HAL
open science

Pratiques pédagogiques dans les mondes virtuels

Stephane Simonian

To cite this version:

Stephane Simonian. Pratiques pédagogiques dans les mondes virtuels. Pratiques pédagogiques dans les mondes virtuels, Jan 2013, Lyon, France. hal-00787450

HAL Id: hal-00787450

https://hal.science/hal-00787450v1

Submitted on 16 Feb 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pratiques pédagogiques dans les mondes virtuels

Pour présenter certains enjeux de la relation - enseignant/objet technique - Je reprendrai les résultats d'entretien conduit auprès de 14 enseignants-chercheurs à l'université Lyon 2 : 7 utilisant les technologies dans le cadre d'un enseignement en présentiel et 7 en tant que tuteur dans une formation à distance. A partir des résultats obtenus, J'aborderais succinctement les 2 points suivants :

- les conceptions pédagogiques des enseignants
- la nécessité de donner des fonctions pédagogiques aux objets

Mais avant cela, permettez-moi de me présenter succinctement.

Côté recherche

Je suis enseignant-chercheur en Sciences de l'Education dans le laboratoire Education Culture et Politique (Université Lyon 2 : http://recherche.univ-lyon2.fr/ecp). Mes recherches s'ancrent dans le champ des technologies de l'éducation (et non des technologies éducatives). Ce glissement sémantique tient au fait que mon attention se porte davantage sur les hommes que sur les machines.

De manière plus particulière, j'étudie les interactions homme-machine dans une approche écologique et anthropologique. Un des objectifs est de développer le modèle de l'affordance sociale liée à la "signification sociale", et dans le cas présent à « la signification pédagogique » que nous attribuons à des objets techniques.

Si - aujourd'hui - je vous épargnerai une explicitation exhaustive de ce concept permettait moi tout de même - de le présenter brièvement pour mettre en évidence qu'étudier l'interaction entre un sujet et un objet technique concerne - dans notre cas – l'étude de la professionnalisation de l'enseignement à l'université - et de manière encore plus restrictive – de la professionnalisation des enseignants à l'université.

Dans la perspective écologique, l'objet technique n'est pas déterminé par ce qu'il permet directement de faire – comme un prolongement de l'action d'un individu - mais parce qu'il permet de réunir. Prenons pour exemple - le courriel. Si un étudiant vous envoie un courriel - et qu'il vous pose une question - c'est qu'il attend en retour une réponse. L'objet technique est dans ce cas utilisé pour pour permettre une inter-compréhension humaine. Au moment - où vous lisez le message vous êtes en interaction avec l'étudiant ayant préalablement écrit le message et n'étant pas physiquement avec vous. Ainsi un des intérêts des objets numériques concernent la synchronicité des interactions même pour des actions asynchrones.

La question principale qui est ici posée à l'enseignant est de savoir quel type d'interaction souhaite-il développer, favoriser, avec l'étudiant ?

Suite à ce premier positionnement - sur lequel je peux revenir avec plaisir si vous avez des questions sur ce sujet - j'ai aussi un côté pragmatique.

Côté pragmatique

Du côté pragmatique, je suis responsable du Campus numérique FORSE (Formation et Ressources en Sciences de l'Education : http://www.sciencedu.org/), ce qui me permet d'avoir une approche concrète - des dispositifs techniques – des difficultés qu'ils posent institutionnellement et pratiquement notamment pour des enseignants à l'université qui auraient tendance à être déstabiliser – « notamment ceux qui auraient une culture livresque et formés à la transmission de connaissances - qui ne saurait pas comment intégrer concrètement les technologies dans leur enseignement » (BEN ABID ZARROUK 2012, p. 65).

En effet, si tout objet numérique permet de partager, de réunir, la difficulté est double : d'une part, elle est liée à une transmission des savoirs où il est nécessaire de se comprendre sans se voir, sans se connaître, en planifiant un certain nombre de contenu, d'activité, de lieu d'interaction. D'autre part, dans la formalisation de nos choix pédagogiques il est nécessaire de trouver l''équilibre entre le déterminisme conférée à la machine et l'adaptabilité en situation nécessaire à l'apprentissage. En effet, une erreur serait de s'abandonner à la technique, de lui confier des rôles qu'elle n'a intrinsèquement pas.

