depuis quelque temps à une augmentation de leurs effectifs. Cette augmentation pose de nombreux problèmes au niveau de l'organisation des cours. L'une des pistes retenues consiste à placer une part des cours en ligne afin d'alléger certaines tâches administratives et de permettre une interaction mieux ciblée avec les étudiants.

F06 et F11 relèvent que l'ETP et la mise en ligne de leurs cours simplifient l'accessibilité et la gestion des documents destinés aux étudiants ainsi que la récolte de leurs travaux. En effet, l'ETP offre des outils de suivi pour la restitution de documents qui, comparés à l'utilisation plus classique du courriel et des pièces jointes, facilitent grandement l'organisation et le contrôle de la tâche surtout lorsque l'enseignant gère de grands groupes.

Dans une tout autre perspective, F04 souligne qu'un ETP représente la seule solution simple pour la diffusion de documents multimédias tels que les sons et les vidéos, trop volumineux pour être diffusés par courriel.

Grâce à l'utilisation d'un ETP qui simplifie l'organisation de son cours, F07 déclare pouvoir consacrer davantage de temps aux étudiants en difficulté :

Alors, c'est, c'est vraiment un cours de math, auditoire de 200 étudiants sans séance d'exercice et sans assistant. Donc, il faut trouver une solution pour que les étudiants puissent faire des exercices et avoir un retour sur ces exercices. Et du coup, pour pouvoir nous consacrer, en présentiel, qu'aux étudiants qui ont vraiment des difficultés.

La simplification du travail et l'automatisation de certaines de ses sous-tâches représentent un facteur de motivation suffisant pour engager les formateurs dans la mise en ligne de leurs cours. Cependant, si cette évolution semble induite en partie par les facilités offertes par l'ETP, elle le serait particulièrement par la mutation des conditions de travail qui rendent obsolètes les outils utilisés jusque-là. Aucune demande n'est donc faite explicitement par l'institution, mais les formateurs se tournent vers la solution en ligne dont ils connaissent les potentialités. Leur niveau de préoccupation relativement aux TICE paraît donc suffisant pour faciliter le passage à la pratique (Hall & Hord, 1987).

5.3 MOTIVATION INTRINSÈQUE

F01 et F10 parlent de leur intérêt personnel pour les technologies. Il faut néanmoins situer leur intérêt dans leur parcours professionnel. Tous deux travaillent en effet depuis plusieurs années à l'intégration des TICE. Pourtant, si leur intérêt personnel demeure, d'autres facteurs, tels que les exigences de l'institution, les motivent aujourd'hui.

Plutôt que sa motivation, F11 évoque la démarche qui l'a conduit à utiliser les TICE et donc aujourd'hui les ETP. Il montre bien que la construction de l'usage comporte une dimension cognitive importante (Albero, Linard, & Robin, 2008) :

C'est intéressant de voir que..., du moment qu'on comprend que quelque est possible, ben... on essaie, puis on se dit « pourquoi pas l'utiliser ».

Enfin, F01 et F08 témoignent d'une autre forme de motivation intrinsèque : la fascination pour les technologies.

6 EXEMPLES D'USAGES D'ETP

Après avoir passé en revue les motivations des formateurs, penchons-nous sur quelques exemples d'utilisation des ETP. Les notions de ressources et de services, évoquées dans ce chapitre, sont à mettre en lien avec les notions de Gauthier (2004) décrites dans le cadre théorique.

6.1 LES RESSOURCES

Tous les formateurs interrogés mettent en ligne des documents. Comme le relève F04, cette pratique constitue souvent la première étape dans le processus de mise en ligne des cours :

Les enseignants, dès qu'on met une plateforme genre eLearning ou une plateforme web, ils mettent des documents dessus. Donc ils prennent leurs cours, PDF, pouf, ils mettent le PDF à disposition. Ça tout le monde fait ça au départ.

