



**HAL**  
open science

## Sources ouvertes : une liberté à interroger dans un établissement d'enseignement supérieur

Barbara Szafrajzen, Anne-Marie Kosmicki

### ► To cite this version:

Barbara Szafrajzen, Anne-Marie Kosmicki. Sources ouvertes : une liberté à interroger dans un établissement d'enseignement supérieur. Sources ouvertes numériques. Usages éducatifs, enjeux communicationnels. Questions de communication, série actes, p. 119-130, 2019. hal-03136299

**HAL Id: hal-03136299**

**<https://hal.science/hal-03136299v1>**

Submitted on 9 Feb 2021

**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.

**BARBARA SZAFRAJZEN**

Institut de Recherche en Sciences de l'Information et de la Communication

Aix-Marseille Univ, IRSIC, Marseille

F-13000

barbara.szafrajzen@univ-amu.fr

**ANNE-MARIE KOSMICKI**

CinépaSsage, Arles

F-13000

akosmick@gmail.com

**SOURCES OUVERTES : UNE LIBERTE A INTERROGER DANS UN  
ETABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**

***OPEN SOURCES: A FREEDOM TO BE QUESTIONED IN A HIGHER  
EDUCATION INSTITUTE***

**Résumé.** – Depuis plus de vingt ans, la place des technologies de l'information et de la communication dans le paysage universitaire contraint les établissements d'enseignement supérieur à offrir des services numériques ouverts toujours plus concurrentiels, gages d'attractivité, de compétitivité et de qualité (Leleu-Merviel, 2008).

En 2013, et sur une durée de quatre mois, nous réalisons une lecture communicationnelle des dispositifs d'enseignement à distance (EAD) mis en place au sein d'une école supérieure de commerce. Les enjeux de l'étude sont de permettre à la direction de l'école de piloter en interne le développement du centre de formation à distance. Près de trois ans plus tard, nous retournons

sur ce terrain de recherche pour étudier la pertinence de ces sources ouvertes au sein de cet établissement d'enseignement supérieur recherchant l'excellence opérationnelle et l'équilibre financier. Pour ce faire, nous posons un cadre d'évaluation capable de mettre en évidence la distance qui sépare le projet du centre d'EAD de son application, dans sa ou ses réalités d'ouverture au quotidien.

**Mots clés.** – Produit pédagogique numérique, pratiques d'enseignement à distance, conduite pédagogique, qualité, attractivité.

**Summary.** – For over twenty years, the role of information and communication technology in universities has been driving higher education institutions to offer more and more competitive open digital services, promising attractiveness, competitiveness and quality (Leleu-Merviel, 2008).

In 2013, over a period of four months, we made a communicational reading of distance learning devices (DLD) implemented within a business school. The purpose of the study were to allow school management to drive the internal development of a distance training centre. Nearly three years later, we returned to this field of research to study the relevance of these DLD activities within this higher education institute seeking operational excellence and financial balance. To do this, we prepared an evaluation framework able to highlight the distance between the DLD centre project and its implementation, in its everyday realities.

**Key words.** – Digital pedagogical/educational product, distance education practices, pedagogical behaviour, quality, appeal.

L'avènement du numérique dans le paysage universitaire contraint les établissements d'enseignement supérieur à faire la promesse d'une véritable « révolution pédagogique » (Bocquet *et al.*, 2014). Ce défi qu'intègre leur stratégie de développement est à relever face à la concurrence et aux enjeux internationaux (Szafrajzen, Kosmicki, 2014). Sans toutefois parvenir à mettre en place une véritable culture du numérique (Licoppe, 2009), les pratiques d'enseignement se multiplient et évoluent (Linard, 2008) ces quinze dernières années, qu'il s'agisse de pratiques collectives ou individuelles. C'est ainsi que, ce qui était alors qualifié de formation à distance (Peraya, 2005) a largement évolué et s'est considérablement développée dans de nombreuses universités, et ce grâce à divers facteurs (technologiques, pédagogiques, psychopédagogiques, sociocognitifs, socioéconomiques, etc.). L'intégration de l'outil informatique dans ce type de dispositif d'apprentissage (Depover, *et al.*, 2011) a amené les apprenants à modifier leurs expériences d'apprentissage significatives, contraignant l'université à s'adapter à ces évolutions.

