



HAL
open science

De Tec-Meus à Sum-Tec : quels choix pour une recherche universitaire sur l'activité enseignante universitaire?

Marie-José Gremmo, Didier Baltazart

► To cite this version:

Marie-José Gremmo, Didier Baltazart. De Tec-Meus à Sum-Tec : quels choix pour une recherche universitaire sur l'activité enseignante universitaire?. *Distances et Médiations des Savoirs*, 2013, 4. hal-01310954

HAL Id: hal-01310954

<https://hal.science/hal-01310954>

Submitted on 2 Dec 2016

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.

De Tec-Meus à Sum-Tec : Quels choix pour une recherche universitaire sur l'activité enseignante universitaire ?

*From Tec-Meus to Sum-Tec: A discussion of the content and methodology
options of two research projects on ICT use in university teaching*

Marie-José Gremmo et Didier Baltazart



Édition électronique

URL : <http://dms.revues.org/393>

ISSN : 2264-7228

Éditeur

CNED-Centre national d'enseignement à
distance

Ce document vous est offert par Université
de Lorraine



Référence électronique

Marie-José Gremmo et Didier Baltazart, « De Tec-Meus à Sum-Tec : Quels choix pour une recherche universitaire sur l'activité enseignante universitaire ? », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 4 | 2013, mis en ligne le 08 octobre 2013, consulté le 02 décembre 2016. URL : <http://dms.revues.org/393> ; DOI : 10.4000/dms.393

Ce document a été généré automatiquement le 2 décembre 2016.



DMS-DMK est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution -
Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

De Tec-Meus à Sum-Tec : Quels choix pour une recherche universitaire sur l'activité enseignante universitaire ?

From Tec-Meus to Sum-Tec: A discussion of the content and methodology options of two research projects on ICT use in university teaching

Marie-José Gremmo et Didier Baltazart

Introduction

- 1 Tout chercheur¹ en sciences humaines fait sienne la condition que Bourdieu (1993) fixait au sociologue : celle d'être « capable de s'objectiver lui-même ». Ce dossier thématique est pour nous l'occasion d'aller plus loin dans la mise en œuvre de cette condition. Par l'analyse de l'évolution du positionnement du groupe de chercheurs auquel nous appartenons dans deux projets de recherche inscrits dans une continuité à la fois temporelle et thématique, nous souhaitons en effet discuter la manière dont l'équipe a construit ses choix, et aborder certaines des questions que ces choix laissent en suspens. L'équipe de recherche concernée s'est constituée autour du projet Tec-Meus², point de départ de ce dossier. Elle s'est actuellement engagée dans un second projet, Sum-Tec³, qui prend la suite de Tec-Meus, mais s'en différencie par la prise en compte des résultats obtenus, certes, mais aussi de l'expérience de recherche qu'a constituée Tec-Meus.
- 2 Notre analyse s'organise en deux parties. En premier lieu, nous abordons la dimension plus statutaire de la constitution de l'équipe de recherche, en discutant trois points, à savoir le contexte scientifique de la création de l'équipe, sa mise en synergie, et enfin la construction de sa légitimité dans ce champ de recherche. La deuxième partie traite plus spécifiquement de l'évolution des choix de recherche entre les deux projets, en pointant les continuités et les ruptures. À cette fin, abordons en quatre points les notions de

« TIC », de « sciences humaines et sociales », de « pratiques enseignantes », le dernier point analysant la question méthodologique pour la mise en évidence des pratiques.

De la construction d'une équipe à la synergie d'une équipe constituée

Un cadre scientifique institutionnel en construction

- 3 L'équipe Tec-Meus s'est constituée grâce à la mise en place de la Maison des sciences de l'homme de Lorraine (MSH-L), créée en juillet 2007⁴. Comme la pluridisciplinarité est au fondement des MSH, la MSH-L a eu dès le départ une exigence de projets de recherche pluridisciplinaires et interlaboratoires. Cette pluridisciplinarité, lors de la création de la MSH-L, était essentiellement institutionnelle et liée à l'exigence de coopération interuniversitaire : les projets devaient s'inscrire dans au moins deux champs disciplinaires et impliquer des chercheurs rattachés institutionnellement à des disciplines et des laboratoires différents. La définition du projet Tec-Meus a donc respecté ces critères : l'équipe de recherche, dans laquelle étaient représentées les deux universités lorraines auxquelles la MSH-L était rattachée⁵, réunissait des chercheurs de trois disciplines différentes, et de quatre laboratoires français, auxquels allait s'ajouter un peu plus tard une équipe norvégienne⁶.

La construction d'une équipe pluridisciplinaire

- 4 Les membres de l'équipe créée pour le projet Tec-Meus n'avaient pas encore travaillé ensemble et il n'y avait donc pas, au début de Tec-Meus, suffisamment de culture commune, que ce soit en termes d'épistémologie ou de méthodologie, pour qu'il soit question d'un projet de recherche dont les caractéristiques seraient définies par une ligne épistémologique précise appuyée sur une approche hypothético-déductive. Il était beaucoup plus porteur de proposer un projet qui relèverait plus directement d'une approche inductive et multiréférencée⁷, visant à comprendre une situation d'activité humaine complexe. Or, même si les membres de l'équipe Tec-Meus avaient une certaine habitude de la pluridisciplinarité, à la fois par leur appartenance disciplinaire (les domaines scientifiques auxquels ils appartiennent, SDE, SIC et SDL⁸, sont par essence pluridisciplinaires) et par leur parcours professionnel (cinq des membres relèvent actuellement d'une discipline différente de celle dans laquelle ils ont effectué leur formation universitaire initiale), la pluridisciplinarité spécifique au projet de recherche finalisé devait se construire. Elle s'est stabilisée lors de la réalisation du projet, par des choix spécifiques, tant au niveau de la définition de la recherche que dans les modes de fonctionnement :
 - l'objet de la recherche a été abordé sous différents angles d'analyse (relevant des trois disciplines représentées, mais aussi des sous-disciplines dans lesquelles s'inscrivent les membres de l'équipe). Cette multiplicité des angles d'analyse se retrouve dans le cadrage théorique retenu et dans les outils de recueil de données ;
 - le travail de recherche lié à chacun de ces angles a donné une importance forte à la pluridisciplinarité ; les chercheurs ont toujours constitué des binômes ou des sous-groupes, au moins bidisciplinaires ; les avancées ont toujours été validées par une mise en commun du grand groupe ;

