UNIVERSITE POITIERS - UFR LETTRES ET LANGUES POITIERS

MASTER II IME Ingénierie des Médias pour l'Education

PERSPECTIVE D'ENSEIGNEMENT ET INTEGRATION DES TICE

Le cas d'un établissement privé d'enseignement supérieur l'UCLy de Lyon

Soutenu le 23 septembre 2014

Jury :

Mr Jean-François CERISIER
Mr Bruno DEVAUCHELLE
Mme Marie-Hélène HERMAND

Auteur : PIERRICK RIBO

Mémoire dirigé par Mr Jean-François CERISIER

Pierrick RIBO

PERSPECTIVE D'ENSEIGNEMENT ET INTEGRATION DES TICE

Le cas d'un établissement privé d'enseignement supérieur l'UCLy de Lyon

© 2014 Université de Poitiers

RESUME

L'intégration des TICE dans l'enseignement supérieur surprend l'observateur par son décalage avec l'adoption massive des TIC dans la quotidienneté. Ce hiatus perçu, entre d'une part les ambitions fortes affichées de l'institution en matière de numérique et les pratiques réelles, interroge et ainsi nous avons choisi de nous intéresser à un élément d'explication possible, l'influence de la perspective enseignante concernant l'enseignement–apprentissage. L'hypothèse posée est donc que cette perspective joue un rôle prépondérant sur l'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes.

Pour vérifier cette hypothèse, qui comporte deux termes, notre dispositif conceptuel comprend deux modèles. Le premier modèle choisi pour caractériser la perspective d'enseignement est le modèle de Pratt, basé sur trois dimensions Croyances-Intentions-Actions, il permet ainsi une caractérisation fine de la conception de l'enseignant sur l'acte pédagogique. Le deuxième modèle choisi pour définir l'intégration des TICE est le modèle de Raby, qui classifie le niveau d'intégration des TICE selon un continuum allant de la non-utilisation à une utilisation experte.

Le recueil des données s'appuie sur un questionnaire d'enquête en trois parties diffusé à l'ensemble du personnel enseignant de l'Université Catholique de Lyon (UCLy) ; puis l'analyse quantitative des 57 réponses révèle que parmi les différentes dimensions influentes sur l'intégration des TICE, la dimension pédagogique n'est pas la dimension prépondérante. En particulier l'usage de la fonction technico-pédagogique « Exposé-Démonstration » n'est pas corrélée à une perspective d'enseignement de type « transmission ».

En perspective, nous émettons l'hypothèse que l'intégration des TICE serait plus influencée entre autres par la dimension contextuelle comme le temps, la formation, l'accessibilité, les ressources et le soutien. Dans une perspective d'accompagnement à l'intégration des TICE, pour remédier à la complexité de l'acte pédagogique, une approche pragmatique contextualisée et individualisée nous parait nécessaire.

MOTS-CLES : TICE, INTEGRATION DES TIC, PEDAGOGIE, ENSEIGNEMENT, APPRENTISSAGE, PERSPECTIVE, USAGE

ABSTRACT

The integration of ICT into higher education can be surprising to the observer in that there seems to be a rift between it and the large scale adoption of ICT in everyday life. This apparent gap, between an institution's lofty goals concerning digital technology and the reality of the situation, is cause for question; as such we chose to give our attention to one aspect of a possible explanation for it: the influence of the teaching perspective as regards teaching-learning. Our initial hypothesis was that the teaching perspective plays a dominant role in the integration of ICT into teaching practices.

In order to verify this hypothesis, which consists of two elements, our conceptual framework included two models. The first model chosen to characterize the perspective on teaching was Pratt's General Model of Teaching, whose three dimensions are: Beliefs-Intentions-Actions. This model allows for a detailed determination of the teacher's conception of the act of teaching. The second model chosen to define the integration of ICT in education was Raby's model, which classifies the level of integration of ICT in education according to a continuum ranging from no use to expert use.

Data collection was based on a three-part research questionnaire distributed to the entire faculty of the Université Catholique de Lyon (UCLy) ; then the quantitative analysis of the responses revealed that, of the various dimensions influencing the integration of ICT in education, the teaching dimension is not the dominant one. In particular, the use of the technical-pedagogic function "Presentation-Demonstration" does not correlate to a "transmission" type perspective on teaching.

In light of this, we are putting forward the hypothesis that the integration of ICT in education would be more influenced by, among other things, contextual dimensions such as time, training, accessibility, availability of resources and support. From the point of view of supporting the integration of ICT in education, in order to find some solution to the complexity of the act of teaching, a personalized, contextualized, pragmatic approach seems necessary to us.

KEYWORDS : ICT, INTEGRATION, EDUCATION, TEACHING, LEARNING, PERSPECTIVE, USE

REMERCIEMENTS

Je remercie tout d'abord Mme Annick RIVET, Vice-rectrice de l'UCly pour m'avoir accueilli dans son établissement dans le contexte particulier du contrat de professionnalisation ce qui m'a donné l'occasion de faire mes preuves au niveau professionnel, mais aussi de réaliser ce mémoire.

Je remercie tout particulièrement mon directeur pédagogique et collègue Mr Bruno DEVAUCHELLE qui, par nos discussions, son exemple de chercheur et de professionnel, a alimenté une motivation qui m'a poussé tout le long de ce travail au long court.

Je remercie mon directeur de mémoire Mr Jean-François CERISIER qui par ses critiques précises, parfois déstabilisantes mais toujours constructives m'a permis de construire mon propre parcours et tenter de prendre la distanciation nécessaire à ce travail de recherche.

Merci aussi à ma famille et à mes amis qui bien qu'à distance m'ont soutenu tout au long de ce parcours professionnel mais aussi humain.

Je tiens aussi à remercier tous les enseignants de l'UCLy pour avoir rendu ce travail possible par leur disponibilité et le temps qu'ils m'ont donné lors de leur participation et tout particulièrement les enseignants et dirigeants de l'unité de Théologie avec qui les échanges ont été particulièrement enrichissants tout au long de cette année.