De mars à juin 2013, nous étudions les dispositifs d'enseignement à distance (EAD) mis en place au sein d'une école supérieure de commerce située dans le sud de la France (Szafrajzen, Kosmicki, 2015). La direction de l'école avait en effet besoin d'un regard externe pour évaluer son aptitude à satisfaire les besoins et exigences actuels de l'EAD et se donner les moyens humains et matériels de piloter en interne le développement du Centre de Formation À Distance (CFAD). En 2016, un retour sur ce terrain de recherche a vocation à identifier le réajustement des pratiques des acteurs en présence suite aux préconisations faites ; nous souhaitons désormais interroger l'application du projet et des activités du centre d'EAD de l'école dans sa ou ses réalités d'ouverture au quotidien.

Pour cela, nous choisissons de poser la problématique principale suivante : quelle stratégie pédagogique un établissement d'enseignement supérieur met-il en place en termes de sources

ouvertes ? Mais aussi, quelle est la marge de liberté effective face à ces sources ? Sont-elles véritablement ouvertes ?

Pour présenter ce travail de recherche, nous commençons par exposer notre posture de chercheurs en Sciences de l'information et de la communication (SIC), en précisant notre problématique ainsi que les ancrages épistémologique et méthodologique. Dans un second temps, nous étudions les produits réalisés au sein de l'école en 2013 sous l'angle de la qualité communicative. Enfin, nous étudions et discutons *in fine* la pertinence de ces nouveaux outils numériques et pédagogiques comme sources ouvertes, trois ans après les préconisations faites.

## **1. Notre posture de chercheur en SIC : problématique, ancrages épistémologique et méthodologique**

Lors de la requête initiale, l'étude souhaitait rendre compte, de façon systémique, des usages faits de l'EAD au sein d'une école supérieure de commerce à travers une lecture communicationnelle des pratiques audiovisuelles (Szafrajzen, Kosmicki, 2005). Nous avons alors interrogé l'ensemble des acteurs impliqués dans le dispositif d'EAD, analysé les produits pédagogiques numériques (PPN) conçus à l'école et réalisé une étude comparative synchronique (Szafrajzen, 2010) de type benchmark afin de mesurer les critères d'exigence requis par l'évolution des systèmes d'EAD nationaux et internationaux. L'école s'est, de fait, appuyée sur cette étude pour concevoir, agencer et développer le pilotage du CFAD.

Aujourd'hui, nous nous demandons comment les préconisations ont été mises en application concrètement sur le terrain. Comment le CFAD parvient-il à travailler « avec » les enseignants ? Les PPN sont-ils toujours envisagés et conçus prioritairement dans une démarche qualité, mais aussi de commercialisation ? Comment, dans cette situation de transmission des connaissances plurielle et collective, envisager l'ouverture de ces sources ?

Telles sont les différentes problématiques auxquelles l'article tente d'apporter un éclairage. Pour ce faire, notre réflexion est principalement ancrée dans une position épistémologique dite de « convention constructiviste » (Le Moigne, 2003). Le terme de « convention » est employé par Jean-Louis Le Moigne et « nous permet de disposer d'une représentation "généralement" acceptée de la convention épistémologique "classique" ou "institutionnelle" » (Le Moigne, 2003 : 45). Les fondements des épistémologies constructivistes sont au nombre de cinq : le principe de la représentativité (la représentation que l'on a du monde qui nous entoure est individuelle et intrinsèque à nos expériences et connaissances), le principe téléologique (rejoignant celui de la finalité pratique propre aux recherches de convention constructiviste), le principe de la projectivité (la construction des connaissances des individus est le fruit de l'interaction avec leur environnement), le principe de l'argumentation générale (il y a autant de points de vue qu'il y a d'acteurs concernés dans la situation) et le principe d'action intelligente (un raisonnement ne peut pas être fondé sur des données *a priori*, mais bien sur la construction progressive et contextualisée). A travers ces fondements, il est entendu que la pratique pédagogique ne s'essaye pas, elle se vit et se construit progressivement par l'acteur, en situation de construction du savoir en train de se faire.

D'un point de vue méthodologique, nous choisissons d'avoir recours à la triangulation en combinant plusieurs techniques de recueil de données de sorte à obtenir un corpus d'informations diversifiées et complémentaires : « L'utilisation de méthodes multiples permet de compenser les faiblesses de l'une par les avantages de l'autre. » (Héas et Poutrain, 2003 : 11). Nous choisissons donc d'analyser les supports audiovisuels réalisés au sein de l'école (lecture communicationnelle) et de faire réagir les acteurs impliqués (acteurs filmant ou ayant été filmés) dans leur réalisation. Nous interrogeons les personnels techniques (trois personnes travaillant au service audiovisuel), les personnels enseignants (nous avons réussi à interroger vingt enseignants sur les soixante titulaires) à l'aide d'entretiens semi-directifs actifs et administrons des questionnaires auprès des étudiants utilisateurs (nous réussissons à traiter

soixante-seize réponses). L'ensemble de ces résultats est traité par analyse de contenu par catégorisation thématique qui « n'a pour fonction essentielle ni d'interpréter, ni de théoriser, ni de dégager l'essence d'une expérience. Elle est d'abord et avant tout une méthode servant au relevé et la synthèse des thèmes présents dans un corpus » (Paillé, Mucchielli, 2003 : 176).