C'est précisément pour tenter de fournir des réponses à ce constat que je propose une intervention sur deux points :

1) Premièrement, l'interaction sujet-objet comme révélateur des conceptions pédagogiques des enseignants
2) Deuxièmement, la nécessité de donner des fonctions pédagogiques aux objets et de partager ces fonctions avec des étudiants (l'affordance sociale)

1) L'interaction comme révélateur des conceptions pédagogiques universitaires dominantes (voire conflictuelles)

Premier Résultat des entretiens : L'interaction avec l'objet technique, un renforcement de la culturelle professionnelle dominante et de la norme antécédente

4 enseignants sur 7 qui utilisent les technologies en présentiel témoignent d'un attachement, voire de la volonté de renforcer, la culture historique de la profession : la transmission d'un savoir théorique[1]. Pour les 3 autres enseignants, il s'agit de « former à la pratique professionnelle » (EP5 et EP6)[2] et « d'appliquer la théorie » (EP7) ; donc, de ne plus se focaliser exclusivement sur une transmission de savoirs académiques mais sur son applicabilité.

Ainsi, ce « décalage apparent met en tension deux modèles de formation à l'université (Lessard et Tardif, 2006 ; Lemaître, 2011) : le modèle de l'éducation libérale qui a une visée intellectuelle et morale ; et le modèle de de l'université orienté vers l'action (application des savoirs). Si les technologies actuelles permettent de diffuser abondamment des contenus, l'utilisation des technologies par les enseignants s'oriente davantage vers une applicabilité des savoirs. Il semble alors nécessaire de transiter d'une logique de contenu à une logique d'activité notamment par la mise en œuvre de situation problème et d'un travail collaboratif. L'enseignant a davantage pour mission d'accompagner les apprenants à produire des savoirs qu'à transmettre des savoirs en vue d'une restitution.

Deuxième résultat des entretiens : l'interaction avec l'objet technique, une légère modification des principes régissant l'activité professionnelle

Les transformations déclarées sont surtout identifiées chez les tuteurs dans le contexte d'une formation à distance. Leur expérience modifie leur regard sur l'utilisation pédagogique des technologies notamment car ils perçoivent la richesse pédagogique (malgré l'aspect parfois chronophage) liée au suivi des interactions entre apprenants, à l'évolution des productions des apprenants[3] sachant que les tuteurs ont tendance à prescrire une activité d'apprentissage collaborative. Lors de cette activité d'apprentissage, ils perçoivent qu'ils sont indispensables dans la réalisation de l'activité. Ils déclarent d'ailleurs être davantage sollicités qu'en présentiel.

De manière générale, le rôle de l'enseignant-tuteur est principalement lié à la dimension méthodologique de l'apprentissage par rapport à l'activité à réaliser. Mais avant cela, il est nécessaire que l'enseignant créé un espace-temps institutionnel d'apprentissage qui n'existe pas, contrairement à un cours présentiel où l'institution indique que le cours aura lieu tous les jeudis, par exemple, à 17h30

[1] Enseignant n°1 en présentiel ou EP1 « j'ai une vision théorique de la matière d'abord et après y a les outils ». EP2 : « former à la recherche ». EP3 : « ça n'influe en rien ma préparation de cours, absolument en rien » ; « c'est en appui de ce que je faisais ».
[2] Même expression utilisée par les enseignements en présentiel n°5 (EP5) et n°6 (EP6).
[3] Ce suivi est difficile en présentiel et représente, sans aucun doute, un avantage des technologies lié à la traçabilité des échanges et au stockage des documents.

dans une salle précise. Ce transfert de charge pour l'enseignant implique qui lui est nécessaire d'indiquer à l'étudiant un lieu virtuel (un forum de discussion, un courriel, un îlot), sa manière d'être « présent » selon que l'objet soit synchrone (« nous pourrons discuter en direct tous les mardis par chat de 18h à 19h ») ou asynchrone (« je répondrai à vos questions de manière hebdomadaire tous les lundis »).

2) Les résultats de ces entretiens concernent aussi : le statut des objets techniques et la nécessité de leur donner une fonction pédagogique

Il a été constaté que les enseignants sont sollicités par les apprenants en tant que représentant institutionnel soit pour s'assurer que la production en cours était conforme aux attendus (dimension évaluative de l'enseignant dans l'approche de l'évaluation formative pour « réguler » et « régulariser »), soit pour s'assurer d'avoir bien compris le cours (dimension livresque de l'enseignant en tant qu'expert de savoirs), soit pour s'assurer d'avoir compris les consignes (dimension didactique de l'enseignant comprenant l'établissement du contrat entre l'enseignant et les étudiants en vue de la réalisation d'une activité). Cette création permanente d'espace-temps d'apprentissage par l'enseignant semble la principale difficulté des enseignants car il n'est pas évident d'auto-planifier les fonctions et fonctionnements de son enseignement.