SOMMAIRE

INTRODUCTION : 4

1 CHAPITRE 1 : LA PROBLEMATIQUE 6

1.1 La question de recherche 6
1.2 Les hypothèses 7
1.3 Le contexte 7
1.4 Objet d'étude 8

2 CHAPITRE 2 : LE CADRE DE REFERENCE 10

2.1 Le modèle systémique ASPI 10
2.2 Premier terme de l'hypothèse : caractérisation des types d'enseignements-apprentissage 13
2.2.1 Introduction 13
2.2.2 Les concepts clés 15
2.2.3 Les courants pédagogiques 19
2.2.4 Les modèles pédagogiques et les modèles d'enseignement-apprentissage 24
2.2.5 Le modèle retenu : le modèle de Pratt 28
2.3 Deuxième terme de l'hypothèse : intégration des TICE 39
2.3.1 Introduction 39
2.3.2 Les concepts clés 40
2.3.3 Les modèles de processus d'intégration des TIC 44
2.3.4 Le modèle retenu : le modèle de Raby 53

3 CHAPITRE 3 : LA METHODOLOGIE 61

3.1 Introduction 61
3.2 La phase d'exploration 61
3.2.1 Les entretiens exploratoires 62
3.2.2 Les lectures 62
3.3 La phase d'observation 64
3.3.1 Le questionnaire d'enquête 64
3.3.2 Entretiens semi-directifs d'approfondissement. 68
3.4 La planification 69

4 CHAPITRE 4 : LES RESULTATS ET L'ANALYSE 70

4.1 Présentation des données : statistiques descriptives 70
4.1.1 Introduction 70
4.1.2 Première partie : les données générales 71
4.1.3 Les perspectives d'enseignements 77
4.1.4 Les niveaux d'intégration des TIC 79
4.2 Comparaison des deux termes de l'hypothèse 101
4.2.1 Analyse principale 101
4.2.2 Analyse secondaire 104

5 ANALYSE ET CONCLUSION 109

5.1 Rappel 109
5.2 Construction du modèle et méthodologie 109
5.3 Analyse 110
5.4 Apports et limites de l'étude 112
5.5 Perspectives 112

LISTE DE REFERENCES 115

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX 119

LES ANNEXES 121

Annexe 1 : Le modèle ASPI : Analyser, soutenir, et piloter l'innovation : 121
(Peraya, D. & Jaccaz, B., 2004) 121
Annexe 2 : Tableau de synthèse des cinq perspectives de PRATT 122
Annexe 3 : Questionnaire UCLy 125
Annexe 4 : Courrier d'accompagnement du questionnaire d'enquête UCL 136
Annexe 5 : Composantes du TPI de Pratt (tiré de Veillette, 2009 p 66) 137
Annexe 6 : Tableau des indicateurs 138
Annexe 6 : Taxonomie des outils TICE par fonctions technico-pédagogiques, Gauthier, 2004 139
Annexe 8 : Tableau des correspondances questions-indicateurs-variables 140
Annexe 9 : Exemple de Fiche de réponse que TPI 141
Annexe 10 : Matrice de corrélation Score globaux de Pratt-scores de classe d'activités de Gauthier 142
Annexe 11 : Description des cinq perspectives à destination des enseignants. (TPI en ligne) 143

Introduction :

L'éducation aux et par les « Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement » (TICE) devient un enjeu majeur de la compétence du travailleur de demain. L'université ne peut rester en dehors et se couper du monde qui vit actuellement un changement sociétal important lié au numérique.
Conscient de cette nécessité et soucieux d'apporter à nos jeunes une formation adaptée aux nouveaux défis qu'ils devront affronter, les équipes dirigeantes du système éducatif se mobilisent fortement depuis plusieurs années autour du projet d'intégration des « Technologies de l'Information et de la Communication » (TIC) dans l'enseignement, cependant malgré ces efforts force est de constater que souvent, sur le terrain il peut y avoir un hiatus entre les ambitions affichées et les pratiques réelles. Cette différence interpelle et afin de mieux comprendre ce phénomène, nous avons choisi de nous intéresser à un élément d'explication possible : l'influence de la perspective enseignante concernant l'enseignement–apprentissage.
L'hypothèse posée est que cette perspective joue un rôle prépondérant sur l'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes.

Lenoir. Y, sociologue spécialiste en intervention éducative, décrit comment la définition de l'acte d'enseigner a profondément évolué au cours du temps : « *…il y a 50 ans encore, l'enseignement paraissait beaucoup moins complexe et compliqué aux enseignants* » (Lenoir, Y., 2005, p.5)
Un modèle applicationniste, transmissif dominait la conception de l'enseignement. Depuis la conception du rôle de l'enseignant a beaucoup évolué et plusieurs conceptions s'opposent. Tout d'abord, la conception « teacher-centered » où le postulat de départ serait *: « l'apprentissage est le résultat d'une écoute de la parole du maître et d'une mémorisation* » (Lenoir,Y., 2005, p.15)
Ensuite la conception « student-learned » où le postulat serait plutôt : « *les apprentissages iront d'eux-mêmes dans la mesure où les conditions affectives, pédagogiques, institutionnelles, organisationnelles sont pleinement assurées. »* » (Lenoir, Y., 2005, p.15)
Chronologiquement, avec les apports des théories de la psychologie cognitive, on observe une évolution entre des approches centrées sur l'objet, le savoir une pédagogie dite « traditionnelle », vers des approches centrées sur le sujet, l'élève, amenant des pédagogies dites « nouvelles ». Bien que comme l'écrit Reboul, O. : « *L'intention de faire apprendre est inhérente à l'acte d'enseigner »* (Reboul, O., 1991) cité par (Altet, M., 2013, p.1), force est de constater qu'il existe des différences profondes dans ces pédagogies. On peut penser que les pratiques enseignantes puissent être fortement liées en amont aux conceptions que l'on se fait de l'acte d'enseigner.