- les pistes explorées, les données collectées et les premiers résultats sous leur forme non publiée, ont été examinés et discutés lors d'un colloque scientifique qui a, lui aussi, regroupé des spécialistes de plusieurs disciplines, dont certaines n'étaient pas présentes dans l'équipe elle-même. À la suite de cette confrontation entre pairs, pour la publication de l'ouvrage portant sur le projet⁹, les articles relevant de l'équipe ont tenu compte, d'une part, des échanges et discussions qui se sont déroulés lors du colloque, et d'autre part, des remarques faites à l'occasion de relectures plurielles.
- 5 À la sortie de l'ouvrage Tec-Meus, en novembre 2011, c'est une équipe de recherche pleinement constituée qui souhaite, au-delà de la diffusion des résultats de recherche finalisés, tirer profit de la synergie thématique¹⁰ développée pour répondre, en tant qu'équipe, au nouvel appel à projets de la MSH-L. C'est ainsi que le projet Sum-Tec a été mis en place. En ce sens, ce dossier thématique peut être vu comme la quatrième phase de confrontation pluridisciplinaire Tec-Meus et la phase de mise en route de Sum-Tec, puisque, à partir de réactions à la publication Tec-Meus, il ouvre également le débat sur les champs ciblés par le nouveau projet Sum-Tec.

Quelle légitimité pour l'équipe de recherche à conduire ces projets ?

- 6 Certaines des questions qui ont émergé lors des comptes rendus de lecture de l'ouvrage portent sur la légitimité de faire de la recherche universitaire sur l'université. Pour les deux projets qui nous concernent, nous comprenons ces questions comme une demande qui est renvoyée à l'équipe de préciser la manière dont ses membres ont assuré et vont assurer la nécessaire mise à distance entre leur identité d'enseignant-chercheur en SHS et leur travail de recherche.
- 7 Il faut indiquer tout d'abord que la synergie de travail s'est faite notamment sur la base d'une épistémologie de recherche en sciences humaines dans laquelle l'objectivité du chercheur est un leurre. C'est dans la mise à plat de sa subjectivité d'individu que le chercheur construit sa légitimité (Zazzo 1981, Bourdieu 1993). La condition de pluridisciplinarité qui a fondé le projet Tec-Meus a été un moteur important pour cette mise à plat. En effet, les positionnements de départ des membres de l'équipe étaient relativement variés, ne serait-ce que par les attaches disciplinaires, ce qui nous a obligés tout au long de la recherche à une explicitation approfondie des représentations, cadrages et critères utilisés par chacun des chercheurs.
- 8 On pourrait en effet considérer, à un niveau macro, que tous les membres de l'équipe font partie d'une même communauté professionnelle, ce qui laisserait entendre une uniformité d'approche. Mais au niveau micro, ce sont les différences d'expériences individuelles qui ont été signifiantes, ces différences étant certes issues de l'hétérogénéité des parcours individuels, mais aussi et surtout, de l'hétérogénéité des sous-communautés professionnelles que constituent tout à la fois les disciplines, les universités et les laboratoires. La nécessité de l'explicitation a été renforcée par la volonté constante de croiser les points de vue disciplinaires dans les groupes de travail tout au long de la réalisation, comme on l'a vu plus haut. Ainsi, si les chercheurs de l'équipe jugent que l'analyse proposée reste bien « un point de vue sur un point de vue » (Bourdieu, 1993, p. 925), ils estiment assurer « la rigueur [qui] réside dans le contrôle permanent du point de vue » (Bourdieu, *id.* p. 924) par la pluralité des points de vue d'analyse, les membres relevant des sciences du langage ayant par exemple joué un rôle épistémologique vis-à-vis du rendu de l'oralité des discours, par une attention portée à la transcription des

entretiens. Pour le nouveau projet, la pluridisciplinarité reste un élément fort de cette légitimité, et au niveau de l'équipe, l'intégration de quatre nouveaux membres sera aussi facteur de distanciation.

- 9 Reste la question qui concerne la forte proximité que les chercheurs ont, de par leur statut, avec les enseignants-chercheurs sujets de la recherche Tec-Meus. Bourdieu, dès 1984, avait relevé la grande difficulté pour les universitaires de se prendre comme sujet de recherche, ce qui expliquerait que le monde universitaire soit longtemps resté hors du champ de la recherche. Mais, à l'heure actuelle, dans le cadre des transformations auxquelles l'université est confrontée¹¹, il y a nécessité de comprendre cet univers : c'est donc une tâche que les chercheurs en SHS doivent pouvoir prendre en charge, et on assiste d'ailleurs ces dernières années à une augmentation forte des recherches, notamment de thèses¹², sur l'enseignement supérieur. Il n'en reste pas moins que la proximité chercheur/sujet d'étude est très forte dans notre cas et interroge sur la manière dont nous l'avons problématisée.
- 10 Le premier aspect à mentionner est que les deux projets de recherche se focalisent sur l'activité d'enseignement des universitaires. Or s'ils font bien de la recherche, s'ils enseignent bien les résultats de leurs recherches, la plupart des enseignants-chercheurs ne font pas de recherche universitaire sur leur enseignement. Interroger les enseignants-chercheurs sur leur activité d'enseignant, c'est donc interroger des *praticiens* sur leur pratique : ce qui est une situation « classique » de recherche dans les disciplines qui constituent l'équipe de recherche. Faudrait-il disqualifier les universitaires de répondre à des enquêtes sur la conduite automobile (qu'ils pratiquent) parce qu'ils sont chercheurs ? De plus, enseigner à l'université est une pratique éminemment individuelle et non formalisée, effectuée dans des cadres institutionnels relativement variés étant donné l'autonomie des universités et des universitaires : ainsi, la connaissance « implicite » qu'on pourrait reprocher au chercheur n'est pas véritablement fournie. Nous en voulons d'ailleurs pour preuve le fait que les interviewers ont parfois constaté un décalage entre l'activité enseignante de « leurs » interviewés telle qu'ils la supposaient (notamment en termes d'usage de FAD), et l'activité que ces derniers décrivaient¹³.
- 11 Il ne faut pas négliger non plus la dimension positive qu'a cette proximité des membres de l'équipe vis-à-vis des sujets d'étude, si l'on pense, comme Bourdieu (1993, p. 916) que « c'est seulement quand elle s'appuie sur une connaissance préalable des réalités que la recherche peut faire surgir les réalités qu'elle entend enregistrer », parce que « l'enquêteur n'a quelques chances d'être véritablement à la hauteur de son objet que s'il possède à son propos un immense savoir, acquis, parfois, tout au long d'une vie de recherche, et aussi, plus directement, au cours des entretiens antérieurs avec l'enquêté lui-même ou avec des informateurs ». (*idem*, p. 190/191)
- 12 Pour les entretiens de Tec-Meus, afin que cette proximité de collègues ne se transforme pas en complicité gênante, les interviewers ont retenu comme interviewés des collègues avec lesquels ils n'avaient pas de contacts quotidiens. Une analyse des entretiens ne met en évidence que peu de marques de complicité : si, en effet, la plupart des interviewers ont tutoyé leurs interviewés, les références « complices » portent essentiellement sur le domaine de référence commun de l'organisation universitaire ou de l'université locale (sigles non explicités, mention de collègues par leur prénom, par exemple). Nous nous sommes aussi servis, à cette fin de distanciation, des compétences de recherche des interviewés. Nous l'avons fait très explicitement pour les six premiers entretiens réalisés, en demandant aux interviewés leur avis sur l'entretien. Les réponses montrent que tous