La première étape de l'étude consiste donc à créer une cartographie en termes de sources ouvertes numériques, mais aussi et surtout audiovisuelles, existantes à l'école. Nous choisissons la dénomination « produit pédagogique numérique »<sup>1</sup> pour définir les enseignements habituellement dispensés en présentiel et ayant été numérisés pour être accessibles en formation à distance (FAD). Cette modification peut alors comprendre différents types de supports (audio, visuels, etc.) et conduit à repenser la notion de produit en y incluant celle de conception d'un cheminement, d'une réflexion, d'une préparation, réalisés en amont. C'est ainsi que la mise en place d'un scénario pédagogique bien spécifique à l'EAD s'avère cruciale, tenant compte de la notion d'accompagnement nécessaire pour compenser l'absence de présentiel. Le scénario pédagogique est entendu comme « le résultat du processus de conception d'une activité d'apprentissage » (Brassard et Daele, 2003 : 2). Il s'agit à présent de penser le PPN en phase avec les nouveaux outils de communication numériques, et venant en complément du savoir dispensé en présentiel dans la méthode traditionnelle (Power, 2002), dans un échange d'influences se voulant constructif (Ernst, 2008).

Cette période est également propice à une prise de contact auprès des futurs interviewés. Sur bien des points, cette méthode avoisine celles plus traditionnelles en ethnographie, ou encore en anthropologie. Nous présentons la lecture communicationnelle des PPN réalisés dans l'école dans la seconde partie de notre propos.

---

<sup>1</sup> Nous entendons ce terme au sens de « ressources pédagogiques numériques », tel que défini par Laurent Petit (2008).

## **2. Lecture communicationnelle de PPN réalisés en 2013 comme sources ouvertes au sein de l'école supérieure de commerce**

Début 2013, l'école s'est dotée d'une salle multimédia avec un équipement complet et récent de matériel d'un niveau technique très élevé<sup>2</sup>. Toutefois, aux prémices de notre étude, force est de constater que très peu de PPN sont réalisés en quatre mois, huit heures d'enregistrement au total. Les équipes techniques interviewées justifient ce faible résultat par les difficultés rencontrées par les enseignants face à ce nouvel outil : « Les profs sont habitués à parler en classe de façon spontanée, au pire avec un micro avec ou sans fil. Là, on leur met un micro-cravate et ils ont tout de suite l'impression de devenir des journalistes, ils sont beaucoup moins naturels d'ailleurs ! ». En effet, cela leur demande finalement d'enseigner différemment et nécessite des compétences différentes : ne pas tourner le dos à la caméra, ne pas trop bouger et prendre le risque de sortir du champ, s'habituer au micro-cravate, regarder la caméra, ne pas avoir de retour son, transformer un cours en amphithéâtre en un cours filmé, utiliser tout le potentiel de la salle -tableau interactif, stylet informatique<sup>3</sup>-, raccourcir l'intervention au maximum, synthétiser ses propos, utiliser toute l'interactivité et le dynamisme offerts par un support visuel).

Les enseignants, quant à eux, font à l'unanimité émerger des entretiens leur sentiment d'avoir reçu l'injonction de « faire du e-learning, qu'ils n'ont pas de temps à perdre avec ça, qu'ils préfèrent avancer sur leur recherche » comme cela leur est également demandé. Ils déclarent se sentir dans l'impossibilité de « transformer trop de contenus trop rapidement d'autant que

---

<sup>2</sup> Caméras, pupitre de contrôle, enceintes stéréo, micros -cravate, « col de cygne » -, récepteur mélangeur, table de mixage son, vidéo projecteur, tableau blanc interactif, écran de contrôle, éclairage intervenant, pupitre transparent avec micros fixes incorporés, boîtiers VGA et HDMI, serveur d'enregistrement, etc.