L'arrivée des dispositifs technico-pédagogiques des TIC au sein de cette ligne de partage, provoque bien sûr un questionnement que nous nous proposons d'explorer sous l'angle pédagogique.

Nous tenterons donc de voir dans les limites de notre objet d'étude, si ces angles de vue différents par rapport à l'axe de centration « teacher-centered » ou « student-learned », impactent l'intégration des TICE dans l'enseignement supérieur.
Sur un plan professionnel, le choix de ce sujet de mémoire est aussi une occasion de mieux comprendre les mobiles, les enjeux et les réalités de la pratique enseignante dans le milieu universitaire. L'objectif professionnel étant d'acquérir des compétences reliées à l'intégration de l'innovation, aux démarches d'accompagnement du changement dans un contexte

d’enseignement supérieur.

La formulation faite de l’hypothèse : « certaines conceptions de l'enseignement-apprentissage favorisent une intégration réussie des TICE », comportant deux termes bien distincts, « conceptions de l'enseignement-apprentissage » et « intégration des TICE », a pour conséquence la nécessité de définir des modèles théoriques bien compartimentés, ceci afin de réduire les risques de recouvrement entre les deux domaines.

Ce mémoire est structuré en cinq chapitres.

- Le premier chapitre décrit le contexte de l’étude, nous sommes ici dans un universitaire, au sein de l’Université Catholique de Lyon dont le nom d’usage est l’UCLy, et nous nous intéressons à la population des enseignants. La problématique porte sur la question de l’intégration des TICE dans les pratiques enseignantes.
- Le deuxième chapitre définit le cadre de référence théorique sur lequel s’appuiera l’étude de terrain, il donne une définition des concepts clés pour les deux termes de notre hypothèse, ceux–ci étant « La pédagogie », « les modèles pédagogiques », « les modèles d'enseignement-apprentissage » et « les perspectives d'enseignement-apprentissage » pour la partie « conceptions de l'enseignement-apprentissage » et les concepts de « TIC » et « intégration » pour la partie « intégration des TICE ». Ensuite, nous verrons dans cette partie l’articulation de ces concepts pour expliciter les deux modèles d’analyse choisis soit respectivement, le modèle des cinq perspectives de l’enseignement de Pratt, voir (Pratt, D. , 1998) et le modèle de Raby voir (Raby, C. , 2004) et (Raby, C., 2005). Ces deux modèles d’analyse permettront ensuite de préparer, de construire le recueil des données qui sera présenté dans le travail empirique, l’observation du terrain.
- Le troisième chapitre présente la méthodologie choisie et montre le parcours qui mène à la création des outils de recueil de données, soit principalement une approche quantitative par questionnaire d’enquête.
- Le quatrième chapitre présente les résultats du travail de recueil des données et à la lumière des modèles d’analyse, elle tente de tirer les enseignements en relation avec notre hypothèse de départ.
- Le cinquième et dernier chapitre présente tout d’abord un survol synthétique du parcours de recherche suivi ; puis nous tenterons de présenter la critique du travail effectué, les apports et les limites de l’étude, pour conclure sur les perspectives proposées suite à notre recherche.

1 Chapitre 1 : La problématique

1.1 La question de recherche

Notre question de départ dérive d'un constat, fait suite à l'observation de la plateforme Claroline à l'UCLy, et des outils qui y sont disponibles.

Deux constatations de départ sont faites :

- augmentation entre 2008 et aujourd'hui (passage de 85 cours ouverts en 2008 à 250 cours ouverts en 2013) ;
- 80 % des cas d'emploi de la plateforme par les enseignants concernent la mise en ligne de contenus sous la forme de fichiers texte (Word et Powerpoint).

Le premier constat semble indiquer une adhésion à l'usage d'une partie du dispositif LMS proposé, cependant cet usage ne concerne quasiment que la partie dépôts en ligne, les autres fonctions disponibles (fonctions technico-pédagogiques comme communication-échanges ou recherche-traitement ou création-formalisation ...) étant sous-représentées.
La fonctionnalité dépôt de document en ligne, soit le partage de documents sur une plateforme LMS, appartient à la fonction techno-pédagogique « Communication-échange » ce qui à priori ne préfigure pas forcément d'un usage de type expositif. (Voir Taxonomie de Gauthier) (Gauthier, P., 2004)
Cependant, en regardant le type de documents soit fichiers textes ou autres (doc, xls, ppt, pdf...) soit des documents servant à diffuser de l'information, nous avons vu qu'il s'agissait le plus souvent de documents Powerpoint, ce qui correspond à une fonction techno-pédagogique « Présentation-Démonstration ». Il s'agit bien là d'un usage spécifique de type expositif, nous pensons que dans une grande majorité, il s'agit de cours destinés à l'enseignement magistral qui sont déposés comme support de travail à destination des étudiants.

Nous nous posons alors deux questions :

- Comment expliquer la prédominance de cet usage de type expositif des TICE ?
- Que nous apprennent ces constatations des conceptions de l'enseignement-apprentissage des enseignants ?

Notre objectif étant de mieux comprendre la réalité de l'intégration des TICE dans l'éducation universitaire et de repérer si possible, les facteurs d'une intégration réussie, cette question de départ a soulevé beaucoup d'autres questionnements qui restent en périphérie proche des problématiques de l'intégration des TICE dans les pratiques enseignantes.
Ces questions secondaires sont :

- Quel est le niveau d'intégration des TICE du corps enseignant à l'UCLy ? Nous entendons ici par niveau d'intégration le positionnement sur une échelle allant de la non-utilisation à une utilisation experte.
- Quel est le type de conception de l'enseignement–apprentissage des enseignants de l'UCLy ?
- Existe-t-il des conceptions de l'enseignement–apprentissage qui favorisent un haut niveau d'intégration des TICE ?

On pourra aussi sans prendre en compte un éventuel « niveau d'intégration », se poser simplement la question suivante :

Existe-t-il des conceptions de l'enseignement–apprentissage qui favorisent l'intégration de certains types d'usages des TICE ?

