

Cas n°5

Quelle formation ouverte et à distance dans des universités palestiniennes : de l'intérêt et des tribulations d'un projet innovant en contexte culturel complexe

Marie-José Barbot' Claude Debon

Introduction

La communication rend compte d'un projet financé par la Communauté Européenne conduit sous l'égide du Cnam à Paris et engageant 4 universités européennes et 5 universités de Cisjordanie (2004-2009). L'objectif est de développer les compétences professionnelles dans le domaine du e-learning pour les universités palestiniennes et de favoriser le travail en réseau : ceci à travers la conception et la mise en œuvre de 5 projets-pilote de FOAD par la démarche du « learning by doing ».

La problématique de l'innovation et du changement portés par l'usage des technologies dans les pratiques de formation universitaire est présente dès l'origine du projet. Notre hypothèse qui a déterminé notre engagement individuel et collectif dans ce projet est que ce type de projet est porteur non seulement de transformations institutionnelles, de nouveaux dispositifs et modalités de formation mais de nouvelles compétences autoformatives (savoir et pouvoir apprendre) pour les acteurs qui s'y engagent, qu'il s'agisse des chefs ou membres de équipes-projet ou des étudiants apprenants.

Après avoir présenté les caractéristiques du projet et de la démarche mise en oeuvre nous examinerons les points qui ont fait question aux différentes étapes de la conception et de la réalisation rendant problématique l'atteinte des résultats à chaque étape et par rapport à l'ensemble. Nous chercherons à comprendre les difficultés rencontrées, les contradictions vécues par l'équipe européenne, par les acteurs palestiniens. Nous prendrons en compte 2 paramètres qui nous semblent significatifs et analyseurs des problèmes : l'identification et le fonctionnement des instances de décision et de coordination des universités et des projets, les logiques d'acteurs oeuvrant dans ces nouvelles formations, les conflits de rôles et de modèles d'action pédagogique, exacerbés sans doute par la spécificité politique, culturelle et universitaire de la Palestine.

Pour témoigner du dépassement des difficultés rencontrées et maintenir ouverte la problématique d'une autoformation en oeuvre à travers les actions développées et chez les acteurs nous présenterons le travail réalisé de « recherche-action » conduit avec des formateurs représentant les 5 projets dans la dernière étape de réalisation. Il a permis l'interview d'étudiants inscrits dans les dispositifs FOAD, l'identification des problèmes rencontrés par les étudiants et les formateurs, et la clarification des points de tension qui selon les choix des formateurs peuvent maintenir un modèle de formation « classique » tout en étant modernisé ou amplifié par l'usage des technologies ou devenir une formation « ouverte », travaillant les processus autoformatifs des enseignants comme des étudiants.

1. Contexte palestinien du développement du projet européen

2. Le projet européen

2.1. Le cadre d'action

2.2. Les objectifs

- 2.3. L'appel à projets : critères de choix
- 2.4. Les projets retenus
- 3. Les TIC comme analyseurs des difficultés
 - 3.1 les points qui ont fait question
 - 3.2. Comprendre les difficultés, les points de blocage
- 4. Les usages de la recherche-action
 - 4.1. Objectifs et méthodologie
 - 4.2. Principaux résultats
 - 4.2.1. Les usages des étudiants et les contradictions vécues en milieu universitaire
 - 4.2.2. Les analyses des enseignants, points de controverse et modèles pédagogiques

1. Contexte palestinien du projet européen

Les facteurs qui motivent le développement de la FOAD aujourd'hui en Palestine sont de plusieurs ordres.

1.1. Nécessité d'un système d'Enseignement Supérieur intégré

L'enseignement supérieur s'est créé dans l'urgence : la construction récente des 11 universités après l'occupation israélienne de 1967, est financée alors par des fondations privées et des subventions. Or depuis 1993 (accords d'Oslo) les universités nationales et privées sont passées sous la tutelle du Ministère de l'éducation de l'autorité palestinienne. Cela signifie qu'elles doivent entrer dans un système national, dont d'ailleurs le besoin est exprimé et ressenti, et qu'elles s'affrontent à différents types de changements :

1. Dimension de construction d'une identité académique commune : les universités constituaient des sortes de ruches, isolées, avec des habitudes d'autogestion et des influences de traditions très différentes (Bir zeit anglican, d'autres au fatha...doctorats dans tous les pays du monde). Les universités ont encore des positionnements différents en ce qui concerne la formation à distance: Al Qds encourage des formations ouvertes dans le cadre de l'innovation alors que d'autres universités maintiennent un rapport de 2/3 présentiel 1/3 en ligne.
2. Renoncement à des dotations de la diaspora et de l'étranger en investissement pour s'inscrire nationalement dans des budgets de fonctionnements
3. Prise de conscience de l'importance des labels de qualité : projet sur des critères de qualité de l'enseignement supérieur soutenu par la BAD (depuis 2006)
4. Obligation, pour des projets internationaux, de promouvoir le partenariat entre universités, ce qui signifie une implication d'acteurs qui ne travaillent pas toujours sur des objectifs partagés.