peuvent fournir une analyse de l'entretien à partir de cette compétence de recherche, montrant ainsi que lors de l'entretien, ils fonctionnaient également sur un plan métacognitif. Dans les questionnaires aussi, on trouve un nombre non négligeable de remarques spontanées sur différents aspects de la recherche (par exemple sur la qualité des questions, ou sur la position de l'interrogé)¹⁴.

- 13 Cette « proximité distanciée » qui constitue pour l'équipe un élément important de sa légitimité reste fondamentale dans le nouveau projet Sum-Tec. Pour certaines étapes de recueil, il est même prévu de s'appuyer sur la proximité créée par Tec-Meus, certains interviewés de Tec-Meus allant faire partie, dans la mesure du possible, du panel pour Sum-Tec.

L'évolution des choix pour la recherche

De « TIC » à « ON »¹⁵

- 14 Les « TIC » sont-elles un objet d'étude, même sous forme de « TICE » ? Cette question est restée présente tout au long du travail de recherche, et elle ressurgit à chaque temps de confrontation avec d'autres chercheurs. Même si l'acronyme TIC a été largement utilisé dans les organigrammes de bon nombre d'établissements d'enseignement supérieur lors de la mise en place de missions, de services ou de vice-présidences¹⁶ TIC(e), les TIC forment-elles « *une catégorie suffisamment cohérente pour qu'il soit permis de les regrouper en un ensemble* » ? (Moeglin, 2011, p. 229)
- 15 Très tôt dans le projet Tec-Meus, les discussions se sont focalisées autour de la difficulté à définir les TIC(e)s. Comme le projet avait pour objectif de faire apparaître des dimensions encore inexplorées plutôt que de vérifier des hypothèses, le flou du terme « TIC » a fait partie des points d'analyse, car les ambiguïtés dont il est porteur ont permis de mettre en évidence la variété des conceptions des acteurs concernés¹⁷. Ce travail de repérage a porté ses fruits dans la définition du nouveau projet : nous avons choisi, dans Sum-Tec, de parler, non plus de TIC, ni même de TICE, mais d'« outils numériques », terme (abrégé en « ON ») auquel l'équipe donne la définition suivante : « les outils technologiques, qu'ils soient matériels ou logiciels, qui font appel ou nécessitent l'usage d'un ordinateur pour fonctionner, par exemple les ordinateurs (fixes ou portables) et autres supports numériques (tablettes tactiles, téléphones portables), périphériques (scanners, vidéoprojecteurs, tableaux interactifs, etc.), logiciels (suites bureautiques, logiciels spécifiques) et infrastructures numériques (réseau internet, réseau intranet, ENT, plateformes d'enseignement à distance, réseaux sociaux, etc.) ». Dans son article, Jérôme Valluy propose d'utiliser un nouvel acronyme, TICESR, et une catégorisation en trois ensembles¹⁸ déterminés par les trois grandes fonctions de l'Université. Ces propositions ne nous semblent pas permettre d'y voir plus clair : des catégorisations de ces technologies existent déjà, et les questions des usages se posent toujours. Le mot « outil », qui implique sémantiquement un agent, indique de manière plus précise notre choix d'une entrée par les acteurs et non par les dispositifs techniques, et d'une centration sur les pratiques, déjà présentes dans Tec-Meus, et confirmées dans Sum-Tec. Il est également signifiant parce que c'est le terme que les enseignants-chercheurs interviewés dans Tec-Meus ont utilisé de manière spontanée le plus fréquemment pour débattre de leurs utilisations des TIC.