1.2 Les hypothèses

L'hypothèse principale est qu'il existe une relation entre les conceptions de l'enseignement-apprentissage et l'intégration des TICE. Autrement dit certaines conceptions de l'enseignement-apprentissage favorisent ou déservent une intégration réussie des TICE.
Recontextualisé par rapport à notre constat de départ qui est que, sur la plateforme de Learning management system (LMS) Claroline de l'UCLy, environ 80 % des cas d'emploi de cette plateforme effectués par les enseignants concernent la mise en ligne de cours déposés sous la forme de fichiers texte (Word et Powerpoint), notre hypothèse devient :

L'usage pédagogique de type expositif des TICE effectué par un enseignant dans un enseignement donné peut s'expliquer par l'approche transmissive du modèle d'enseignement-apprentissage sous-jacent.

Par ailleurs, nous formulons les deux hypothèses secondaires suivantes :

- Le modèle d'enseignement-apprentissage choisi par l'enseignant influence le niveau d'intégration des TICE dans l'enseignement donné.
- Il existe un lien entre le modèle d'enseignement-apprentissage choisi par l'enseignant et les fonctions technico-pédagogiques utilisées.

1.3 Le contexte

Mon terrain d'étude se situe dans un contexte universitaire, au sein de l'Université Catholique de Lyon dont le nom d'usage est l'UCLy.
L'UCly est un établissement supérieur privé de statut associatif sans but lucratif reconnu d'utilité publique, qui intègre cinq pôles facultaires dans différents domaines disciplinaires allant de la théologie aux sciences du vivant.

FACULTÉ DE THÉOLOGIE ET SCIENCES RELIGIEUSES	FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET SCIENCES HUMAINES	FACULTÉ DE DROIT, SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES	FACULTÉ DE LETTRES ET LANGUES	FACULTÉ DES SCIENCES
Faculté de Théologie	Faculté de Philosophie Chaire Science et religion	Faculté de Droit	Lettres modernes	Laboratoire de Biologie Générale
CADIR	Cycle SHS - Psychologie	ESDES	ESTRI	ESTBB
CCEJ	CIE	IDHL Chaire Unesco	ILCF	ESQESE
CECR	CEPEC	ISF - Institut des Sciences de la Famille	Institut Pierre Gardette	IFTLM
Institut Pastoral d'Études Religieuses (IPER)	UNIVA	CIEDEL		IPROB

Figure 1 : Cartographie des Pôles Facultaires d'Enseignements Université Catholique de Lyon (UCLy)

Les formations dispensées le sont essentiellement en présentiel mais quelques projets en formation hybride ou entièrement à distance existent aussi à la marge. Dans le contexte actuel de promotion générale des TICE, l'équipe dirigeante de l'UCLy souhaite faire avancer la question des TICE au sein de l'établissement. Elle s'est dotée d'une plateforme LMS Claroline, en fonction depuis 2007-2008. Cette plateforme comporte différents outils numériques ayant des fonctions différentes (dépôts de données, communication, travail collaboratif ...). L'ensemble de l'institution et en particulier l'équipe dirigeante, œuvre pour que les équipes support et de terrain telles que, le chargé de missions TICE, l'ingénieur pédagogique, le service informatique et médias, le service communication ainsi que le corps enseignant, s'engagent dans une réforme de l'usage des TICE dans l'établissement. Une cellule TICE est d'ailleurs actuellement en cours de structuration. En parallèle, d'autres réflexions sont en cours dans le domaine de la pédagogie universitaire et sont en lien rapproché avec le travail de cette cellule.
Remarquons que l'UCLy fait aussi partie de la « Communauté d'Universités et Etablissements » (COMUE) dont l'intitulé est « Université de Lyon », anciennement le Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES) de Lyon ce qui influe sur sa politique TICE et que, par ailleurs, l'Union Des Etablissements Supérieurs Catholiques (UDESCA) est actuellement dans une phase de questionnement intense sur ce sujet des TICE.

C'est dans ce contexte général qu'intervient ma mission professionnelle en particulier sur le développement de la formation à distance en théologie ; la mission de la cellule TICE étant d'accompagner les projets qui intègrent le numérique dans l'enseignement.

1.4 Objet d'étude

Nous cherchons à comprendre quelles sont les conceptions de l'enseignement-apprentissage des enseignants qui ont présidé au choix d'usage des différents outils TICE disponibles sur la plateforme ou extérieurs à celle-ci. Nous nous situons dans une approche de recherche descriptive centrée sur la pédagogie universitaire de l'enseignement supérieur.

Ce terrain peut être décrit selon les facteurs définis dans l'analyse systémique du modèle « Analyser, Soutenir, et PIloter l'innovation » (ASPI). (Peraya, D. & Jaccaz, B., 2004), modèle basé sur les travaux de Jacques VIENS repris dans cet article.

L'étude des variables actancielles individuelles comme par exemple, ses caractéristiques personnelles (sexe, âge, niveau d'études et/ou de qualification, ancienneté dans le milieu…), ses représentations et visions, ses compétences et ses ressources, etc…, permettra de différencier les enseignants sur des différences individuelles tandis que l'étude des variables de domaine comme le domaine de la pédagogie (les théories, les courants pédagogiques et les modèles d'apprentissage, les approches et les méthodologies, les objectifs d'apprentissage, etc…) et les technologies (les technologies existantes et disponibles, leurs choix, leurs rôles dans l'environnement de travail, etc…) permettra de voir comment ces variables individuelles s'incarnent dans ces différentes variables de domaines.
Autrement dit les deux types de variables révèlent le caractère systémique du dispositif, il existera probablement des tensions entre les différents niveaux de ces variables.

L'objet d'étude sera donc les conceptions de l'enseignement-apprentissage des enseignants ainsi que leurs usages déclarés des TICE. Cet objet d'étude n'est pas nouveau mais il est intéressant de croiser ces questionnements existants sur le contexte particulier de notre terrain d'étude.