1.2. Légitimisation de la FOAD : obligation de qualité

Actuellement il n'existe pas de certifications officielles après la licence (ni d'équivalence) pour des formations à distance, formation à l'égard de laquelle existe une défiance ministérielle. L'enjeu est donc de permettre une reconnaissance en établissant sa qualité opérationnellement et scientifiquement.

1.3. Éthique à l'égard des attentes des étudiants

Face aux étudiants, l'institution universitaire est confrontée à un double défi compte tenu des carences du système éducatif (hémorragie de collègues diplômés):

-proposer l'éducation comme seule sublimation « les jeunes peuvent à chaque instant opter pour la violence, le suicide. Beaucoup se retrouvent en prison».

-détourner la tentation d'étudier à l'étranger des jeunes (avec menace de perte de résidence) :

« Il faut améliorer le système avec les TIC et une qualité des formations pour atteindre un niveau scientifique et académique d'excellence » nous dit un collègue W. L'enjeu est de se positionner dans la modernité en développant une dimension de responsabilité chez les étudiants, or le modèle actuel de l'enseignant reste « directif, maternant et très présent » T.H (Mémoire de master 2).

1.4. Réponse à la situation politique

L'apport de la FAD est clair dans un pays miné par les *check points* (à quelle heure. le soleil se lève ? demandez à Tsahal) les détours, les couvre-feux et l'occupation. Deux populations bénéficiaires en outre sont mentionnées par nos partenaires les personnes qui sortent de prisons (10.000 prisonniers) mais aussi les femmes à qui cela permet de respecter la tradition de ne pas sortir !

Enfin, il faudrait bien sur évoquer les évolutions politiques et leurs incidences comme l'ont illustré les changements que nous avons dû opérer suite aux élections de 2006.

2. Le projet européen

2.1. Le cadre d'action

Le projet RUFO porteur d'une logique définie en termes de *learning by doing*. A chaque étape correspondent des visites en Europe des partenaires, des ateliers sur place et des interventions d'experts.

Il s'est ouvert sur une première étape décisive comportant la définition du projet et l'identification des acteurs :

- rédaction de l'appel d'offres et des critères de choix par le comité de pilotage
- diffusion de l'appel d'offres auprès de tous les acteurs potentiels
- mise en place de la maîtrise d'ouvrage
- sélection de 5 projets suivant les critères de l'appel d'offres

Dans la phase 2 de développement, il s'agissait de concevoir et construire les 5 projets dont un a changé de contenu disciplinaire :

- Ingénierie d'ensemble des 5 dispositifs: (articulation avec cours existants, etc.)
- Conceptions pédagogiques et techniques : formation des acteurs
- Développement et test alpha
- évaluation auprès d'une population test juin 08

Enfin nous sommes parvenus à la phase 3 d'évaluation et de recommandations

- mise en œuvre du dispositif en vraie grandeur (s1 s2 : 08-09) 3 sur 5 au semestre 1
- observation, analyse et réajustement des 5 dispositifs
- évaluation d'ensemble à travers 3 comités accessibilité, évaluation et pédagogie.
- conception de formations et de diplômes pour le e-learning en Palestine

2.2. Les objectifs

6 grands objectifs du projet RUFO sont explicités :

- l'acquisition de **savoirs** individuels par la formation en méthodologie de projet, à la mise en œuvre pédagogique et technique, à la qualité et l'évaluation
- le développement et la mise en œuvre de 5 projets pilotes

- la fabrication des **outils** méthodologiques de conduite de projet FOAD et supports de formation à la FOAD

- l'élaboration de **recommandation** de cursus intégrant les théories nécessaires à la FOD pour la formation académique et de programmes spécifiques de formation

- la constitution d'un **réseau** de compétences en lien avec les institutions académiques avec sensibilisation aux enjeux de la FOAD, restitution des résultats concernant les différentes phases, animation de forum de discussions dans le cadre des projets pilotes, organisation de workshops et sessions de formation

- la maîtrise et le **contrôle** de l'avancement du projet avec réunions du comité de pilotage, écriture de rapports d'activité

Ces objectifs sont ambitieux. Ils visent l'articulation entre développement de la FOAD dans et entre les universités, réalisation de projets concrets, acquisition de savoirs et compétences par les acteurs. La démarche adoptée est celle du **learning by doing**, apprendre en faisant. Le terme d'**autoformation** n'est pas prononcé mais l'affrontement aux situations nouvelles et l'apprentissage qui peut y être associé (savoir ce l'on apprend, apprendre à apprendre) apparaît comme un moteur de développement autoformatif des équipes palestinienne comme européenne. Nous verrons plus loin les difficultés rencontrées qui n'excluent pas les apprentissages mais peuvent limiter l'impact de l'approche mise en œuvre.