<sup>3</sup> Le stylet informatique est un additif dans l'acte pédagogique car il permet d'indiquer manuellement une explication supplémentaire à la caméra en écrivant sur une tablette graphique (les infographistes l'utilisent souvent, mais il peut aisément servir à dessiner une courbe, entourer un élément, etc.).



certain contenus peuvent plus facilement être adaptés à l'EAD que d'autres » : « On ne peut pas transformer un cours en présentiel en un cours à distance comme ça ! Ça demande de temps, de la réflexion, il faut qu'on nous accompagne pour ça ! ». Ces ressentis nous ont inéluctablement conduits à préconiser à l'école de mettre en place de véritables accompagnements pédagogiques au personnel enseignant, formations organisées, encadrées et contrôlées par une personne responsable de la FAD, pouvant construire progressivement des grilles de validation qualitatives à respecter lors de la création des PPN.

Enfin, la Direction académique apporte également des éléments de réponse pour comprendre le positionnement des équipes pédagogiques face aux PPN. Selon elle, plusieurs paramètres sont à considérer : la nécessité d'avoir une équipe de montage (inexistante pour l'heure à l'école), la difficulté à convaincre les équipes enseignantes de participer à l'EAD sans compensation (heures réalisées et heures effectives), la prise en compte du référentiel culturel de chaque pays lorsque l'on construit un enseignement (le référentiel culturel étant différent à l'international), la contrainte d'imaginer un même produit pour un public d'apprentis et pour un public d'étudiants en formation « classique ».

De surcroît, l'école a souhaité connaître le point de vue des utilisateurs -soit les étudiants de l'école- en identifiant leurs besoins et attentes ; pour ce faire, nous avons soumis des questionnaires aux étudiants (quatorze questions au total) et avons obtenu soixante-seize réponses (les étudiants ont répondu volontiers, en faisant très peu d'impasses et en développant très souvent leurs réponses). Les questions sont classées par thématiques et concernent : leur rapport et le regard qu'ils portent sur la plateforme, les PPN mis à leur disposition et le regard qu'ils portent sur l'EAD de façon générale. Les contraintes rédactionnelles ne nous permettent pas de développer l'ensemble des résultats obtenus ; précisons toutefois que les résultats obtenus démontrent un faible usage des PPN par les étudiants qu'ils expliquent principalement

de par le manque d'intérêt apporté à la forme des PPN et la difficulté à travailler avec le numérique, avec une préférence pour les supports de travail papier.

Concernant ces PPN, le premier cours (et le premier essai en salle multimédia)<sup>4</sup> réalisé en « systèmes d'information » est un cours magistral avec une caméra fixe et peu de changements de plans (deux, précisément, par des caméras installées en plafonnier et en croisé), un portrait filmé à la taille. Pour la direction du regard, l'enseignant s'adresse bien à son public ; toutefois, peu habitué à faire « avec » la caméra, il utilise l'espace comme s'il était en situation de présentiel. Or, le public devient l'œil de la caméra à laquelle on s'adresse si l'on est seul « en scène ». L'enseignant non formé sort alors du cadre (involontairement, bien entendu), et donc du champ ; en effet, la caméra fixe et positionnée selon un axe prédéterminé, délimitant un champ d'action pour filmer l'enseignant. Cet espace constituera le cadre visible à l'écran. Or, l'enseignant -personnage en action-, par manque d'habitude, ignore le champ et, au visionnage, nous nous apercevons qu'il sort du cadre.

Le deuxième enregistrement est celui d'une séance de correction d'exercices par une enseignante en Économie et Finance. Cette dernière a la même difficulté à apprivoiser la caméra en lui tournant le dos. Elle possède un stylet -qu'elle n'ose pas vraiment utiliser- pour finalement reprendre une habitude acquise en présentiel, celle de guider les points à lire avec sa main. Si l'on ajoute à cela la longueur du document qui enregistre la totalité de l'intervention, la volonté de proximité dans la distance (Paquelin, 2011) apprenant/enseignant semble mise à mal<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Un enseignant volontaire accepte d'être filmé par les techniciens ayant installé le matériel audiovisuel nouvellement acquis. Toutefois, aucune consigne particulière ne lui a été donnée pour cet enregistrement.

<sup>5</sup> Aujourd'hui, la plupart des documents audiovisuels pédagogiques sont segmentés selon un découpage par chapitre. L'on peut alors s'y référer pour revoir -ou laisser de côté- une partie de l'enregistrement. Faciliter la lecture d'un document, c'est porter son attention à l'autre, cet utilisateur inconnu.