Quelques facteurs spécifiques à notre terrain d'étude qui pourraient avoir une influence potentielle sur les résultats :

- La spécificité de l'enseignement supérieur en France (spécificité de la France par rapport au monde ; spécificité de l'enseignement supérieur par rapport au secondaire, etc…) ;
- La spécificité de l'enseignement privé catholique (spécificité par rapport à l'enseignement public) : [1]

  Exemple : spécificité des disciplines (la théologie n'existe pas dans le public) ; poids éventuel de la tradition ;
- Les spécificités matérielles de l'UCLy :
  Exemple : présence ou non de moyens adaptés/contraintes d'organisation ;
- Les spécificités disciplinaires : parmi les questions secondaires que nous serons amenés à nous poser, l'influence de la discipline, de la matière enseignée, seront à regarder.

Remarque : Il est probable que certaines caractéristiques liées aux représentations de l'enseignement telles que la vision traditionnelle de l'enseignement-apprentissage, seront reliées aux caractéristiques sociologiques de la population.

[1] Nous n'analyserons pas spécifiquement les conséquences éventuellement imputables à la spécificité de l'enseignement catholique, car cela nous emmènerait sur des sentiers dans le domaine sociologique trop éloignés et difficiles à appréhender.

2 Chapitre 2 : Le cadre de référence

Les études portant sur l'analyse des pratiques enseignantes avec les TICE dans l'enseignement supérieur, nous révèlent la complexité d'une analyse du dispositif pédagogique.
Afin de mieux appréhender cette complexité dans son ensemble, il nous a semblé pertinent de nous intéresser aux travaux de Peraya, D. & Viens, J. sur l'approche systémique du modèle « ASPI « (Analyser, Soutenir, et Piloter l'Innovation). (Peraya, D. & Jaccaz, B., 2004)
Ce modèle est un modèle systémique qui permet de situer l'emplacement de notre étude dans une vision globale de la pédagogie. Pour faciliter la lecture nous préciserons le sens que nous donnons à certains termes tels que les termes de représentation, conception et vision, qui nous semblent nécessaire à la compréhension de l'énoncé.
Puis nous présenterons ensuite des concepts clés spécifiques à chacun des deux termes de notre hypothèse, mais aussi des concepts plus généraux nécessaires à la compréhension.
Tout d'abord, nous présenterons les concepts nécessaires et le modèle retenu pour caractériser le premier terme de l'hypothèse soit les perspectives d'enseignement-apprentissage.
Puis dans une deuxième partie nous verrons les concepts clés qui concernent le deuxième terme de l'hypothèse, soit l'intégration des TICE.

2.1 Le modèle systémique ASPI

Ce modèle de type systémique a été construit par VIENS, J. et Peraya, D., il est présenté dans le document synthétique : Analyser, soutenir, et piloter l'innovation : un modèle « ASPI ». (Peraya, D. & Jaccaz, B., 2004).

Legendre donne la définition suivante du terme systémique : « *Approche de l'éducation en tant que microsystème d'une société, formé de mésosystèmes interdépendants, lesquels se composent de microsystèmes inter reliés devant former un tout cohérent et orienté vers l'atteinte de finalités, de buts et d'objectifs.* » (Legendre, R. 1983)
Son utilité pour nous est de définir et de limiter le cadre de notre étude. En effet, parmi l'ensemble des variables susceptibles d'être influentes dans notre étude nous nous repérons en nous appuyant sur le cadre défini par le modèle systémique ASPI sur les domaines suivants, et par ce choix nous excluons l'étude des autres domaines. Il nous a servi de carte du territoire permettant de mieux appréhender où nous mettons les pieds et de définir ainsi les variables sur lesquelles portera notre étude.

Rentrons dans le détail des facteurs traités, en support, une représentation synthétique de ce modèle est fournie en Annexe 1.

Annexe 1 : Le modèle ASPI : Analyser, soutenir, et piloter l'innovation : (Peraya, D. & Jaccaz, B., 2004)

Ce modèle que l'on doit en grande partie à Viens, J., a été conçu pour proposer une démarche de pilotage de l'innovation dans l'enseignement supérieur. Il s'adresse aux différents acteurs impliqués dans la dynamique du changement dans un dispositif techo-pédagogique.
Selon Peraya, D. & Jaccaz, B., il propose :

> …un modèle global, permettant de devenir un outil de compréhension, de soutien et de pilotage des dispositifs de formation innovants, à savoir des dispositifs intégrant les technologies de l'information et de la communication (Internet, réseau, informatique communicationnelle, outils de collaboration, simulations, multimédia, etc.)
> (Peraya, D. & Jaccaz, B., 2004, §introduction)

Il nous a semblé intéressant d'utiliser ce modèle qui permet en quelque sorte de cartographier le processus dynamique de l'innovation au sein de son contexte, si l'on s'en tient à la partie analyse descriptive du dispositif techo-pédagogique.
La définition donnée pour l'économie du modèle est :

> L'économie d'un dispositif - son fonctionnement - déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets. (Peraya, D., 1999) cité dans (Peraya, D. & Jaccaz, B., 2004, § Axe 1 : le modèle descriptif du dispositif technopédagogique)

Ce modèle identifie quatre dimensions générales, quatre familles de variables, définissant le dispositif innovant :

- les variables structurelles ;
- les variables actancielles relatives aux acteurs du dispositif
- les variables individuelles ;
- les variables des domaines.