De « discipline universitaire (les SHS) » à « savoir universitaire »

- 16 Les disciplines SHS constituent-elles réellement un ensemble suffisamment cohérent et homogène pour être considérées comme un objet d'étude ? Dans nos deux projets, nous faisons, à l'instar de Jean-Louis Fabiani (2006), la distinction entre discipline et science. La reconnaissance de cette distinction est d'ailleurs liée à l'approche pluridisciplinaire que nous développons et participe à notre légitimité de recherche.
- 17 Nous avons, en tant qu'équipe de recherche, une approche *scientifique*, en termes d'activité *scientifique* visant la construction de savoir selon une épistémologie et des normes spécifiques, pour l'analyse d'un domaine professionnel, c'est-à-dire d'une activité humaine réelle, par nature complexe. Pour circonscrire notre étude, qui s'intéresse à une activité professionnelle, donc ancrée socialement, et à ses acteurs, donc des sujets sociaux, nous avons choisi de nous servir du « principe d'ordre » (Leclerc 1989) qui organise le domaine professionnel concerné. Le monde universitaire se définit par une organisation en disciplines, la discipline étant ce principe d'ordre, c'est-à-dire « un ensemble unifié de valeurs autour d'un aspect particulier de la réalité » (*ibid.*, p. 41). Ainsi, pour Fabiani, « parler de discipline, c'est désigner l'activité scientifique comme une forme particulière de la division du travail dans le monde social. » (Fabiani 2006 : p. 12). Il s'appuie sur Heilbron (2003) qui indique que « les disciplines constituent le cadre référentiel (*frame of reference*) premier dans le monde de l'université et de la science » (*ibid.*, p. 12). Leclerc (1989, p. 38) a le même point de vue : « en France, la réforme napoléonienne de l'Université sanctionne juridiquement la séparation entre la faculté des lettres et les facultés des sciences ».
- 18 En termes d'activité professionnelle, en France tout au moins, il existe donc bien depuis au moins deux siècles une supra-catégorie « SHS » de laquelle nous sommes partis pour Tec-Meus. Il ne s'agissait pas, pour notre étude, de prendre position sur la *nature scientifique* des disciplines « sciences humaines et sociales » (en termes de continuité ou de rupture), c'est la dimension de structuration socioprofessionnelle qui a été déterminante : les caractéristiques communes à cette supra-catégorie sont en effet socioprofessionnelles beaucoup plus qu'épistémologiques. Elles sont peu valorisées dans l'échelle hiérarchique scientifique notamment, mais surtout, et ça a été un élément déterminant pour le projet Tec-Meus, elles sont l'objet à la fois de préjugés négatifs (leurs enseignants-chercheurs ne comprendraient rien à la technologie) et de peu de recherches (les recherches portant souvent sur les « usages innovants »). Il est d'ailleurs à noter qu'aucun des enseignants-chercheurs interviewés pour Tec-Meus n'a contesté cette identification socioprofessionnelle.
- 19 Dans ce cadre, l'évolution de la problématique de Tec-Meus à Sum-Tec procède d'un mouvement de précision du point d'analyse, provoqué par les résultats du premier projet. Si les disciplines SHS restent le cadre de référence du projet, la problématique se focalise maintenant sur les savoirs scientifiques disciplinaires qui en constituent la spécificité. Sum-Tec s'intéresse à la dimension épistémique de l'activité enseignante des acteurs dans ses rapports avec les outils de diffusion¹⁹ des savoirs qui en constituent la raison d'être, en retenant comme critère déterminant l'identité d'enseignant-chercheur, c'est-à-dire la dimension identitaire de la double fonction de ce professionnel : celle de créer du savoir scientifique et de le diffuser par enseignement dans le cadre institutionnel d'une université.

- 20 L'objet principal défini pour Sum-Tec se centre donc sur la notion de savoir universitaire, et il nous faut encore en affiner la définition, en nous appuyant sur les approches en SDE autour de la nature des savoirs (Bachelard, Vygotski) et les approches en SIC autour de la vulgarisation scientifique (Wolton, Jurdant), éclairée aussi par les analyses des discours scientifiques en SDL. C'est en effet dans la complémentarité de ces paradigmes disciplinaires que nous trouvons des pistes d'analyse pour les questions soulevées par Tec-Meus. Dans sa critique présentée au début de ce dossier, Jérôme Valluy oppose, en les considérant comme deux blocs homogènes, les « chercheurs en SDE » et les « chercheurs en SIC ». Ce traitement, pour nous un peu trop classique et schématique, ne correspond ni à une analyse approfondie de la littérature dans ces deux disciplines ni aux appuis théoriques communs que notre équipe de recherche s'est construits²⁰. Mais la question de la légitimité des SDE, ou des SIC, à parler de pédagogie à l'Université doit absolument être posée. Le projet Tec-Meus a pointé que les enseignants-chercheurs de SHS interrogés semblent considérer les savoirs disciplinaires comme des entités constituées et « non négociables ». Il nous faut donc, et c'est l'objectif de Sum-Tec, aller voir comment, dans leur activité enseignante, au niveau micro d'un cours, ils conçoivent la nature de ces entités et en organisent la circulation et la transmission.

De l'étude de pratiques à l'analyse de l'activité enseignante en cours de réalisation

- 21 Le projet Tec-Meus avait pour objectif de dégager des lignes de compréhension de l'activité d'enseignement à l'Université, en tenant compte de la réalité fortement complexe que représente cette activité. Cette complexité est notamment due à la complexité du métier d'enseignant-chercheur, puisqu'il comporte en effet trois grandes fonctions, l'enseignement, l'administration et la recherche, comme le rappellent l'ouvrage Tec-Meus et Jérôme Valluy dans ce dossier. Mais le positionnement épistémologique qui est le nôtre diffère du sien. Certes, dans la pratique professionnelle d'un enseignant-chercheur, les trois fonctions sont indissociables, dans la mesure où les conditions institutionnelles obligent à les mettre en relation, même si ce n'est pas toujours (voire même pas souvent) une mise en cohérence. Mais nous pensons que dans la recherche ces fonctions nécessitent d'être ou peuvent être dissociées, l'une d'entre elles faisant l'objet de la centration de la recherche, les deux autres faisant partie du contexte de recherche. C'est alors le rôle de la recherche de justifier cette centration. Nous choisissons ici de le faire, plutôt qu'en rappelant les caractéristiques de l'activité d'enseignement à l'Université et du contexte institutionnel puisque cela a été fait dans l'ouvrage Tec-Meus, en décrivant comment s'est construit l'objet de la recherche dans l'équipe. La mise en place du projet Tec-Meus a permis aux membres de l'équipe de tisser, à partir de leurs travaux antérieurs, la toile de fond qui constitue le « capital » théorique commun. À partir de travaux distincts qui portaient soit sur les conditions de mise en place et de pérennisation de dispositifs de formation innovants (Poteaux, Barbot), soit sur la caractérisation des fonctions pédagogiques émergentes liées à un changement de paradigme éducatif²¹ (Barbot, Gremmo), soit sur l'analyse de nouveaux outils éducatifs développés grâce aux possibilités de la médiatisation technologique (Massou, Kellner), soit enfin sur la compréhension des usages de ces nouveaux outils technologiques (Simonnot, Massou), avec des axes d'entrée qui étaient soit les activités d'enseignement et d'apprentissage et leurs interrelations, soit la médiatisation technologique, soit le

développement de dispositifs médiatisés. L'accord théorique s'est donc fait autour de trois grands positionnements :