Des textes, des fichiers multimédias, tels que sons et vidéos, constituent l'essentiel des dépôts. Il convient néanmoins de relever que plusieurs formateurs se sentent limités par la taille maximale des fichiers qu'ils peuvent télécharger⁴, contrainte qui pénalise fortement la mise en ligne de vidéos. Afin de contourner cet obstacle, ils déposent leurs vidéos sur YouTube⁵ et placent des liens dans l'ETP. Cette démarche est typique d'un déplacement d'usage (Proulx, 2005) de YouTube, initialement destiné à héberger et diffuser des vidéos privées, exemptes de droits d'auteur. L'avantage de cette solution réside dans l'utilisation d'un environnement standardisé qui garantit la diffusion pour la plupart des utilisateurs potentiels. En effet, comme le relève FO6, l'étudiant risque de ne pas pouvoir accéder aux films faute de moyens techniques adéquats. Un service, tel que YouTube, augmente considérablement les chances de réussite, puisqu'il résout les problèmes liés à la diversité des formats vidéo et des ordinateurs chargés de la visualisation. Cependant ce procédé n'est pas sans risque, puisque l'enseignant perd tout contrôle sur la diffusion de ses ressources, leur confidentialité et leur pérennité, puisque le fournisseur de service, YouTube, peut retirer la vidéo à tout moment et sans préavis.

Pour les sons, le problème est moins épineux puisque les fichiers sont de taille plus petite et puisque les standards de compression sont plus répandus. L'entretien avec FO6 révèle une utilisation originale du son. FO6 met en ligne des enregistrements vocaux de certaines consignes de travail pour ses activités en ligne. Il reconnaît cependant devoir parfois doubler le dépôt du son par le dépôt d'un texte, car ses étudiants disent préférer ce mode de transmission des consignes.

Les ressources mises en ligne ne suffisent pas à faire vivre un cours en ligne et le formateur doit intégrer des activités qui s'appuient sur les services de l'ETP (Gauthier, 2004). Examinons quelques-uns des services utilisés par les formateurs.

6.2 SERVICES

Deux services sont cités par l'ensemble des formateurs : les forums et les « devoirs ». Ce dernier consiste en un espace de dépôt des travaux dont les enseignants peuvent paramétrer certaines conditions d'usage.

6.2.1 LES FORUMS

Tous les formateurs ont intégré les forums dans leurs cours en ligne. Néanmoins ils relèvent unanimement la difficulté de l'animation qui réside à trouver le juste équilibre entre l'interventionnisme et le mutisme. L'interventionnisme - où le formateur intervient avec son statut d'expert - risque d'étouffer les apports des étudiants. À l'inverse, un trop grand retrait peut provoquer l'étiollement du forum. Voici quelques-unes des expériences concrètes relatées lors des entretiens.

4 L'environnement Moodle n'autorise pas le dépôt de fichiers dont la taille n'excède pas quelques mégaoctets

5 <http://www.youtube.com>

F01 considère le forum comme un élément central de ses cours et l'utilise en début de formation pour habituer les étudiants à venir régulièrement sur une plate-forme d'apprentissage, en particulier pour les étudiants qui ne possèdent pas la culture des communautés d'apprentissage.

F06 trouve intéressant le caractère public des forums et la visibilité des contributions des étudiants qui oblige ceux-ci à s'exposer et à prendre position clairement face aux autres participants. Cependant, il souligne que cette exposition au regard des autres représente un frein pour quelques étudiants.

F03 n'utilise pas systématiquement le forum considérant leur gestion comme particulièrement chronophage. De plus, à l'entendre, ses étudiants éprouvent des réticences à utiliser le forum. Cette opinion est répandue parmi quelques formateurs qui constatent qu'un forum non obligatoire peine à fonctionner.

Enfin, F10 a mis en place un forum pour que les étudiants échangent leurs expériences durant les stages. Une fois leurs stages terminés, les étudiants reviennent dans l'institution et partagent leurs expériences à l'occasion d'une séance présentielle plénière. F10 constate que cette démarche fait double emploi avec le forum d'autant que les informations rassemblées dans le forum par les étudiants ne sont pas utilisées à cette occasion.