Remarquons que la majorité des objets numériques ne sont pas conçus pour apprendre (cas du courriel, forum, chat, etc.). Il est donc d'autant plus nécessaire de leur attribuer une fonction pédagogique, ce que nous appelons une affordance sociale c'est-à-dire que l'objet aura une fonction lié à un corps professionnel spécifique.

Pour attribuer des fonctions pédagogiques à un objet, il est nécessaire soit d'être formé, soit d'être accompagné pour acquérir des connaissances techniques (indispensables pour déterminer les potentialités de l'objet et l'utiliser) et pédagogiques (fondamentales pour donner une fonction pédagogique à l'objet : fonction évaluative, didactique, livresque).

L'enseignant à un choix important d'objets à sa disposition (chats, forums, courriel, classe virtuelle, etc.) et il ne sait lesquels utiliser d'autant plus qu'un confort d'utilisation incite parfois à utiliser des objets a-institutionnels (tel que le courriel personnel) plutôt que des objets institutionnels (tel qu'une plateforme d'apprentissage ou un monde virtuel) qui nécessite de faire l'effort d'aller vers l'environnement technique plutôt que celui-ci soit intégrer à son environnement de travail donc accessible de manière aussi « simple » qu'un courriel.

Mais, l'enseignant se positionne du côté institutionnel - ce qui le contraint à créer, formaliser un ensemble d'espace-temps institutionnel, ce qui représente en soi une transformation de l'activité professionnelle, plus encore que de celle la conception pédagogique qui évolue de manière plus lente au fil du temps. En effet, au départ, l'enseignant utilise la technologie pour reproduire ce qu'il sait faire en présentiel, ce qui permet de se sentir en sécurité. Dans ce cas-là, le gain pédagogique ne peut être que faible mais, cette utilisation, va lui donner des idées aux enseignants leur permettant d'identifier d'autres potentialités pédagogiques des objets techniques. Il va alors modifier légèrement sa pratique

pour, petit à petit, se construire leurs propres méthodes. En ce sens ils sont des bricoleurs experts qui se pérennisent uniquement si l'institution est prête à accepter ce type de modalité pédagogique.

Dans ce bref descriptif, nous avons vu qu'il est possible de construire des séances d'apprentissage du moment qu'un numérique est considéré comme un lieu d'interaction et que cette interaction est formalisée en termes de finalités pédagogiques. Quant à nos choix pédagogiques, peut être qu'ils s'expliquent par la liberté que nous sommes capables de laisser à l'apprenant et, par extension, de la confiance que nous avons en lui. Là est certainement la différence entre guider et diriger.

Bibliographie

Ben Abid-Zarrouk S. (2012). Une approche par les sciences économiques comportemantales, *Recherches et éducation*, n°6, 55-70

Lameul, G., Simonian, S., Eneau, J., Carraud, F. (2011). Regards croisés sur le dispositif de formation hybride FORSE : comment les enseignants transforment-ils leur modèle pédagogique en intervenant en ligne ? *Revue Internationales des technologies en Pédagogie Universitaire* [Revue en Ligne], vol. 8, http://ritpu.org (consulté le 09 mars 2012).

Lantheaume, F., Simonian, S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : un effet du prescrit, des dispositifs ? *Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, vol. 45, n°3, 35-55.

Morgagni, S. (2011). Repenser la notion d'affordance dans ses dynamiques sémiotiques, *Intellectica,* n° 55, 241-267.

Simondon, G. (1958). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.

Simonian, S., Eneau, J. (2010). Appropriation des TIC et professionnalisation par l'affordance : attribuer une fonction aux outils d'apprentissage, *AREF*, INRP (10 pages)

Simonian, S. (2012). L'affordance sociale pour caractériser un environnement informatique favorable à l'apprentissage collaboratif à distance. *Actes de Colloque « Formes d'éducation et d'émancipation »,* disponible sur : http://esup.bretagne.iufm.fr/colloque_cread_2012/index.jsp (consulté le 25 juillet 2012)

Simonian, S., Audran J. (2012) Approche anthropologique du non usage. Le cas des outils communicationnels des plateformes d'apprentissages en ligne. *Recherches et Educations*, n°6, 161-177.