Nous faisons le choix de nous préoccuper plus spécifiquement de certaines variables telles que les variables actancielles de type individuel et certaines variables de domaine (pédagogique, …)

- **Les variables individuelles :**

Pour chaque acteur différent, quel que soit le niveau où il se situe dans le dispositif, quels que soient ses fonctions et son rôle, on doit prendre en considération différents aspects, différentes variables individuelles qui le constituent et le caractérisent. Chacun possède en effet :

- **Des caractéristiques personnelles** qui sont classiquement celles prises en compte par l'identification sociologique du sujet : sexe, âge, niveau d'études et/ou de qualification, ancienneté dans le milieu… ;
- **Des représentations, des visions** : chaque acteur possède des valeurs, des conceptions, des représentations, des pensées et des croyances individuelles ou socialement partagées par le groupe ou la collectivité auxquels il appartient qui l'aident à comprendre son environnement et à agir sur celui-ci ;
- **Des compétences et des ressources** (y compris matérielles, économiques) dont dispose chacun pour mener à bien les tâches et le projet ;
- **Des attitudes, des envies, des attentes, des motivations, des besoins, des craintes**: celles-ci dépendent souvent du parcours de formation de la personne, de sa vie personnelle, de ses projets professionnels. L'existence ou non d'un projet personnel est donc un facteur important ;
- **Des pratiques :** chacun se caractérise encore par ses pratiques réelles, par la façon dont il accomplit ses tâches dans le cadre de sa fonction, développe ses scénarios

pédagogiques, et intervient auprès des apprenants, … ;[2]

- **Une expérience professionnelle** spécifique.

■ **Les variables des domaines :**

Elles sont ainsi définies par Peraya, D. & Jaccaz, B. :

> Nous l'avons dit, les variables individuelles déterminent vraisemblablement l'interprétation du rôle de chacun des acteurs. Elles s'incarnent aussi dans les différents domaines qui constituent l'univers professionnel et social des acteurs. C'est en effet à propos de chacun de ces domaines, que l'acteur possède et incarne chacune de ses variables individuelles : représentations, compétences et ressources, attitudes, pratiques réelles et expérience professionnelle. *(*Peraya, D. & Jaccaz, B., 2004, § Les variables des domaines).

Parmi les différents domaines définis dans ce modèle, nous nous centrons sur les suivants : la pédagogie et les technologies. Les autres domaines comme la médiatisation et la médiation ainsi que l'organisationnel et les disciplines jouent bien entendu un rôle mais ne seront pas déterminants dans la construction de nos outils de recueil de données.
Reprenons dans le détail ces deux domaines spécifiques que nous retenons :

- **La pédagogie** : les théories, les courants pédagogiques et les modèles d'apprentissage, les approches et les méthodologies, les objectifs d'apprentissage, etc.… Sur chacun, ou sur certains de ces aspects les acteurs ont tous leur idée, leur expérience ;
- **Les technologies :** les technologies existantes et disponibles, leurs choix, leurs rôles dans l'environnement de travail, etc…Ici nous prenons en compte les TIC.[3]

Ce modèle par son caractère systémique, permet un point de vue global qui nous a servi à deux choses. Tout d'abord, il permet de réfléchir aux éléments liés aux conceptions de l'apprentissage–enseignement, et ainsi de définir les facteurs influençant les processus d'intégration des TICE. Ensuite, en le gardant à l'esprit, on peut essayer de relativiser les conclusions de l'étude en les situant dans le contexte global.

Ce premier cadrage réalisé, regardons plus en détail les deux termes de notre hypothèse.

[2] Chez, D.Pratt nous verrons plus loin que la création de son modèle s'appuie sur ces différents éléments de type variable actanciel individuel : Les croyances (Beliefs), les intentions (Intentions) et les actions (Actions)

[3] Ces éléments seront décrits plus en détail dans la partie sur les concepts.

2.2 Premier terme de l'hypothèse : caractérisation des types d'enseignements-apprentissage

2.2.1 Introduction

Beaucoup de chercheurs en sciences de l'éducation, de pédagogues, de didacticiens et de praticiens ont fait des tentatives de description plus ou moins complètes, des modélisations de l'acte pédagogique, ceci afin de rendre compte de la complexité des rapports entre le savoir, l'enseignant et l'élève ; les différents éléments constitutifs de l'acte pédagogique.
Une définition exhaustive de la variété de ces modélisations n'entre pas dans le cadre de notre travail, en effet une constellation de concepts et de notions composent ces modèles comme, les courants, les intentions, les fonctions, les objectifs, les pratiques pédagogiques, les perceptions des concepts du savoir et de l'apprenant qui président au choix de styles d'enseignements, etc… Nous essaierons de choisir au sein de cette multitude, les concepts-clés et les critères pouvant être les plus pertinents pour notre étude.

Pour mieux cerner cette difficulté, Citons Vellas :

> Comparer les pédagogies est une tentative légitime. Mais réaliser cette analyse c'est se heurter à de multiples pratiques et discours touchant au «faire l'école, faire la classe».
> Des bricolages nommés pédagogies, mais aussi courants, systèmes, modèles, méthodes, pratiques ; tous qualifiés de «pédagogiques». Les classements des pédagogies sont ainsi nombreux, mais aussi fort divers, parce qu'ils varient suivant les critères retenus par des chercheurs en éducation appartenant à des communautés, elles aussi, plurielles. Ces critères dépendent aussi de la signification donnée par chacun au mot «pédagogie ». (Vellas, E., 2007, p.1)

L'objectif sera donc ici, après un rapide survol des courants et modèles pédagogiques les plus usuels, de dégager des axes forts traversant l'histoire de la pédagogie et pouvant nous servir de guide pour la détermination des indicateurs discriminants sur la représentation de l'acte pédagogique par les enseignants.

Définir l'acte pédagogique et tenter de le caractériser, de le modéliser éventuellement pour pouvoir en comparer les approches, est une démarche difficile qui se heurte tout d'abord au choix de l'angle d'approche :

- « point de vue de l'enseignant qui enseigne » : ce sont les théories de l'enseignement ;
- « point de vue de l'élève qui apprend » : ce sont les théories de l'apprentissage.

En effet, selon la réponse apportée à la question « Quel est le rôle de l'enseignant et de l'apprenant ? », la conception de la pédagogie est alors très différente et les méthodes employées par conséquent le seront aussi.