Ces usages des forums correspondent à des usages conventionnels et largement décrits dans l'analyse des pratiques. Cependant, comme nous le verrons plus loin, une confusion avec les wikis existe dans l'esprit de quelques formateurs. Il semble en effet que certains d'entre eux utilisent un forum au lieu d'un wiki et donc créent un déplacement d'usage du forum.

Si les forums sont utilisés par tous les formateurs interrogés, le service des devoirs en ligne fait également l'unanimité.

6.2.2 LES DEVOIRS EN LIGNE

Tous les formateurs demandent aux étudiants d'utiliser le service des devoirs en ligne pour remettre des documents et les travaux écrits. Comme nous l'avons vu précédemment, ce mode de dépôt est souvent motivé par les conditions de gestion du cours. Le service des devoirs en ligne offre un suivi simplifié des retours des travaux, en particulier pour les grands groupes comme pour des groupes en formation hybride.

Trois formateurs, F07, F08 et F12, disent paramétrer les délais de réception des travaux à travers les possibilités intégrées au système afin d'assurer un suivi plus efficace. Un autre formateur, F11, évoque l'opportunité offerte par son ETP qui inscrit automatiquement les délais dans le calendrier des étudiants ce qui, à son avis, facilite la planification de la remise de leurs travaux.

Même si l'outil est largement utilisé, certains problèmes inattendus peuvent surgir comme celui rapporté par F09. Pour la remise d'un travail en ligne, F09 avait ouvert un devoir pour le dépôt d'un fichier. Certains étudiants ont réparti leur travail sur deux fichiers qu'ils ont téléchargés l'un après l'autre. Le deuxième téléchargement a détruit le premier⁶.

L'usage des devoirs est surtout motivé par la simplification organisationnelle et par la plus-value qu'apporte ce service pour les grands groupes d'étudiants. Notons que les problèmes rencontrés ne sont pas forcément liés à des lacunes du système, mais souvent à une méconnaissance du système lui-même par les personnes qui y travaillent. L'hétérogénéité des connaissances des fonctionnalités des ETP peut être la cause de diverses difficultés rapportées par les intervenants comme c'est le cas pour celle évoquée par F09.

6.2.3 LES WIKIS

Sept des treize formateurs (F02, F03, F05, F06, F07, F09 et F12) ont utilisé les wikis.

F07 a mis en place un wiki pour l'analyse préalable de leçons par groupes de trois étudiants et estime que l'activité a bien marché. Par contre, quatre formateurs, F03, F05, F09 et F12, disent avoir éprouvé des difficultés d'ordre technique liées à la gestion des groupes de plus de 50 étudiants. À l'image des forums, F09 relève l'inertie des étudiants lors du démarrage du wiki et leur mécontentement provoqué par le temps passé dans cette activité.

La nature des wikis permet à chaque membre du groupe de modifier le texte, de remanier, voire d'effacer, la contribution d'un autre membre du groupe. Ce mode de fonctionnement interpelle F06 qui s'interroge de l'impact des modifications faites par un tiers sur l'étudiant qui a rédigé un passage.

Enfin, de manière anecdotique, nous relevons une nouvelle forme de détournement de l'usage d'un wiki par F02 qui met en place ce service pour la seule organisation de rencontres et de rendez-vous.

L'usage des wikis est moins répandu que l'usage des forums. La mauvaise ergonomie du système, en particulier avec les grands groupes, est mise en avant pour justifier la non-utilisation de ce service. Quelques formateurs disent consacrer beaucoup de temps à la gestion de cet outil et affirment que les étudiants sont aussi de cet avis. À l'exception de F07, les formateurs ne font mention d'aucune plus-value avec l'usage des wikis. L'usage des forums leur paraît suffisant pour les échanges entre groupes d'étudiants. Ce manque d'intérêt peut sans doute s'expliquer par une méconnaissance des potentialités pédagogiques des wikis, la produc-