Cette première constatation est très paradoxale avec la volonté de développement de l'EAD au sein de l'école ; certes, une plateforme avec de nombreuses ressources (Petit, 2008) de cours existe et est largement utilisée. En revanche, la construction de supports vidéo ou filmiques nécessaires à la pleine vitalité de l'EAD est à peine en chantier, proposant des PPN largement ancrés dans une pratique considérée comme « artisanale », pour reprendre la terminologie de Pierre Moeglin (2005).

Constatation faite en 2013, que nous sommes venus confronter à l'aune d'un retour sur le terrain près de trois ans plus tard et à l'issue des préconisations faites lors de l'étude. Un questionnement nous venait déjà à l'esprit, avec la conviction qu'il fallait poser un nouveau cadre d'évaluation pour comprendre à la fois l'appropriation des préconisations par les différents acteurs en présence (techniciens et enseignants) et les modifications émergeant grâce à la production des « nouveaux » PPN. Toutefois, ce cadre ne pouvait pas être posé *a priori* sans être une nouvelle fois en interaction avec les différents acteurs du dispositif, de sorte à ce que le terrain offre *in situ* les contours de l'évaluation actuelle.

### **3. Stratégie pédagogique actuelle de l'école en termes de sources ouvertes et discussion**

#### **Le processus de création des PPN : scénarisation des enseignements**

Trois ans plus tard, l'école a tiré largement partie des préconisations faites en mettant en place plusieurs des mesures proposées. Concernant la création des PPN, l'école a respecté les étapes du processus de création que nous avons préconisées : 1 : recueil des informations du cahier des charges, 2 : analyse pédagogique de ces informations (base de connaissances), 3 : création du scénario pédagogique, 4 : création technique et audiovisuelle, 5 : validation des contenus (selon les normes et accréditations de l'école) et 6 : mise en ligne du PPN.

Pour respecter ces étapes, il est nécessaire de se centrer sur une approche qualité : « Il est clair que la démarche qualité ne constitue pas une vaste théorie fondée sur des travaux conceptuels de grande portée scientifique. C'est plutôt une nouvelle attitude comportementale modifiant les habitudes quotidiennes de l'entreprise. C'est un subtil mélange d'état d'esprit, de stratégie d'entreprise, de motivation du personnel, et de méthodes concrètes de mise en pratique. » (Leleu-Merviel, 1996 : 49).

Ainsi, l'école a centré son énergie sur la scénarisation des enseignements (Durance, *et al.*, 2014) et, en priorité, ceux des enseignants titulaires. Pour ce faire, le CFAD est devenu une véritable aide structurelle pour les enseignants -comme nous le préconisons à l'issue de l'étude<sup>6</sup>- et s'est structurée en deux parties : la partie technique (avec deux personnes en lien avec les enseignants pour la mise en ligne des ressources selon les standards de l'école<sup>7</sup>) et la partie scénaristique, prise en charge par un professionnel, un ingénieur pédagogique. Cette personne ressource a été recrutée pour animer des séances de formation sur diverses thématiques en lien avec le numérique et auxquelles les enseignants participent sous le principe du volontariat de type : animation d'un cours en ligne, réalisation de questionnaires en ligne, pédagogie inversée, évaluation sur Moodle, etc.

Aujourd'hui, le module d'un enseignant n'est plus un simple PPN mis en ligne sur la plateforme ; le module entier est structuré comme une véritable histoire racontée à l'aune d'un scénario pédagogique dynamique et interactif (vidéos, exercices, développement conjoint d'un

---

<sup>6</sup> Lors de notre étude, nous avons observé que le CFAD se résumait finalement à deux personnes travaillant « un peu dans leur coin » (selon leurs dires et les observations faites) et dont l'activité principale consistait à répondre aux éventuelles questions posées par des étudiants en alternance sur le forum. Nous préconisons donc de repenser la place allouée aux assistantes professeurs du CFAD en recentrant leurs actions sur des tâches plus efficaces en termes d'EAD.

<sup>7</sup> Précisons à ce titre que l'école a abandonné les logiciels de présentation des cours dits « solutions interactives » de type Speechi et Alexandra qui étaient trop complexes à prendre en main pour une utilisation efficace et optimale de la part des enseignants. L'école a aujourd'hui opté pour une solution développée par leur partenaire leader sur le marché de e-learning : Crossknowledge et leur solution Mohive.

*e-book* regroupant l'ensemble des contenus et des ressources nécessaires choisis par chacun des enseignants responsables de module de cours à partir du contenu de l'ensemble des publications de l'éditeur partenaire de l'établissement, etc.).