Différentes propositions de réponse à cette question ont étés apportées dans l'histoire de la pédagogie et cette question centrale comme par exemple : « La connaissance se transmet » « La connaissance s'acquiert » ; « La connaissance se construit ».
Cette tension endémique qui traverse l'histoire de la pédagogie se traduit par l'opposition des binômes suivants :

- Curriculum/élève ;
- Applicationniste-puérocentrisme ;
- Processus de transmission-processus de production du savoir.

Elle peut amener à se construire une représentation hiérarchisée des modèles pédagogiques correspondant par ailleurs à une réalité historique de leur apparition. Ce n'est pas là notre choix, nous tenons à conserver le plus de neutralité idéologique possible sur la pertinence de ces méthodes.
L'ajout au sein de cette tentative de modélisation de l'acte pédagogique, d'une dimension supplémentaire liée aux dispositifs technico- pédagogiques des TICE provoque bien sûr un questionnement que nous nous proposons d'explorer sous l'angle pédagogique.

Dans l'ensemble des différents termes impliqués la définition de certains concepts préalables nous est nécessaire. Nous nous appuierons pour les définir, les comprendre et les mettre en relation sur les travaux de trois chercheurs :

- Houssaye, J. et son triangle de Houssaye paru en 1988 dans son livre intitulé « Le triangle pédagogique »; (Houssaye,J., 1988)
- NOT ; L. et son travail sur la structuration du savoir : hétéro/auto ou inter structuration tiré de son livre les pédagogies de la connaissance parut en 1979 ; (Not, L., 1979)
- Pratt, D. et son modèle des cinq perspectives de l'enseignement (Pratt, D., 1998) : c'est le modèle retenu pour notre étude, nous l'expliciterons donc dans le détail.

Mais au préalable il nous semble intéressant de préciser les courants pédagogiques les plus marquants d'une manière très succincte ce que nous ferons dans le paragraphe suivant.

- **Le concept de représentation**

Pour définir le concept de représentation, nous définirons les concepts approchants, soit les termes de conceptions, et de croyance.

Le concept de représentation est souvent employé pour définir la conception que se font les enseignants à propos de différentes notions, représentation de l'enseignement, de l'apprentissage, représentation des usages. Le mot représentation est un emprunt direct au latin « repraesentatio », qui dérive lui-même du verbe « repraesentare », signifiant rendre présent.
Ce terme polysémique est utilisé dans des disciplines très diverses comme la philosophie (plus spécialement en épistémologie), par la sociologie, l'anthropologie, la psychologie, la psychanalyse,… si bien que son sens est difficile à préciser. Les sciences humaines s'en sont emparées dans le sens de « l'action de mettre devant l'esprit ». On parle alors de représentations mentales ou sociales.
Une représentation mentale peut selon François Raynal et Alain Rieunier se définir ainsi :

> Les représentations mentales sont un « substitut de la réalité », une « construction intellectuelle momentanée, qui permet de donner du sens à une situation, en utilisant les connaissances stockées en mémoire et/ou les données issues de l'environnement, dans le but d' « attribuer une signification d'ensemble aux éléments issus de l'analyse perceptive. (Raynal, F et Rieunier, A., 1997) cité dans (Moinet-Laurain, A., 2003, p.2).

Une représentation sociale quant à elle est *« une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social »* (Jodelet, 1993).
Par ailleurs, pour Charlier (1998) cité dans (Lafortune, L., 2003), bien que les notions de « conception » et « représentation » soient toutes deux définies comme des connaissances naïves et individuelles, une nuance s'impose. Alors que la représentation est dite circonstancielle, la conception, elle, est qualifiée de régulière en ce sens qu'elle se développe en prenant en compte un ensemble de situations, de circonstances.

Regardons maintenant le concept de croyance. Différentes auteurs[4], indiquent que le terme « conception » met l'accent sur la dimension cognitive alors que celui de « croyance » intègre la dimension affective. Ainsi, une conception est définie comme « *une connaissance individuelle, mettant l'accent sur une dimension cognitive, construite par l'enseignant au contact de son environnement*. » (Charlier, B., 1998) cité dans (Lefebvre, S., 2005, p60)

En conclusion, suite à cette définition du terme de conception, nous choisissons ici d'utiliser le terme de **« conception »** dont le sens est proche du sens de représentation mentale, mais qui caractérise un usage ancré dans le temps et stabilisé.

2.2.2 Les concepts clés

Les concepts clés retenus sont :

La pédagogie / les modèles pédagogiques / les modèles d'enseignement-apprentissage / les perspectives d'enseignement-apprentissage.

- **Concept de pédagogie**

Ce concept très vaste peut prendre différents sens, on ne prétend pas ici les explorer tous. A l'origine le mot vient du grec « paidagogós *» ;* et est composé de « paidos » (enfant) et de « gogía » (mener ou conduire), ce concept désignait dans l'antiquité l'esclave qui accompagnait les enfants à l'école.

Une question importante que l'on peut se poser à propos de la pédagogie éclaire sa compréhension, « La pédagogie est-ce un art ou une science ? ».
Au départ elle fut d'abord considérée comme un art, elle nécessitait donc une pratique et aussi un certain talent naturel pour être développée. L'enseignant, tel l'artisan était celui qui par son charisme et son habileté accompagnait l'élève vers le savoir.
Ensuite, elle prit un statut scientifique et fut définie comme une science des méthodes d'éducation, elle est en tout cas fortement influencée dans son évolution par différentes sciences telles que, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, la philosophie, etc… ainsi que le précise Louis Not « *Elle fut longtemps considérée comme un art mais désormais plutôt définie comme « une science des méthodes d'éducation.»* (Not,L., 1979)
La pédagogie est ainsi souvent définie comme une méthodologie, une méthode « *La pédagogie est la méthodologie de l'éducation* » (Not,L., 1979) ou « *méthode d'organisation et de gestion de l'enseignement et de l'apprentissage ayant pour finalité de faciliter l'apprentissage* ». (Altet, M., 2013).