6 Ce problème se résout par un réglage approprié du service et par une information adéquate aux étudiants

tion textuelle collective. La méconnaissance de scénarios d'utilisation spécifique du wiki explique vraisemblablement sa sous-utilisation et la réduction de son usage au simple échange d'informations. Dans ce cas, les formateurs auraient à disposition deux services différents pour la même fonctionnalité et le plus courant, le plus ancré - le forum - suffirait donc largement. On assisterait alors à l'abandon d'un service dont la sous-exploitation le mettrait en concurrence avec un autre plus connu ne demandant aucun coût d'apprentissage supplémentaire. Le forum ne serait pas utilisé comme un wiki (cas de détournement d'usage), mais ce dernier serait abandonné car la perception erronée de son usage le rendrait redondant et inutile par rapport au forum. Cette hypothèse mériterait d'être vérifiée.

6.2.4 LES TESTS

Quatre formateurs, FO1, FO2, FO6 et FO9, déclarent utiliser les modalités d'évaluation et les formes standards de tests disponibles dans l'ETP, essentiellement des QCM. Cependant, quelques formateurs utilisent des tests avec des réponses « libres », c'est-à-dire des questions auxquelles l'étudiant doit répondre par un mot, une phrase, voire un paragraphe.

Seul FO2 réalise une évaluation sommative dans le cadre de l'examen informatique d'entrée à la HEP Vaud. Cet examen⁷ est destiné à évaluer les connaissances informatiques des étudiants à leur entrée en HEP. Si l'examen n'est pas réussi, l'étudiant devra acquérir les compétences nécessaires avant d'être soumis à une nouvelle passation. La description que FO2 donne de cet examen est révélatrice des problèmes soulevés par l'usage de tests en ligne à des fins sommatives. Le premier problème réside dans le fait que l'examen doit impérativement être administré, à un moment précis, en salle d'informatique sous la surveillance de formateurs. L'identité des étudiants est vérifiée par leur authentification au système (login et mot de passe HEP). Comme FO2 et ses collègues considèrent cette mesure comme insuffisante, ils ont demandé à la HEP de mettre en place un ETP dédié à cette seule activité, qui ne soit accessible que depuis le réseau interne de la HEP ceci afin d'éviter toute aide extérieure durant l'examen. Précaution supplémentaire, les questions sont présentées dans un ordre différent sur chacun des postes afin de réduire le risque de tricherie entre ordinateurs voisins. De plus, le manque de places en salle informatique oblige les formateurs à organiser plusieurs séances d'examens. Aussi la base de question est-elle importante pour que ces dernières soient renouvelées lors de chaque session. Enfin, les formateurs doivent bénéficier d'un bon bagage technique et accomplir un important travail préalable de mise en place afin de gérer la complexité de la tâche, qui rebute certainement d'autres formateurs.

Les difficultés rencontrées sont également liées aux modalités de saisie des réponses dans un dispositif informatique qui ne peut interpréter les réponses des étudiants. Or comme le signale FO9, le système ne validera pas une réponse juste

⁷ Cet examen ne donne droit à aucun crédit ECTS, car il représente une condition préalable à l'admission définitive de l'étudiant

si elle contient des fautes d'orthographe. Aussi cet enseignant recense-t-il chaque année les fautes d'orthographe les plus courantes contenues dans les réponses des étudiants puis il les introduit dans une liste d'exceptions afin que le système valide des réponses correctes malgré les fautes d'orthographe qu'elles contiennent.

Enfin, FO7 relève un autre problème lié cette fois à la discipline, les mathématiques, et à leur écriture symbolique. Lors de l'entretien, il déclare ne pas utiliser les tests car il n'a pas encore trouvé de solution pour réaliser des tests incluant l'écriture symbolique et algébrique.