- l'activité d'enseignement est une activité spécifique qu'il est nécessaire d'analyser en tant que telle, et en tant qu'élément définitoire dans son rapport avec les TIC : autrement dit l'entrée principale pour l'analyse est l'activité et non l'outil ;
 - l'individu, dans son activité, est un sujet disposant d'une liberté d'action et d'une capacité de métaréflexion sur cette activité qui implique qu'il faille tenir compte, dans une étude, non seulement de ce qui est agi, mais aussi de ce qui n'est pas agi, ou de ce qui pourrait être agi : autrement dit, dans la notion d'usage, sont inclus les non-usages ou les usages projetés ;
 - cette autonomie de l'individu implique également que la notion d'innovation est liée à l'activité, et non à l'outil : autrement dit, c'est l'individu qui crée son innovation, de même qu'on ne peut enjoindre un individu à être autonome ni lui donner son autonomie, on ne peut l'enjoindre à innover ni innover pour lui.
- 22 Le choix du terrain, les enseignants-chercheurs en SHS, s'est également construit progressivement. Ici, en effet, l'appartenance des membres de l'équipe au monde universitaire a joué un rôle important : la constatation que la réalité pédagogique universitaire ne faisait que peu l'objet d'une connaissance approfondie, construite scientifiquement (notamment et paradoxalement dans les sciences humaines et sociales), a permis au projet de trouver son originalité et sa légitimité.
- 23 Les deux enquêtes, par entretien et par questionnaire, confirment que dans la plupart des cas l'activité d'enseignement comporte à la fois de la médiation présentielle et de la médiatisation technologique, mais que le rapport quantitatif (en termes de volume d'activité) et qualitatif (en termes de type d'activité) entre médiation et médiatisation est très variable. La raison essentielle de la variabilité de ces usages (et non-usages) est qu'ils sont déterminés par la représentation que l'enseignant-chercheur se fait de l'activité pour laquelle il pourrait intégrer l'utilisation d'outils numériques.
- 24 Mais les résultats mettent aussi en évidence des éléments nouveaux. D'une part, la discipline d'appartenance a un rôle identitaire fondamental : c'est à travers elle que les enseignants-chercheurs conçoivent la nature et le type de l'innovation que peuvent apporter les TIC²². Or, dans leur fonction de chercheur, les enseignants-chercheurs ont aussi pour rôle de définir les contours de leur discipline : M. Leclerc (1989, p. 48) parle ainsi d'une discipline comme d'« un savoir constamment redéfini », « une configuration sans cesse redessinée » dont la construction « implique donc non seulement la reconnaissance d'un objet distinct, mais aussi le pouvoir d'en imposer les conditions sociales d'élaboration et d'apprentissage ». Chaque enseignant-chercheur a toute liberté pour définir son enseignement, tant dans la forme que dans le fond, ce qui fonde le caractère unique de sa professionnalité vis-à-vis de celles des enseignants des autres niveaux. S'orienter-t-on alors vers la mise en évidence d'une spécificité d'une conception académique des savoirs scientifiques qui serait en lien avec le cadre universitaire ?
- 25 D'autre part, les résultats montrent que si les enseignants-chercheurs ont une conception de l'étudiant comme un sujet autonome, c'est avec une vision de l'autonomie essentiellement déterminée par une indépendance d'action (l'activité d'apprentissage étant donc totalement séparée de l'activité d'enseignement) et par une responsabilité totale (l'étudiant ayant alors toute liberté pour définir ses modalités d'apprentissage). On est ainsi très loin de la notion d'accompagnement qui parcourt les injonctions à l'intégration des TIC, et de la triangulation pédagogique proposée par Houssaye (2000). S'orienter-t-on alors vers la mise en évidence d'une spécificité de la relation pédagogique

dans l'enseignement supérieur, une spécificité qui ne peut être entièrement analysée par les concepts existants ? Dans l'ouvrage Tec-Meus, en reliant ces deux éléments, nous avons qualifié la vision des enseignants-chercheurs d'« a-pédagogique » et « a-didactique »²³. Tout comme nous avons posé les non-usages et les refus d'usage des TIC comme faisant partie du champ des usages TIC, nous avons ainsi été amenés à poser des notions de « non-pédagogie », et de « non-didactique », qu'il faut maintenant inscrire dans le champ de la pédagogie et de la didactique. C'est, pour nous, un enjeu important actuellement, puisque dans la recréation d'une structure universitaire de formation des maîtres que représente la création des ESPE²⁴, on donne pour mission à ces ESPE de former « les futurs enseignants de la maternelle au supérieur »²⁵.