2.3. L'appel à projets : critères de choix des 5 projets pilotes

L'appel à projets a véritablement initié la démarche active du projet RUFO. Il a été nécessaire à l'équipe européenne de l'encadrer en précisant les critères de choix pour faciliter la sélection, et empêcher des dérives pouvant compromettre les réalisations. Ce faisant elle faisait œuvre de formation méthodologique :

- il s'agit d'un projet de conception, mise en œuvre, évaluation d'un dispositif global de formation et pas seulement de produits ou supports multimédia.

- il doit être faisable dans un délai de 3 ans et s'appuyer sur un « déjà-là » d'expérience ou de soutien technique ;

- il doit concerner des objectifs précis limités et autosuffisants ;

- chaque projet est porté par un établissement qui assume la responsabilité de l'ensemble des phases et anime une équipe pluri-universitaire (au moins une autre université est concernée) et pluridisciplinaire (scientifique, technologique, pédagogique, administrative).

2.4. Les 5 projets retenus

Les 5 projets retenus devaient se réaliser en partenariat entre plusieurs universités et sont tous spécifiques:

- mise à niveau en Informatique, PPU Hébron visant des étudiants de première année
- mise à niveau en anglais, Open Al qds et Bir Zeit visant des étudiants de première année
- moteur à injection, PPU Hébron et Al Najjar qui s'adresse à la fois à la FI et à la formation continue
- archéologie histoire de Jérusalem, Al Qds rédigé par différents auteurs, cours de première année
- « formation à distance » devenu « Science and technologie » Bir zeit, module optionnel d'une formation.

3. Les TIC comme analyseur des difficultés

3.1 Les points qui ont fait question tout au long du développement du projet Rufo et qui remettent en cause le changement recherché.

Pour l'atteinte des objectifs l'articulation, le chaînage entre les niveaux politique et opérationnel étaient requis comme essentiels. Mais leur différenciation l'était tout autant pour qu'il y ait une véritable implication des acteurs institutionnels et perspectives de dissémination de projets FOAD dans les universités, et que se réalisent des projets innovants, les 5 projets pilotes, engageant des acteurs et compétences habituellement cloisonnés dans des pratiques « ordinaires ».

De fait à ces 2 niveaux, politique et opérationnel, les difficultés n'ont pas manqué :

- **la confusion des instances et des fonctions maîtrise d'ouvrage et maîtrise d'œuvre** a été présente dès les choix de projets réalisés. Il n'y a plus eu de représentants politiques spécifiés ni de représentants institutionnels des universités responsables des projets pilotes dans le comité de pilotage ou les workshops en Palestine ou en Europe.

Les Représentants institutionnels deviennent de fait les responsables universitaires qui sont aussi les coordinateurs des 5 projets, les chefs des équipes-projets et ils se retrouvent dans un seul comité de pilotage.

Un correspondant palestinien du chef de projet européen, universitaire responsable d'un des 5 projets, est nommé au bout de 2 ans pour faire face aux difficultés de relai entre l'Europe et la Palestine. IL permettra la mise en place d'un comité de pilotage palestinien, séparé du comité de pilotage global Europe, Palestine, et responsable auprès de lui.

- **la fonction politique et pédagogique de l'équipe européenne fait question** avec la difficulté à intégrer la démarche de projet portée par les européens patente dès la 1^{ère} étape du développement des projets pilotes. La démarche apparaît **contraignante** et ouverte à la fois, obligeant à faire, à manifester de la responsabilité et de l'autonomie dans le cadre indiqué .

Or il y a des démarches concurrentes anglo-saxonnes plus centralisatrices et applicatives qui font référence pour les responsables palestiniens et contribuent à contester sinon rejeter les apports théoriques des européens nourrissent trop ou pas assez. Les apports ne sont pas intégrés (démarche de projet, modèles pédagogiques etc.).

En même temps **le laissez-faire** de l'équipe européenne peut être pointé. Il y a abandon du 5^{ème} projet sur la formation des formateurs par les acquis du projet RUFO, abandon financier et pédagogique aux palestiniens de la formation des équipes. Elle est prise en charge par un universitaire en sciences de l'éducation qui va faire fonctionner un modèle transmissif dominant. **La sélection des projets-pilotes** est confié au comité de pilotage impuissant à mettre en œuvre une négociation collective et obligera à un recadrage directif de sur les choix des projets.

- **les échéances de production et communication ne sont pas tenues** sur toute la durée du projet RUFO. Les productions écrites demandées (l'élaboration de l'appel d'offre, la présentation des 5 projets retenus, leurs objectifs et spécifications organisationnelles, pédagogiques ...) n'arrivent pas, les actions à mettre en œuvre (développement des ressources, tests avant mise en œuvre, passage à de « vrais » étudiants...) ne se produisent pas, le relais par le comité de pilotage palestinien des instructions et exigences de l'équipe européenne ne fonctionne pas

- **la confiance reste difficile à établir entre équipe palestinienne et équipe européenne** avec l'évolution des phases de production : l'accompagnement individualisé des 5 projets par un membre de l'équipe européenne n'est pas utilisé, les européens n'arrivent pas à obtenir les sites d'accès aux dispositifs et ressources ouverts sur la plate-forme Moodle...