Si l'usage des tests en ligne est conforme à la norme, les formateurs considèrent que ces derniers sont compliqués à mettre en œuvre. Les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des tests sommatifs en ligne -évoquées notamment par FO2 - ont conduit les formateurs à utiliser ce service pour des évaluations formatives destinées aux seuls étudiants à des fins d'autoévaluation. Les formateurs déclarent unanimement ne pas regarder les résultats obtenus considérant qu'ils appartiennent aux seuls étudiants. Notons enfin qu'aucun crédit ECTS n'est accordé suite à un test sur la plate-forme, car les examens sont réalisés lors de séances en présentiel.

Les propos de formateurs mettent en évidence leurs craintes liées aux tricheries potentielles lors de l'organisation d'évaluation en ligne. Cependant ils n'évoquent jamais des craintes semblables lorsqu'ils parlent des devoirs en ligne, évaluation qui ne garantit aucunement l'identité de la personne qui a rédigé le document.

6.2.5 LES « CHATS »

Le travail en présentiel implique un mode de fonctionnement synchrone, c'est-à-dire qu'étudiants et formateurs se trouvent dans un même lieu au même moment. Les ETP proposent des services qui permettent des activités synchrones libérant les enseignants et les apprenants de toute contrainte de lieu. L'un de ces services est le « chat » à propos duquel nous avons questionné les formateurs. Seuls FO5 et F10 déclarent l'avoir essayé. F10 ne l'a d'ailleurs pas utilisé réellement en tant que service de communication, mais il en a montré les potentialités à ses étudiants dans le cadre de son cours. FO5 conclut par un constat d'échec dans la mesure où la contrainte de coprésence et de coordination qu'impose le « chat » aux participants semble en contradiction avec la principale valeur ajoutée de l'ETP : une énorme liberté d'accès, en tous lieux et en tout temps.

... et la grande difficulté pour eux, c'est de, d'arriver à s'entendre sur des moments en présentiel

Les rares essais effectués aboutissent au même constat : les étudiants sont réfractaires à toute contrainte temporelle supplémentaire car leur emploi du temps est complet et la recherche de plages horaires communes s'avère très complexe, voire impossible. De plus, les activités synchrones ne semblent pas apporter de plus-value suffisante pour motiver les formateurs à utiliser ce service.

6.3 SERVICES DÉTOURNÉS

Comme déjà évoqué dans les exemples qui précèdent, quelques formateurs ont détourné l'usage de divers services afin de résoudre des problèmes particuliers pour lesquels ils n'avaient pas de solution dans l'ETP.

L'outil sondage permet de connaître l'avis d'un groupe par un jeu de questions simples. FO7 dit ne pas l'utiliser car il n'est pas possible d'anonymiser les réponses des étudiants. Cependant, il utilise les sondages pour résoudre des problèmes de gestion et d'organisation, notamment la fixation des dates des séminaires : les étudiants répondent en indiquant la date du séminaire auquel ils participeront.

FO8 détourne le service du glossaire pour créer un dépôt de documents destiné au partage de documents personnels avec tout le groupe. Une solution avait été envisagée par le service des devoirs, mais elle n'était pas adaptée à une diffusion à tout le groupe, puisque seul le formateur reçoit le document. Comme le service de glossaire permet à chaque membre du groupe de placer des fichiers joints, FO8 a détourné le glossaire pour que les étudiants puissent charger leurs fichiers directement sur l'ETP et les mettre immédiatement en ligne.

Ces deux détournements d'usage sont significatifs des limites de l'ETP qui ne peut pas satisfaire tous les besoins particuliers des enseignants. Si l'installation de nouveaux modules peut répondre à ces besoins, les services informatiques hésitent à mettre en place de nouveaux modules sur un système en production⁸ à cause des risques potentiels de pannes. Il est en outre possible cependant que de telles fonctionnalités existent déjà dans l'ETP sans que les formateurs ne les connaissent.

CONCLUSION

Comme évoqué dans l'introduction, ce tour d'horizon n'a pas la prétention d'être exhaustif et ne fournit qu'un instantané des motivations et des usages d'un échantillon de convenance de quelques formateurs HEP. Il représente cependant un état des lieux ponctuel des usages quotidiens au sein de nos institutions en matière de formation en ligne.