- 26 On voit alors clairement apparaître l'évolution des objets de recherche entre Tec-Meus et Sum-Tec puisque nous passons de l'étude de pratiques déclarées, qui ne prend en compte que le pôle enseignant, à l'analyse de l'activité enseignante en cours de réalisation, qui intègre le pôle apprenant. En effet, pour Sum-Tec, il nous semble fondamental d'aller voir comment, dans le contexte de liberté et de responsabilité totales qui définit la fonction enseignante universitaire, l'enseignant-chercheur assure l'ingénierie de son enseignement et met en place son activité enseignante : comment en détermine-t-il les contenus ? Comment organise-t-il ses séances ? Comment en gère-t-il la réalisation ? Comment prend-il en compte l'étudiant ? Quelles ressources utilise-t-il ? Quelle place donne-t-il à la médiatisation, et quelle utilisation fait-il des outils numériques ?
- 27 Pour ce nouvel objet de recherche, si les discours des enseignants-chercheurs sur leur activité restent des données nécessaires, cela sera insuffisant, pour deux raisons. D'une part, l'activité d'enseignement est une activité complexe, dont des discours descriptifs recueillis antérieurement ou postérieurement au moment d'activité ne peuvent totalement rendre compte. D'autre part, elle comporte une « double perspective » (Maubant, 2007), car elle s'inscrit dans une relation bipolaire et vise la mise en activité, synchrone ou différée, de l'apprenant, dont les discours de l'enseignant ne peuvent pas rendre compte. Comment les étudiants reçoivent-ils, utilisent-ils, évaluent-ils ces savoirs « mis à leur disposition » ? Quelles fonctions ces savoirs jouent-ils dans leurs objectifs de formation ? Quelles activités d'apprentissage mettent-ils en place vis-à-vis de ces savoirs ? Quel rapport font-ils entre les ressources et outils choisis par l'enseignant-chercheur et leurs propres pratiques d'études ? Quelle perception ont-ils des offres de médiatisation ? Quelle utilisation font-ils des outils numériques ?
- 28 En d'autres termes, le projet Sum-Tec s'intéresse aux pratiques effectives et se donne pour objectif plus précis de caractériser l'activité d'enseignement dans sa dimension pragmatique, dans le cours de sa réalisation et dans sa dimension d'interaction et de communication entre les deux pôles d'activité que sont l'enseignant et l'apprenant. On est ici très loin de l'analyse de pratiques déclarées retenue pour Tec-Meus, et ce n'est pas sans créer des besoins de méthodologie spécifique, comme nous allons le voir dans notre dernière partie.

De l'usage de méthodologies classiques à l'expérimentation de nouvelles méthodologies

- 29 Comme nous l'avons déjà précisé au début de cet article, le positionnement méthodologique de l'équipe est d'adopter une démarche plutôt inductive, ce qui s'explique, certes, par la volonté de l'équipe de faire apparaître des dimensions encore

inexplorées autour de trois axes d'analyse principaux²⁶, mais traduit également le souci de l'équipe, dans le cadre de l'interdisciplinarité constitutive du projet, de ne pas laisser un champ disciplinaire prendre le pas sur les autres en généralisant trop rapidement ses modèles usuels. De plus, même si elle est souvent jugée moins solide que d'autres approches lorsqu'il s'agit de développer des théories ou des modèles, l'analyse inductive offre un moyen simple et direct pour aboutir à des découvertes liées à une question précise (Thomas, 2006 : 246). En tout état de cause, l'équipe se reconnaît dans le qualificatif de « inductivohypothéticodéductive » que Paquay (2006) définit parce qu'il considère que « la démarche scientifique est ainsi dans son essence ». En cela, Sum-Tec s'inscrit clairement dans une continuité de démarche avec Tec-Meus.

- 30 Par contre, il est clair que la méthodologie « classique » utilisée dans Tec-Meus ne correspond pas totalement aux objectifs de la recherche Sum-Tec qui veut dépasser la stricte analyse des pratiques déclarées pour décrire et interpréter l'activité effective. On sait que la complexité des pratiques effectives est difficile à appréhender (Bru, 2002), parce que l'activité effective réalisée par l'enseignant n'est jamais pleinement accessible à l'observation et à l'analyse. Les chercheurs qui s'y intéressent sont donc confrontés à une complexité supplémentaire, « celle de définir une méthodologie *ad hoc* et des outils d'investigation appropriés » (Maubant, 2007).
- 31 Une étude des pratiques effectives ne peut éviter de mettre à jour les facteurs représentationnels qui sous-tendent l'activité. Cette mise en évidence de ce que l'enseignant veut et pense faire ou ne pas faire est fondamentale pour déterminer la manière dont les enseignants passent à l'action²⁷, l'objectif étant non pas de porter un jugement sur la véracité de ses dires, mais de comprendre les continuités et les ruptures entre le domaine cognitif des représentations et le domaine pragmatique de l'action lorsqu'il réalise son activité.
- 32 En conséquence, pour Sum-Tec, deux phases méthodologiques sont planifiées. La première utilisera les mêmes outils classiques que Tec-Meus (entretiens semi-directifs et questionnaires) pour collecter les discours des différents acteurs (enseignants-chercheurs et étudiants) et en inférer les critères de choix des situations concrètes qui feront l'objet de la seconde. Cette seconde phase se donnera pour objectif d'analyser l'activité effective mise en œuvre. Pour cela, nous envisageons de nous appuyer sur des outils méthodologiques issus de différents courants de l'analyse de l'activité et/ou des pratiques : des observations filmées *in situ* (avec prise de notes), des entretiens avant/après les activités ou pratiques analysées, des entretiens d'autoconfrontation simple (Theureau 1992) ou croisée (Clot *et al.* 2000) entre acteurs concernés. Le protocole de recueil de données englobera aussi les traces laissées sur les plateformes d'enseignement ou les environnements numériques de travail et les messages médiatisés échangés entre acteurs. L'expérimentation de propositions méthodologiques différentes est fondamentale pour mener à bien cette seconde phase, et leur validation est l'un des enjeux du projet Sum-Tec.

Conclusion

- 33 Cet article propose une analyse de l'évolution entre deux projets de recherche, pour en pointer les cohérences et les ruptures. Les notes de lecture de l'ouvrage qui diffuse les résultats du premier projet, et notamment celle de Jérôme Valluy (2012), nous ont fourni une nouvelle occasion, après le colloque de 2011, de revenir sur les zones grises du

processus de recherche que nous développons. Nous pouvons ainsi inscrire plus pleinement encore le second projet, Sum-Tec, dans la proposition de Brigitte Albero (2011) de « réfléchir à la place d'une épistémologie et d'une théorie de la pratique », pour interroger notamment l'existence d'une spécificité de l'enseignement supérieur dont la mission est l'enseignement de savoirs scientifiques issus de la recherche. Il y a de plus une nécessité urgente à analyser ce « terreau » (*ibid.*) dans le contexte actuel d'institutionnalisation d'une formation des enseignants du supérieur français à la pédagogie²⁸ : sans cette compréhension, les injonctions à l'intégration des TIC dans des dispositifs universitaires de formation risquent de demeurer inefficaces, et les logiques d'usage continueront d'apparaître irrationnelles.