3.2. Comprendre Les difficultés, les points de blocage

Les interférences sont fortes entre les logiques institutionnelles, les enjeux respectifs de l'Europe et de la Palestine dans le projet RUFO et les logiques des acteurs qui le portent, s'investissent, travaillent, interagissent. Les **TIC** dans leur dimension à la fois matérielle et symbolique apparaissent comme le moteur des changements recherchés. Elles représentent le point sensible de l'innovation, interpellent les pratiques aux différents niveaux, entraînant des remises en cause de représentations, de pouvoir, de rôles des responsables politiques et universitaires, comme des équipes-projets et des étudiants-apprenants. Elles obligent chacun, quels que soient ses acquis antérieurs, à apprendre à travailler avec la FOAD, à se mettre en situation d'autoformation. Elles sont un bon analyseur des difficultés rencontrées que nous avons cherché à comprendre mieux du point de vue des acteurs concernés :

- on retrouve dans ce projet **l'ambivalence** normale de comportements d'acteurs engagés dans des processus d'innovation, telle que Norbert Alter la pointe dans son ouvrage « L'innovation Ordinaire »¹. Innover, dit-il, représente toujours une prise de risque, une forme de déviance au quotidien. La rencontre entre l'innovation et les pratiques sociales établies est toujours antagonique et l'insertion dans le tissu social n'est pas assurée.

- ce n'est pas simple en particulier pour les universitaires palestiniens et les équipes-projets d'affronter, de supporter **l'incertitude**, la prise de risque inhérente au projet dans un contexte où l'incertitude est continuellement présente. Il s'agit de maintenir retrouver le sens de son engagement aux différentes étapes, travailler beaucoup, plus, sans reconnaissance institutionnelle ou celle de collègues non engagés. Les comportements oscillent entre engagement et distance, investissement et lassitude. La route est jalonnée de dilemmes : les risques pris de perte, de remise en question sont mesurés à l'aune d'intérêts et de bénéfices qui n'apparaissent guère en clair.

- Il s'agit de vivre de nouvelles **relations**, d'utiliser de nouvelles méthodes de travail pour mener à bien les projets FOAD au niveau stratégique comme au niveau opérationnel, entre universités et en intra. La confrontation de statuts professionnels, de cultures professionnelles différentes est obligatoire et difficile à supporter. Elle entraîne la remise en cause de la place de chacun, son rôle, son identité dans l'innovation. Il faut **apprendre** avec les autres et non plus savoir dans ces lieux où le **Savoir** qui accompagne les pouvoirs est l'emblème sacré.

- Il existe aussi des problèmes propres à **l'équipe européenne**. Elle aussi est confrontée aux difficultés de l'innovation, avec des membres de 4 universités ne se connaissant pas pour certains, devant de définir professionnellement et relationnellement comme équipe. Elle affronte des différences géographiques, professionnelles, scientifiques, linguistiques qui entraînent des divergences dans la manière de vivre les problèmes et d'y réagir.

La fonction de **chef de projet** va osciller en intra dans l'équipe européenne comme avec l'équipe palestinienne entre ouverture et imposition, arbitraire et partage. Des **régulations** sont insuffisamment présentes alors qu'elles sont essentielles pour mettre en synergie les différences qui se manifestent.

¹ Alter N. (2000). *L'innovation ordinaire*, Paris: PUF

- Un rapport de pouvoir ambivalent s'est instauré entre équipe européenne et équipes palestiniennes

Entre tout apprendre ou ne rien apprendre avec l'Europe : les palestiniens ne vivent pas leurs acquis préalables, leurs compétences existantes comme reconnues et propres à investir dans les projets et actions nouvelles.

En même temps des compétences nouvelles sont nécessaires même si elles sont difficiles à reconnaître : travailler en équipe, négocier, construire des dispositifs de FOAD, des outils pédagogiques utilisant les TIC, toutes choses qui sont en rupture avec les pratiques existantes. Il ne suffit pas de faire mais d'apprendre et de savoir comment faire.

Le positionnement de l'équipe européenne est difficile et manifeste d'autant plus de contradictions que le contexte politique palestinien fait hésiter à reproduire des tensions, des contraintes et à apparaître transmissif, exigeant, ou contrôleur des actions.

- Une nouvelle représentation des savoirs et du rôle d'enseignant est à construire avec un projet FOAD.

Transformer sa pratique, accepter de ne plus être le seul détenteur des savoirs dans la conception et la conduite des actions pédagogiques, raisonner apprentissage avec les outils technologiques constitue une vraie **rupture** identitaire. Les projets touchent au cœur du métier enseignant et à la division du travail pédagogique qui donne une place centrale à celui qui détient le Savoir et le statut de professeur. Les remaniements nécessaires ne peuvent qu'être compliqués puisqu'ils touchent à la fois aux représentations des personnes et aux structures de pouvoir et de travail.