### **L'externalisation de la réalisation des PPN**

En outre, l'école a choisi d'externaliser la réalisation des PPN d'un point de vue création audiovisuelle en salle multimédia<sup>8</sup> ; en effet, l'activité d'enregistrer un cours ne peut s'improviser et exige bien une formation à l'outil, au dispositif. Être devant une caméra est tout, sauf naturel. Il y a bien un travail du placement du corps qui doit être préparé en amont, comme pour une direction d'acteur : « Si l'espace est représenté, c'est donc toujours comme espace d'une action, au moins virtuelle : comme espace d'une mise en scène. La fonction de metteur en scène n'est apparue qu'assez tardivement au théâtre, mais elle est devenue aujourd'hui perçue comme une fonction créatrice, artistique, parfois considérée à l'égal de celle de l'auteur ou des acteurs. » (Aumont, 1990 : 176). Cela suppose également de réfléchir à la manière dont on désire être vu, entendu. Ce cheminement de la relation à l'autre (présent/absent) doit être conscient, et donc pensé en amont. C'est aussi un espace de liberté et de créativité supplémentaires, à condition d'être formé et informé.

Ainsi, comme cela était déjà le cas en 2013, les enseignants titulaires de l'école présentent les trois mêmes types de profils distincts ; ceux qui ont le sentiment d'avoir reçu l'injonction de faire de l'EAD et ne s'y intéressent pas (14 enseignants sur les 20 interrogés), ceux qui s'y intéressent mais s'en sentent peu capables -et qui sont donc favorables aux diverses formations (4 enseignants sur les 20 interrogés), ceux qui ont toujours été intéressés par l'EAD et qui ont

---

<sup>8</sup> Le service audiovisuel est alors en charge de récupérer et de stocker ces vidéos, qui représentent pour l'heure un total de quatre-vingt heures d'enregistrements sur l'année et une prévision de cent-vingt à cent-trente heures pour l'année universitaire à venir.

beaucoup d'idées et d'assurance pour les développer (2 enseignants sur les 20 interrogés). Toutefois, cette activité d'EAD est désormais intégrée dans leur service d'enseignement : pour un module de trente heures d'enseignement, l'enseignant est désormais dans l'obligation d'en assurer six en e-learning (sans avoir toutefois l'obligation de les développer d'une manière particulière, pouvant alors se contenter de mettre en ligne des contenus qu'il n'aurait pas scénarisés).

Ces enseignants sont donc désormais dans un dispositif de formation où il leur est demandé d'agir dans un objectif commun, construisant ainsi le savoir de façon collective. Ils déclarent toutefois garder à l'esprit que « leur métier d'enseignant est en train d'évoluer, devenant davantage chronophage -eu égard aux contraintes de l'EAD- » et leur demandant désormais d'avoir également un rôle de « chef d'orchestre » (Dillenbourg, 2009).

Lors de ce retour sur le terrain, nous accédons à la plateforme Moodle et à des cours mis en ligne ; tous les enseignants (y compris les extérieurs) doivent désormais mettre leurs contenus de cours sur la plateforme. Ils ont la possibilité d'échanger avec leurs étudiants *via* le forum ; toutefois, force est de constater que les étudiants restent peu présents sur les forums (alors qu'ils se connectent très souvent à la plateforme pédagogique Moodle). Pour pallier ce problème, l'école (par le biais du CFAD et du service audiovisuel) a réalisé une courte vidéo (qui doit prochainement être diffusée) afin de promouvoir son utilisation et inciter les étudiants à être davantage présents sur les forums de discussions<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Nous n'avons pas eu accès à cette vidéo (non achevée à la période de l'enquête) ; toutefois, il serait intéressant de déceler les grandes lignes de l'argumentation mise en place à l'image. Nous pourrions alors comprendre sur quels registres (implication, soutien, efficacité, obligation d'engagement, etc.) s'est construit le discours pour persuader de l'intérêt de leur présence sur le forum.

## L'accessibilité et le partage des sources

Nous sommes alors surpris de constater que seuls les étudiants ont accès à l'ensemble de leur programme, soit à l'ensemble des cours dispensés dans leur formation. Les enseignants, quant à eux, bien qu'intervenants dans la formation, ne peuvent pas avoir accès aux autres cours de leurs collègues ; s'ils le souhaitent, ils doivent en faire la demande auprès de l'enseignant concerné. À ce stade, plusieurs interrogations émanent de ces choix : s'agit-il de protéger les auteurs des PPN (en référence au droit d'auteur), d'éviter les regards intrusifs, ou encore les jugements ?