BIBLIOGRAPHIE

- Albero B., « Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 8, n° 1-2, 2011, p. 11-21.
- Albero B., *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, Paris, L'Harmattan, coll. Éducation et formation, série Références, 2000.
- Bachelard G., *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1938 (5^e Éd., 1967).
- Baltazart D., « TIC(e) et métiers de l'enseignement supérieur : l'Enseignant-Chercheur comme objet d'étude », in Akam N., Lishou C., Vieira L., dir., *TIC et gouvernance universitaire*, Dakar, Presses universitaires de Dakar, 2012, p. 279-289.
- Baltazart D., Gremmo M.-J., Massou L., « Développement des TIC et activité enseignante dans l'enseignement supérieur : le projet Tec-Meus », in Barbot M.-J., Massou L., dir., *TIC et métiers de l'enseignement supérieur : émergences, transformations*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2011, p. 4-24.
- Barbot M.-J., Massou L., dir., *TIC et métiers de l'enseignement supérieur : émergences, transformations*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2011.
- Barbot M.-J., « Spécificités de la FOàD : des choix pédagogiques stratégiques à chaque étape », in Barbot M.-J., Rivens Monpean A., dir., *Dispositifs médiatisés en langues et accompagnement-tutorat*, Villeneuve d'Asq, Université de Lille 3, 2009, p. 37-50.
- Bourdieu P., *Homo academicus*, Paris, Éditions du Seuil, 1984.
- Bourdieu P., dir., *La misère du Monde*, Paris, Éditions du Seuil, 1993.
- Breda I., Combès Y., Petit L., « L'éducation à l'information et aux médias dans le milieu scolaire révélatrice des enjeux relatifs au changement de paradigme éducatif ? », *Études de communication*, n° 38, 2012, p. 117-130.
- Brousseau G., *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage, 1998.

Bru M., « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, 2002, p. 63-73.

Candas P., Poteaux N., Triby E., « Le centre de ressources de langues, un dispositif d'apprentissage à l'université. », *Questions vives*, vol. 4, n° 9, 2008, p. 165-178.

Clot Y., Faïta D., Fernandez M., Scheller L., « Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Pistes*, n° 1, mai 2000, <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/sommaire.html>

De Cheveigné S., dir., « Sciences et médias », *Hermès*, n° 21, Paris, CNRS Éditions, 1997.

Fabiani J.-L., « À quoi sert la notion de discipline ? », in Boutier J., Passeron J.-C., Revel J., dir., *Qu'est-ce qu'une discipline*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2006, p. 11-34.

Gremmo M.-J., Kellner C., « Pratiques pédagogiques et usages des TIC : enseigner à l'université, un impensé ? », in Barbot M.-J., Massou L., dir., *TIC et métiers de l'enseignement supérieur : émergences, transformations*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2011, p. 25-57.

Gremmo M.-J., « Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique. », in Albero B., dir., *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès, 2003, p. 153-166.

Heilbron J., « A regime of disciplines. Toward a historical sociology of disciplinary knowledge », in Camis C., Joas H., eds., *The dialogical turn. Roles for sociology in the post disciplinary age*, Lanham (MD), Rowman and Littlefield, 2003, p. 23-42.

Houssaye J., *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne, Peter Lang, 2000 (3^e Éd., 1^{re} Éd. 1988)

Jurdant B., *Les problèmes théoriques de la vulgarisation scientifique*, Paris, Archives contemporaines, coll. Études de sciences, 2009.

Kellner C., Massou L., Morelli P., dir., « Les non-usagers des TIC », *Questions de communication*, n° 18, 2010, p. 7-144.

Lameul G., *Former des enseignants à distance ? Étude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles*, Thèse de doctorat, Paris, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2006.

Leclerc M., « La notion de discipline scientifique », *Politique*, n° 15, 1989, p. 23-51, <http://id.erudit.org/iderudit/040618ar.pdf>

Maubant P., « L'analyse des pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche », *Formation et profession*, février 2007, p. 17-21.

Moeglin P., « Les TIC(e) dans l'enseignement supérieur : questionner la question », in Barbot M.-J., Massou L., dir., *TIC et métiers de l'enseignement supérieur : émergences, transformations*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2011, p. 227-242.

Paquay L., « Introduction. Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité ? », in Paquay L., Crahay M., De Ketele M. & J.-M., dir., *l'analyse qualitative en éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2006.

Sensevy G., Mercier A., dir., *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007.

Simonnot B., Leclère P., Dinet J., Barcenilla J., « Usages et non usage des ressources pédagogiques en ligne », in Meimaris M. et Gouscos D., dir., *Actes de la conférence Enjeux et usages des TIC - Médias et diffusion de l'information : vers une société ouverte*, Athènes, Gutenberg, Tome 2, 2007, p. 196-203.

Thomas D.R., « A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data », *American Journal of Evaluation* 27, n° 2, juin 2006, p. 237-246.

Theureau J., *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*, Berne, Peter Lang, 1992.

Vygotski L., *Pensée et langage* (trad. François Sève, 1985), Paris, Éditions sociales, 1934.

Wolton D., « De la vulgarisation à la communication », *Hermès*, n° 21, Paris, CNRS Éditions, 1997, p. 9-14.

Zazzo R., « Miroirs, images, espaces », in Mounoud P., Vinter A., dir., *La reconnaissance de son image chez l'enfant et chez l'animal*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1981, p. 77-110.