C'est ce point là en particulier qui va donner toute son importance à la recherche-action que nous présentons ci-dessous. Cela nous permettra de questionner autrement la problématique de l'autoformation en œuvre dans les projets FOAD.

4. Les usages de la recherche-action

4.1 Objectifs et méthodologie

Un comité de pédagogie a été créé en septembre 2008, à la suite du WS de juin 2008 qui avait permis de produire collectivement une première analyse pédagogique des 5 projets. Poursuivre cette analyse avec des acteurs engagés dans la mise en œuvre concrète de chaque projet avec des étudiants « réels » est apparu pertinent pour consolider les apprentissages développés et développer les compétences des chefs d'équipe et formateurs.

Il s'agissait de :

- préciser les problématiques d'apprentissage que l'usage des technologies apporte avec elles,
- spécifier les modèles pédagogiques présents
- dégager des recommandations de nature à améliorer les apprentissages et leur réussite autant que les compétences des professionnels concernés.

Il ne s'agissait pas d'évaluer les formations mais de **faire participer les acteurs** à l'analyse de leur action et à ses améliorations.

Dés le départ, les travaux conduits nous ont amenés collectivement à repositionner les approches pédagogiques en FOAD selon une double entrée :

- celle de **l'autonomie** nouvelle qu'elles génèrent pour les étudiants
- celle d'une nouvelle **démarche de conception** de cours à réaliser (ingénierie pédagogique) intégrant le face à face et le cours en ligne.

C'est bien un nouveau profil d'**enseignant-formateur en FOAD** qui apparaît dans lequel la conception des ressources médiatisées n'est pas l'activité dominante mais celle de la construction de leur accès et usage par les étudiants pour la réussite des apprentissages.

Nous avons travaillé avec une méthodologie de type recherche-action :

- mettre les enseignants en situation d' interview de leurs étudiants avec une grille d'entretien produite collectivement ;
- produire ensemble des grilles d'analyse ;
- développer une prise de conscience, établir une distance ;
- analyser les résultats et dégager des points de différences et de similitude entre les 5 projets ;
- améliorer les actions, proposer des recommandations clés de réussite de projets FOAD.

11 formateurs ou développeurs informatiques des 5 projets ont participé aux interviews, et travaux du Comité à l'occasion de 2 sessions de travail qui se sont déroulé en octobre 2008 et février 2009.

4.2 Principaux résultats.

4.2.1. Les usages des étudiants et les contradictions vécues en milieu universitaire

Cette recherche-action se fonde sur les usages des cours FOAD repérés par les **interviews** individuels ou collectifs d'une part, l'écriture de 3 **adjectifs** pour identifier l'expérience du cours en ligne, et la description du **pire et du meilleur moment** vécus dans cette **expérience** de l'autre.

Des phrases significatives : vers la complexité.

Sans procéder à des transcriptions complètes, nous dégageons des propos des étudiants plusieurs **constantes**, quelles que soient la discipline et l'université. Elles apparaissent dans des phrases que nous avons classé en 9 rubriques. Ces phrases sont significatives en ce sens qu'elles représentent l'opinion des étudiants dans les 5 projets.

Un **profil d'étudiant** apparaît :

- capable d'apprendre **seul** qui perçoit la force du changement possible, sur le plan socio-affectif, qui mesure l'intérêt cognitif de la démarche et l'enjeu même dans l'avenir. (1 à 4)
- qui ressent que c'est **inachevé**, pas suffisant (5 à 9). Il est loin de se satisfaire de la seule nouveauté technologique,
- il **demande davantage** sur le plan cognitif tandis que la complexité qui caractérise ces dispositif apparaît.

1. Au sujet du plaisir d'apprendre en ligne

“Le meilleur moment est quand j'étudie en ligne et que je suis heureux d'utiliser le e-learning avec mes documents et grâce à mes amis” *“the best moment when I have done my knowledge about e-learning and become happy to use it with my doc and my friends thanks”*

“Cela rend tout facile et offre une belle voie à prendre” *“It makes anything easy and in a beautiful way to take”*

“Le meilleur moment a été quand j’ai compris à quel point c’était une bonne idée” *“the best moment when I saw this idea is really a good idea”*

“Le meilleur moment : trouver tant de ressources disponibles pour accroître mon apprentissage”
“the best moment : Find so much free resources to expand my learning »

2. Sur l’importance d’être actif et indépendant du professeur

“Je recherche de nouvelles informations, cela n’a rien à voir avec être **nourri à la cuiller**” *“I am searching about new information, it’s not like spoon feeding”*

“On peut même apprendre si on n’aime pas le professeur” « One can learn even when he does not like the teacher »

“Quand je pratique le chat, il n’y a pas le stress du professeur et je peux étudier seul *“...when I use chat, there is not stress from teacher and I can study alone”*

3. valorisation de nouvelles relations enseignant /étudiants, d’un nouveau type de communication didactique