Force est de constater que la motivation principale des formateurs s'articule autour des prescriptions institutionnelles. Si la HEP Valais utilise concrètement un ETP pour ses cours, c'est avant tout parce qu'elle a mis sur pied une formation en emploi. D'ailleurs, pour les formateurs engagés ces dernières années, cette exigence faisait partie des conditions d'engagement.

⁸ *Système en production* fait référence à un système qui est utilisé régulièrement par des utilisateurs

Dans une optique moins contraignante au niveau des prescriptions institutionnelles, la HEP Fribourg est imprégnée par la culture de l'Université et du centre FRITIC. De plus, une impulsion, destinée à favoriser la mise en ligne de certains cours, a été donnée il y a quelques années par le recteur alors en fonction.

Pour la HEP Vaud, ce sont avant tout les conditions de travail imposées aux formateurs par l'augmentation importante du nombre d'étudiants qui ont donné une forte impulsion à la mise en place de cours en ligne.

Néanmoins il convient de relever que les formateurs interrogés ont marqué un intérêt, une curiosité, voire une fascination pour la formation en ligne, même si quelques-uns nuancent leurs propos au gré d'expériences malheureuses. Force est de constater que ce sont aujourd'hui des prescriptions institutionnelles ou de contraintes organisationnelles qui poussent les formateurs à utiliser des ETP plutôt que la motivation personnelle.

À quelques exceptions près, les usages des services sont conformes au « bon usage » et, si les usages ne sont pas révolutionnaires, il faut constater qu'aujourd'hui la mise en ligne de cours existe réellement. Selon les formateurs interrogés, leurs motivations sont d'abord de type extrinsèque, les motivations intrinsèques arrivant toujours en seconde position. Ces dernières ne semblent donc pas suffire à déclencher le processus de mise en ligne des cours, mise en ligne qui modifie les pratiques des formateurs (Daele et Lusalusa, 2002, p. 146). Enfin, une plus-value immédiatement perceptible, telle que celle observée dans le cas de la motivation extrinsèque organisationnelle, favorise le déclenchement du processus de mise en ligne des cours par les formateurs. Cette plus-value offerte par l'usage des ETP devrait être mise en valeur dans les cours de formations aux futurs enseignants afin de les motiver à utiliser à leur tour un ETP pour leur enseignement futur.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albero, B., Linard, M. & Robin, J.-Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers*. Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Breton, P. & Proulx, S. (2006). *L'explosion de la communication*. Paris : Éditions La Découverte. Collection Grands Repères.
- Daele, A. & Lusalusa, S. (2002). Quels nouveaux rôles pour les formateurs d'enseignants ? In B. Charlier & D. Peraya (Ed.), *Technologie et innovation en pédagogie* (pp. 141-147). Bruxelles : De Boeck.
- Gauthier, P. (2004). Taxonomies des outils TICE par fonctions technico-pédagogiques. Retrieved décembre 2008, from <http://gev.industrie.gouv.fr/IMG/pdf/TaxonomieOutilsTICE-3.pdf> [On line]. Consulté en décembre 2008.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (1987). *Change in schools : Facilitating the process*. New York : State University of New York.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de L'Université Du Québec.
- Peraya, D. (2007, 16 au 16 mai). *Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts*. Paper presented at the 24^{ème} Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Montréal.
- Peraya, D. & Jaccaz, B. (2004). Analyser, soutenir, et piloter l'innovation : un modèle « ASPI ». *Actes du Colloque TICE 2004, Technologies de l'information et de la connaissance dans l'enseignement supérieur et l'industrie* (pp. 283-289). Compiègne : Université de technologie.
- Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion.
- Proulx, S. (2005). Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : enjeux – modèles – tendances. In L. Vieira & N. Pinède (Ed.), *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels* (pp. 7-20). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Schaeffer, P. (1970). *Machines à communiquer*. Paris : Éditions du Seuil.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Viau, R. (2006). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.