NOTES

1. Dans l'article, « chercheur » est à comprendre comme « chercheur et chercheuse ».
2. Les TICE et les métiers de l'enseignement supérieur : usages, transformations, émergences. <http://www.msh-lorraine.fr/index.php?id=337> (consulté le 30 août 2013)
3. Savoirs universitaires, médiatisation technologique et pratiques des enseignants-chercheurs. <http://www.msh-lorraine.fr/index.php?id=623> (consulté le 30 août 2013)
4. <http://www.msh-lorraine.fr/presentation/missions.html> (consulté le 30 août 2013)
5. L'université Nancy 2 et l'université Paul Verlaine de Metz qui sont maintenant fusionnées dans l'université de Lorraine créée en janvier 2012.
6. Composée de chercheurs de l'Oslo University College (cf. Barbot, Massou, 2011).
7. Au sens où des chercheurs relevant de différentes disciplines mettaient en commun leurs analyses d'un même objet, ici la question des usages TIC.
8. Sciences de l'éducation, sciences de l'information et de la communication, sciences du langage.
9. Cf. l'introduction de ce numéro thématique. Voir aussi Barbot et Massou, 2011.
10. Pour la résumer brièvement : une étude multiréférencée des liens entre activité enseignante et usages des outils numériques dans l'enseignement supérieur en SHS. Cf. l'introduction de ce numéro.
11. Sur les facteurs desquelles nous ne reviendrons pas ici, puisque cela a été traité dans l'ouvrage Tec-Meus.
12. Ainsi, l'un des auteurs de cet article a participé au jury de onze thèses de doctorat portant sur l'enseignement supérieur au cours des cinq dernières années.
13. Ainsi, un enseignant-chercheur, sélectionné en tant que gros utilisateur d'outils numériques parce que fonctionnant la plupart du temps en formation à distance, s'est révélé, lors de l'entretien, proposer essentiellement la mise en ligne de vidéos de ses cours magistraux, qu'il enregistre en studio.
14. Pour une analyse plus précise de cet aspect, voir Baltazart (2012)
15. TIC : technologies de l'information et de la communication ; ON : outils numériques.
16. La nouvelle Loi sur l'enseignement supérieur et la recherche (loi ESR), votée en juillet 2013, institue des « vice-présidents chargés des questions et des ressources numériques ».
17. Cf. Baltazart, Gremmo, Massou (2011),
18. e-formation, e-recherche, e-gouvernance. Cf. Valluy (2013), dans ce dossier.

19. Le terme « diffusion » est à prendre dans une acception très large qui inclut mise à disposition et transmission, sans préjuger des modalités pour ce faire.
20. Comme le montre d'ailleurs l'ouvrage Tec-Meus (Barbot, Massou, 2011), qui, dans la continuité du débat engagé lors d'un colloque, présente d'autres points de vue, parfois très différents de celui de l'équipe.
21. Selon la définition donnée par Albergo (2000), ou celle de Bréda, Combès et Petit (2012).
22. Ainsi un enseignant-chercheur de sciences du langage parle de la « révolution » qu'a produite dans sa discipline la possibilité de numériser de grands corpus oraux, alors que pour un enseignant-chercheur de géographie c'est l'avènement des cartes numériques qui a profondément changé la donne dans la sienne.
23. Cf. Gremmo et Kellner (2011). Schématiquement, mais classiquement, on définira ici la pédagogie comme l'étude de la relation enseignant/apprenant, et la didactique comme l'étude de la relation apprenant/savoir. Pour la dimension didactique, voir Brousseau (1997) et Sensevy et Mercier (2007).
24. Les Écoles supérieures du professorat et d'éducation, dont la mise en place doit intervenir à la rentrée universitaire 2013/2014.
25. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid67079/tout-comprendre-des-e.s.p.e.-la-f.a.q.html> (consulté le 15 mai 2013).
26. Le contexte professionnel, les actions éducatives et la médiation humaine et technique (cf. Baltazart et al., 2011)
27. On est ici proche de ce que Lameul (2006) nomme « posture professionnelle enseignante », c'est-à-dire « la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental façonné par les croyances de l'enseignant et orienté par ses intentions en matière d'enseignement et d'apprentissage. Ce à quoi il croit et ce qu'il a l'intention de faire donnent sens et justification à son enseignement ».
28. Le fait que cette institutionnalisation soit prise en charge à la fois par les écoles doctorales, les services de pédagogie universitaires qui se créent dans de nombreuses universités et les futures ESPE ne simplifie pas la donne.

RÉSUMÉS

Cet article propose une analyse de l'évolution des thématiques entre deux projets de recherche inscrits dans une continuité à la fois temporelle et thématique, autour de l'usage des technologies dans l'activité enseignante à l'Université, pour en pointer les cohérences et les ruptures. La première partie aborde la dimension plus statutaire de la constitution de l'équipe de recherche, en discutant trois points, à savoir le contexte scientifique de la création de l'équipe, sa mise en synergie et la construction de sa légitimité de recherche. La deuxième partie traite plus spécifiquement de l'évolution des choix de recherche pour aller de la notion de « TIC » à celle d'« outils numériques », de la notion de SHS à celle de « savoir universitaire », de l'analyse de pratiques déclarées à l'observation de l'activité en cours de réalisation. L'article se termine par une discussion de la question méthodologique pour la mise en évidence des pratiques.

The authors have been involved in two successive research projects centered on the use of ICT in the teaching activity of university academics in humanities and social sciences. In this article, they discuss the way in which the research content and methodology have evolved from one

project to the other, pointing out similarities and differences. The first part discusses the more statutory dimension of how the research team was created, namely the scientific context of the team, its synergy, and its legitimacy for the type of research involved. The second part deals more specifically with the way in which the research options have evolved: from the notion of "ICT" to that of "numerical tools", from the notion of "scientific disciplines" to that of "academic knowledge", from analyzing interviews on teaching practice to observing teaching activity as it is practiced. The article ends with a discussion of adequate research methodology.

INDEX

Keywords : ICT uses, numerical tools, higher education, teaching practices

Mots-clés : usages des TIC, outils numériques, enseignement supérieur, pratiques enseignantes, analyse de l'activité

AUTEURS

MARIE-JOSÉ GREMMO

Université de Lorraine

MSH Lorraine (USR CNRS 3261)

Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'éducation et de la Communication (EA 2310)

marie-jose.gremmo@univ-lorraine.fr

DIDIER BALTAZART

Université de Reims-Champagne-Ardenne

MSH Lorraine (USR CNRS 3261)

Centre de recherche sur les médiations (EA 3476)

didier.baltazart@univ-reims.fr