“le meilleur moment c’est quand je lis un message du professeur car je ressens sa protection, qu’il va répondre à mes questions” *“the best moment when I read the message of my teacher because I am feeling he is protecting me, my questions and answer me”*

“quand je parle avec les amis “émulation “ compétition “ *“when I speak with my friends”, “emulation”, “competition”*

4. développement de la confiance en soi

“parce qu’avec ce cours j’apprends beaucoup sur les TIC et sur la Toile, pas seulement en anglais”*« because of this course I learnt a lot about IT and web not only English »*

“Je vois que je peux apprendre, cela ne dépend que de moi *“ I see I can learn, it is up to me”*

5. MAIS crainte et difficulté dans l’apprentissage en ligne

“Le pire moment c’est quand le professeur dit qu’il y a une partie du cours en ligne” *“the worst moment when the teacher says there is e-learning in the course”*

“Le pire moment c’est quand je ne parviens pas à comprendre quelque chose, quelque chose parce que ce n’est pas au point” *“the worst moment when I cannot understand some words, what is not ready”*

6. DEMANDE d’hypertextualité, d’images, de flash, d’animation pour apprendre

“Il n’y a pas assez de multimédia, une image peut mieux faire passer une idée qu’un long texte”
“there is not much multimedia, a picture give you an idea rather than long passage”

“Le meilleur moment c’est quand j’ai vu les flashs qui expliquent le niveau que les nanotechnologies traitent en rapport avec nos échelles habituelles” *“The best moment when I saw the flash explaining the level nano-technologies digs into compared our life scales”*

“Le pire moment c’est quand j’ouvre le cours et découvre un très long texte sans image ni flash”
“The worst moment when I open the course and find a very long text without a picture or a flash”

“Autre chose je préfère avoir une activité de lecture où on pose des questions qui permettent de vérifier qu'on a compris chaque passage” « *Another thing I prefer the activity reading when they ask you question after each question to see if you got the idea of the passage* »

7. Difficultés à s'emparer des nouveaux codes d'écriture multimédia

“Le pire moment c'est quand j'ai eu une mauvaise note, j'étais étonnée par l'image parce que je ne suis pas du tout habituée à étudier avec des images” “*The worst moment when I got a bad mark, I was astonished with image because I am not used to study from images*”

8. Nécessité de définir un cadre

“Nécessité” de limiter le temps consacré au chat “*to limit the time in the chat*”

9. Intérêt opérationnel et pratique

“un changement dans l'enseignement doit être opéré et je pense que cela est une opportunité de le faire” « *the change of teaching courses must be made and I think this is a chance* »

“Mon souhait est de ne plus avoir à me déplacer à l'université” « *I wish I don't need to travel to university* »

Une ambivalence de la part des étudiants se retrouve quand ils évoquent le possible car ils voient que la situation présente est limitée mais sécurisante, la nouvelle séduisante mais pas facile surtout si on ne les aide pas plus face au changement.

Les parcours étudiants : des dissonances entre l'offre et les attentes

La complexité de la nouvelle situation d'apprentissage apparaît à travers les items que nous avons regroupé dans ce que serait **une trajectoire à la fois collective et individuelle** de l'étudiant qui s'effectue en 3 étapes spécifiques ; chacune est révélatrice de tensions et de possibles. Le changement en termes d'offre et d'intention institutionnelles n'y est pas suffisamment explicite alors que les étudiants sont prêts à aller plus loin au prix d'efforts.

	Trajectoire de l'apprenant STUDENT'S TRACK	
Lancement LAUNCHING	déroulement PROCESSING	résultats ACHIEVEMENT, OUTCOMES
Littératie multimédia : ont des usages domestiques d'Internet de façon (2 seulement ne l'ont pas seulement à la maison), ils y passent environ 2-3h par jour	Appropriation de savoirs académiques en-face-à-face Face-à-face : riche à cause de la relation humaine Possibilité d'accéder à des savoirs académiques en ligne appréciée	1. les examens en ligne alors qu'ils ne les prennent pas en compte (l'évaluation porte uniquement sur la discipline) exigent de maîtriser de nouvelles compétences
Ils ont une aide technique du développeur en présentiel en initiation mais des problèmes apparaissent ligne + problème externe d'infrastructure	Intérêt à étudier seul sans l'aide du professeur Si il y a une présence constante du professeur en ligne c'est comme du présentiel, pas d'intérêt A quoi bon faire la même chose en ligne et en présentiel ?	2. apprendre à apprendre se développe : penser à son travail, son temps one's work, of time... motivation interne : plaisir à avoir étudié seul et sentiment

		de réussite
motivation externe: plaisir à participer à cette expérience	valeur ajoutée dans la recherche du savoir obtenue des pairs et trouvée soi-même sur la Toile Plaisir d'être actif et d'être capable de réussir mais c'est difficile sentiment de liberté	3. orgueil social de l'acteur d'appartenir à la société de la connaissance
Aptitudes langagières: la compréhension de l'anglais est un problème, certains ont abandonné un cours en ligne parce qu'il était en anglais (ils pouvaient choisir en ligne et en présentiel Remedial Computer)	Critique de forum et chat car gaspillage de temps et confusion Valeur ajoutée du chat : échanger en temps asynchrone donne de la vie, du plaisir et de l'émulation pour étudier .	
	Rejet des textes linéaires (préférence au livre): veulent lire des textes en ligne qui proposent des activités, de l'interaction et comportent du son, des images...	4. se sent acteur international : connexion au monde extérieur