Dans la réalité des faits, peu ou prou le font *in fine*, ce qui pose alors toute la question de l'accessibilité et du partage de ces sources, qui se veulent pourtant ouvertes. Peut-on alors véritablement parler de sources ouvertes ? Il semblerait davantage que se pose ici la question des droits et de la propriété intellectuelle<sup>10</sup>. L'enseignant, qui met en ligne son cours, donne alors à l'école son contenu qui devient ensuite la propriété de l'école (tout en demeurant toutefois sa propre propriété intellectuelle). Cette question des droits semble pour l'heure encore ouverte puisque partiellement résolue. Cela nécessiterait en effet qu'une personne ressource assure le suivi, la surveillance et la traçabilité des données mises en ligne, ce qui n'est pas le cas à l'heure actuelle.

En outre, les objectifs de performance et de qualité qui sont l'esprit et la force de l'école, l'incitent à porter au plus haut point leur stratégie de développement face à la concurrence et aux enjeux internationaux (Szafrajzen, Kosmicki, 2014). Ce défi pose alors également la question des frontières vers l'extérieur et de la politique que souhaite adopter l'école en ce sens,

---

<sup>10</sup> Nous faisons ici référence à la propriété intellectuelle, au droit d'auteur et au droit à l'image tels que définis sur le site internet du Ministère de l'économie, de l'industrie et du numérique.  
Accès : [http://www.economie.gouv.fr/apie/droit\\_auteur\\_image\\_numerique](http://www.economie.gouv.fr/apie/droit_auteur_image_numerique) Consulté en avril 2016.

avec l'éventualité de ne plus être maître de ses contenus et de l'image qu'elle renvoie, avec en latence la question de la viralité sur Internet (Beauvisage, Beuscart, Couronné, Mellet, 2011). Lorsque nous décidons de diffuser du contenu en ligne, nous entrons dans une structure ouverte où nous ne maîtrisons plus -ou nous n'identifions plus clairement- la provenance de l'information. De fait, dans cette nouvelle ère des sources ouvertes, nous pouvons légitimement nous demander qui manipule qui dans cette génération de la « surinformation ».

## **Conclusion**

Aujourd'hui, devant l'urgence de faire se rencontrer les performances techniques et technologiques au service de l'enseignement, les intérêts pédagogiques et institutionnels se portent davantage sur la cohérence d'un système non plus distinct de la FAD mais bien construit (Ernst, 2008) en synergie ou interaction avec celle-ci.

Forces de préconisations, nous valorisons la construction et la distribution raisonnées des ressources mises à la disposition des apprenants comme constitutifs de la qualité et de la richesse d'un programme d'EAD. Nous avons ainsi pu mieux cerner la scénarisation d'un enseignement, de sorte à penser le PPN en phase avec les nouveaux outils de communication numériques. Au sein de cette école supérieure de commerce, l'écart qui s'établit légitimement entre les deux temps du processus d'évolution des enseignements en FAD -étude du dispositif actuel et préconisations, mise en place d'un centre multimédia respectant ces préconisations- s'avère riche en questionnements.

En effet, la manière dont les usagers s'approprient -ou non- les PPN relance certaines résistances de la part des enseignants -et des étudiants-, interrogeant les prises de position de la direction, confrontée aux limites -notamment- des droits d'auteur. Plusieurs points sont alors à mettre en exergue dans ce questionnement : celui concernant la pratique (externalisation et rôle restrictif des techniciens -un choix aux conséquences à évaluer-), celui concernant les liens



établis entre l'ingénieur pédagogique et les enseignants impliqués dans la construction des PPN, la clause particulière obligeant les enseignants à demander l'autorisation d'accès aux contenus en ligne (ce qui n'est pas le cas pour les étudiants, assez logiquement).

Ces remarques rejoignent les questionnements -très actuels- sur la diffusion avec ou sans marge de sécurité des PPN, convoquant les effets de la viralité sur Internet, tout en réinvestissant le champ d'étude propre aux sources ouvertes dans l'éducation et, plus largement, à la communication des connaissances dans la société.

## Références

Albero B., éd., 2003, *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès Science publ. : Lavoisier.

Aumont J., 1990, *L'image*, Paris, Collection Nathan Université.

Beauvisage T., Beuscart J.-S., Couronné T., Mellet K., 2011, « Le succès sur Internet repose-t-il sur la contagion ? Une analyse des recherches sur la viralité », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 21, mis en ligne le 01 décembre 2013, Accès : <http://traces.revues.org/5194>. Consulté le 02/01/15 janvier 2015.