Finalement, les étudiants ont conscience de l'effort élevé qui leur est demandé "parce que je vais étudier plus intensément et faire davantage de recherche, mais c'est vraiment bien pour nous et pour l'université"² Ils savent apprécier l'évolution proposée : "le professeur est fier, l'étudiant est fier"³ mais ressentent un besoin de davantage d'explicitation et de support de la part de l'institution et des enseignants.

Pour cette raison ces entretiens conduisent à la question où sont les nouveaux codes, contrat et les nouvelles règles du jeu ? Leur manque de visibilité ou absence même ne sont-ils pas la raison des silences sur les forums, des couacs, des décalages et de dissonances ? Y-a-t-il mise en musique ? Qui conduit l'orchestre ? Où est l'articulation entre les différentes fonctions attendues par l'apprenant et ce que joue l'enseignant ?

4.2.2. Les analyses des enseignants, points de controverse et modèles pédagogiques

Analyses et transformations repérées

Les points suivants issus des interviews des étudiants ont représenté une véritable **découverte** pour les participants du comité :

- les **peurs** et craintes des étudiants pour un apprentissage en ligne malgré les **acquis** de l'usage régulier d'Internet et leur intérêt pour ce mode d'apprentissage ;
- les difficultés de l'**autonomie** dans l'usage de ressources technologiques avec des **compétences** nouvelles à développer (IT, anglais, savoir apprendre, s'organiser...) qui ne sont pas repérées comme partie intégrante des savoirs du cours à acquérir ;
- la **demande** forte de ressources réellement **multimédias** (images, vidéos ..) pour se motiver et s'approprier les concepts ;

² "because I will study hard and go with search more and more, but it is really very good for us and for university"

³ « the teacher is proud, the student is proud »

- l'importance du travail **solitaire** pour prendre confiance en soi et dans ses apprentissages à associer à la nécessité de médiations humaines diversifiées (les pairs, l'enseignant).

Des **explications** ont été recherchées notamment sur les 2 premiers points :

- dans leur usage d'un cours en FOD les étudiants développent un comportement de « **bon élève** » centré sur la matière qui leur paraît garantir leur réussite. Les compétences acquises préalablement ne sont pas perçues comme utiles ou recherchées lorsqu'elles manquent.

- ces **compétences** ne sont pas identifiées par les enseignants ni comme objectifs du cours ni comme moyens pour assurer des comportements nouveaux au-delà de l'acquisition-mémorisation de contenus de formation.

- les enseignants portent eux même le **modèle** qu'ils dénoncent chez les étudiants en privilégiant les savoirs académiques et leur transmission.

Des **transformations** devenant des **points-clés de réussite** pour les étudiants sont repérées :

- reformuler les **objectifs** du cours en lien avec les acquis, les besoins, les manques, les intérêts des étudiants

- élaborer en début de cours un **contrat** individuel et collectif avec les étudiants ;

- identifier et présenter la **diversité des savoirs et compétences** à acquérir et développer : langage (anglais), TIC pour apprendre, apprendre à apprendre, et pas seulement la matière;

- donner aux étudiants une **représentation d'ensemble** du cours et du parcours d'apprentissage avec son organisation (face à face et en ligne), les activités d'apprentissage, les médiations humaines disponibles, les exigences et les marges de manœuvre possibles ;

- différencier et développer les **outils** mis à disposition en ligne :

○ les outils **didactiques** avec leurs fonctionnalités de langage multimédias

○ les outils de **communication** avec leur fonction pédagogique de travail collaboratif et pas seulement de lien social

○ les outils de **réflexivité** (port-folio, journal...) pour l'autodirection de leur apprentissage par les étudiants

- distinguer et articuler **l'évaluation** externe (examens, tests, etc.) et l'auto-évaluation pour différencier et relier enseigner et apprendre

Points de controverse et modèles pédagogiques afférents

Des **choix concrets** sont discutés et deviennent **des points de controverse** sur :

• **l'entrée** en formation : pré-requis, sélection **ou** initiation et travail sur les manques ?

• la **1^{ère}** leçon : en face à face **ou** en ligne ?

• **l'accès** aux ressources didactiques : en globalité au départ **ou** progressivement ?

• l'usage des **outils de communication** : obligatoire **ou** en libre service, à fonction de lien social avec l'enseignant, avec les pairs **ou** d'activité d'analyse, de traitement, de résolution de problème, avec lien individuel avec l'enseignant **ou** lien collectif avec les pairs, sans l'enseignant **ou** avec lui ?