Bocquet F., Bruillard É., Cornu B., Guignolet J., Moatti D., Véran J.-P., 2014, « Le numérique à l'école : évolution ou révolution pédagogique ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 67, pp. 103-118.

Bouzon A., 2010, « Comunicación y organización. Orígenes y fundamentos de los trabajos científicos francófonos », in II Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigadores de la Comunicación (AE-IC), Comunicación y desarrollo en la era digital, 3 à 5 de febrero de 2010, Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga, 22 p.

Brassard C., Daele A., 2003, « Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC », in Actes du colloque EAIH 2003, Desmoulins, C., Marquet, P., Bouhineau, D. (Eds.), INRP, Strasbourg, pp. 437-444.

Depover C., *et al.*, 2011, *Le tutorat en formation à distance*, De Boeck Supérieur.

De Sardan J.-P. O., 2008, *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant.

Dillenbourg P., Fischer F., 2007, “Basics of Computer-Supported Collaborative Learning”, *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, n° 21, pp. 111-130.

Durance P., *et al.*, 2014, « Les MOOC, et après ? », *Le journal de l'école de Paris du management*, vol. 5, n° 109, pp. 22-30.

Ernst C., 2008, « Utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement : une approche ignatienne », [en ligne]. Accès : <http://www.reseaucep.net/portail/article.php?sid=203>. Consulté le 12/01/16.

Héas S., Poutrain V., 2003, « Les méthodes d'enquête qualitative sur Internet. Revue en ligne de sciences humaines et sociales », *Ethnographiques.org*, [en ligne], n° 4, novembre 2003. Accès : <http://www.ethnographiques.org/2003/Heas,Poutrain.html>. Consulté le 12/12/14.

Leleu-Merviel S., 1996, *La scénistique : méthodologie pour la conception de documents en media multiples suivant une approche qualité*, [en ligne], S.l. : Université Paris 8 - Vincennes-Saint Denis. Accès : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-006660099>. Consulté le 10/08/15.

— 2008, *Objectiver l'humain ? Volume 1, Qualification, quantification*, Paris, Editions Lavoisier/Hermès Sciences Publications, Coll. Ingénierie Représentationnelle & Constructions de Sens.

Le Moigne J.-L., 2003, *Le constructivisme. Modéliser pour comprendre*, Tome 3. Paris, L'Harmattan.

Licoppe C., 2009, *L'évolution des cultures numériques. De la mutation du lien social à l'organisation du travail*, Fyp éditions, Paris.

Linard M., 2008, *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. L'Harmattan, Paris.

Moeglin P., 2005, *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*, PUG, Grenoble.

Mucchielli A., 2005, *Etude des communications : approche par la contextualisation*, Paris, Armand Colin.

Paillé P., Mucchielli A., 2003, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, collection U, 2<sup>ème</sup> éd.

Paquelin D., 2011, « La distance : question de proximité », *Distances et savoirs*, n° 4, vol. 9, pp. 565-590.

Péladeau N., Mercier C., 1993, « Approches qualitative et quantitative en évaluation de programmes », *Sociologie et sociétés*, vol. 25, n° 2, pp. 111-124. Accès : <http://iderudit.org/iderudit/001547ar>. Consulté le 04/03/16.

Peraya D., 2005, « La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation », *Tice et développement*, n° 1, pp. 31 à 38.

Petit L., 2008, « Enjeux de la conception des ressources pédagogiques numériques dans l'enseignement supérieur », *Distances et savoirs*, n° 4/6, pp. 547-564.

Power M., 2002, « Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur », *Revue de l'Education à Distance*, n° 2/17, pp. 57-69.

Szafrajzen B., 2010, *Lecture communicationnelle de deux dispositifs d'apprentissage au sein d'un même département universitaire. Le cas de la licence en sciences de l'information et de la communication*, Université Montpellier III, thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication.

Szafrajzen B., Kosmicki A.-M., 2015, « L'enseignement à distance ou le corps enseignant mis à distance ? Lecture communicationnelle de pratiques audiovisuelles », *Revue des Interactions Humaines Médiatisées*, n°16/2, pp. 85-99.

— 2014, « Nouveaux outils numériques ou nouveaux outils pédagogiques ? L'enseignement en questions », Dix-neuvième congrès SFSIC : Penser les techniques et les technologies : apports des Sciences de l'Information et de la Communication et perspectives de recherches, 4-6 juin 2014, Toulon.