• **l'évaluation** des acquis du cours et les examens : en ligne **ou** en face à face ? avec choix de l'étudiant sur ces modalités **ou** non ? prendre en compte la participation en ligne, la réflexivité, l'autonomie mise en œuvre **ou** rester sur les critères académiques de réussite ?

Selon les décisions prises 2 **modèles** pédagogiques peuvent se dégager. Ce ne sont pas des modèles d'action mais **d'analyse** pour comprendre ce que l'on fait et argumenter les choix réalisés pour les étudiants ou de futurs enseignants en FOAD:

- l'un centré sur **l'enseignement** et les savoirs didactiques à transmettre. Les **technologies optimisent l'activité enseignante**

- l'autre centré sur les **processus d'apprentissage** et **l'autonomie** des étudiants pour s'approprier les savoirs et réussir leurs projets, pas seulement l'examen. On peut accentuer les dimensions **individuelles** d'entrée de suivi et d'évaluation des étudiants ou les dimensions **collectives** (création d'un groupe de formation, usage et animation du forum ou chat pour un travail collectif...). **L'autonomie** est conduite et non postulée au départ. **Les technologies renforcent alors les apprentissages des étudiants** sur les plans réflexif, cognitif, et relationnel. Les **compétences et l'autonomie des enseignants** dans la conduite d'un cours ouvert s'y trouvent aussi renforcées.

Les principaux points de controverse correspondent pour l'essentiel aux indicateurs d'une démarche d'**ingénierie pédagogique**. Les modèles qu'on peut y rattacher sont repris dans le tableau ci-joint en pensant **articulation** et non **exclusion** :

Centré sur Enseigner (teaching)		Centré sur Apprendre (learning)
Le sujet central du cours Nouvelles compétences invisibles.	Objectifs	Nouveaux objectifs explicités : - IT et nouveaux langages pour apprendre - anglais pour un projet, pour un but spécifique - apprendre à apprendre, autonomie cognitive
Le sujet central du cours	Contenus	Processus et stratégies d'apprentissage
Pré-requis- sélection	Étudiants	Une expérience existe. Une initiation peut être nécessaire. Apprendre en faisant.
Prescription de nouvelles règles. Parcours guidé pour les étudiants.	Organisation	Négociation d'un contrat. Choix de parcours, accès à l'ensemble du cours et parcours guidé.
Enseigner en face à face. Communiquer en ligne avec les étudiants individuellement pour répondre aux questions, évaluer les exercices et examens.	Activités des enseignants	Suivre la progression individuelle et collective. Communiquer et animer un groupe d'apprentissage. Utiliser les outils de communication pour un travail collaboratif.
Apprendre le cours, les définitions, les concepts	Activités des étudiants	Observer, rechercher, résoudre des problèmes. Savoir ce que l'on apprend, utiliser les outils de réflexivité
Par l'enseignant ou l'institution. Par test, QCM ...	Évaluation des acquis	Auto évaluation, évaluation externe by le professeur et évaluation sociale.

En guise de conclusion

Le projet RUFO touche à sa fin. 5 projets pilote utilisant la FOD ont été produits et fonctionnent avec des étudiants « réels » sauf un qui doit démarrer en septembre 2009. L'interrogation existe sur leur prolongement par d'autres projets au niveau institutionnel comme au niveau pédagogique. La constitution d'un réseau de compétences intra université et entre universités n'est pas gagnée.

Le regard d'ensemble porté dans ce texte est contrasté. Nous avons identifié les difficultés rencontrées et cherché à les comprendre : avec la prise en compte des limites inhérentes aux

contextes du partenariat, celle des spécificités propres à un projet FOD qui vient violemment perturber des logiques institutionnelles, professionnelles et pédagogiques (ce que l'on rencontre généralement dans des projets qui ont cet objet dans un contexte universitaire ou de formation). Des évolutions positives, d'actions, de relations, de savoirs ont été exprimées aussi à différents moments des actions et workshops réalisés.

La recherche action conduite a fait apparaître plus clairement des gains produits à un niveau individuel et à un niveau collectif, des apprentissages certains. La démarche qu'elle porte les favorise : implication dans l'action, production de grilles d'analyse, temps passé à analyser, confrontation, prise de conscience de ce qu'on fait, mise en cause, changements à mettre en oeuvre. Elle n'est pas facile à vivre mais nous pouvons penser que ce sont ces difficultés même, celles du « learning by doing » qui ont engagé un processus autoformatif. L'objectif **d'autonomie** des étudiants, essentiel pour qu'il y ait apprentissage et réussite d'un cours avec FOD a été relié aux moyens à se donner et aux compétences nouvelles à construire. La question de l'autonomie des enseignants s'est elle-même trouvée au cœur des réflexions : s'autoriser à innover, s'en donner les moyens...Se donner le pouvoir d'apprendre et de faire : c'est une définition de l'autoformation.