[4] Sinatra et Dole (1998) puis Lafortune et Fennema (2003) cités dans (Lefevbre, S., 2005, p.60)

La pédagogie est aujourd'hui enseignée dans les formations d'enseignants, mais elle est aussi un objet de recherche scientifique, sa définition reste malgré tout en tension entre l'aspect théorique et l'action éducative.
Ces différentes conceptions de la pédagogie lui ont longtemps conféré un statut ambigu, qui aujourd'hui s'est stabilisé. Prenons comme synthèse de cette conception contemporaine, cette citation de Pastiaux-Thiriat, G. & Pastiaux, J., qui résume bien le double statut de la pédagogie :

> Aujourd'hui on ne débat plus pour savoir si la pédagogie est un art ou une science, mais on reconnaît sa nature praxéologique (la praxis est la théorie en acte) et sa double visée : améliorer une situation réelle, et comprendre les déterminants (psychologiques, historiques, sociaux, etc…) et les principes générateurs de l'action éducative. (Pastiaux-Thiriat, G. & Pastiaux, J., 2011)

- **Concept de Modèle pédagogique**

Sauvé en donne la définition suivante « *Représentation d'un certain type d'organisation de la situation pédagogique, en fonction de buts ou d'objectifs globaux particuliers, et qui intègre un cadre théorique qui le justifie et lui confère une dimension exemplaire,* prescriptive. » (Sauvé, L., 1992).
L'histoire de la pédagogie fortement documentée peut permettre une classification des différents modèles pédagogiques. Ces modèles ont été classés selon différents paramètres que nous présenterons dans le paragraphe suivant. N'oublions pas qu'il ne s'agit là que de modélisation en ce sens qu'ils ne peuvent pas appréhender dans son entièreté la complexité de l'acte pédagogique.

- **Notion de modèles d'enseignement-apprentissage**

Le binôme enseignement-apprentissage est très important dans l'histoire de la pédagogie, il revient fréquemment dans la littérature. Le positionnement sur cet axe ainsi que l'articulation enseignement-apprentissage peut permettre de qualifier le type de pédagogie choisie.

On retrouve ces termes enseignement-apprentissage associés au « modèle » on parle alors de modèle d'enseignement et de modèle d'apprentissage, on parle aussi de pédagogie de l'apprentissage et de pédagogie de l'enseignement.

Définition de l'enseignement :
Le sens étymologique de « insignare » est indiquer, montrer. L'enseignement est d'abord centré sur l'enseignant, c'est un processus réalisé par un enseignant orienté vers la réussite de l'apprentissage d'un élève.
Prenons la définition de l'enseignement qu'en fait M.Altet, l'enseignement est un «… *processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication, la situation pédagogique menée par l'enseignant comme moyen pour provoquer, favoriser et faire réussir l'apprentissage d'un savoir ou savoir-faire.* » (Altet, M., 2013, p.3)
Cette proposition de définition présente la particularité de présenter l'enseignement comme un processus dynamique qui laisse une large place à la communication ce qui n'a pas toujours été le cas.

Définition de l'apprentissage :
Altet définit l'apprentissage comme étant avant tout le fait de l'élève, l'autre face de la même

pièce, fortement inter-relié à l'enseignement :

> L'apprentissage est aussi lui-même défini comme un processus d'acquisition, un processus de changement. Mais si sans sa finalité d'apprentissage, l'enseignement n'existe pas, si l'enseignement-apprentissage forme un couple « indissociable », si ce sont, dit Richelle (1986) « les deux faces d'une même chose », les rapports entre eux peuvent varier et la primauté de l'un ou de l'autre modifie totalement les pédagogies mise en œuvre. (Altet, M., 2013, p.3)

En cela, ce binôme enseignement-apprentissage est intéressant dans notre étude pour tenter de caractériser la perspective enseignante.
M.Altet encore précise « *Ainsi si l'apprentissage n'est pas toujours le résultat obtenu par l'enseignement, il en est toujours l'objectif, le but visé… étymologiquement, insignare=indiquer, montrer ; tout pédagogue cherche à faire réussir l'apprentissage de son élève.* » (Altet, M., 2013, p.1)
Elle reprend en cela la tentative de synthèse souhaitée par L.Not. Un modèle d'enseignement-apprentissage se doit de définir comment se situe l'auteur sur l'axe de centration enseignement-apprentissage et expliciter ensuite comment il articule les différents éléments qui le composent en rapport au savoir, aux places et rôles respectifs que tiennent l'enseignant et l'élève. La conception que l'on se fait de cette articulation enseigner-apprendre détermine la variété des formes de pédagogie.

En clôture de ce paragraphe, on pourrait dire que les modèles pédagogiques définissent le « pourquoi » tandis que les modèles d'enseignement-apprentissage définissent le « comment ». En arrière-plan nous utiliserons cette conception dans notre étude.

- **Concept de perspectives d'enseignement-apprentissage**

Plusieurs concepts permettent de définir la conception de l'enseignement-apprentissage des enseignants. Citons brièvement en exemple les concepts similaires de « perspectives d'enseignements », de « postures professionnelles », ainsi que les « styles d'enseignements » et les « pratiques pédagogiques ».
Parmi ceux-ci, le concept de « perspective d'enseignement » nous a semblé particulièrement intéressant pour notre étude. Tout d'abord, la perspective de quelqu'un est le point de vue, la conception qu'il se fait de l'enseignement ; c'est l'expression de croyances et de valeurs par rapport à l'enseignement. Chez Pratt par exemple, l'apprentissage et la connaissance se formalisent selon les trois dimensions, des intentions, des croyances et des actions.

Le concept de « posture professionnelle » est très proche, selon Karsenti :

> La posture est définie comme la manifestation externalisée d'un état mental neuropsychologique qui exerce une influence directrice et dynamique sur la réponse de l'individu à tous les objets et à toutes les situations qui s'y rapportent. La posture qui est «le donné à voir » d'un état intérieur, correspond au maintien constant d'une certaine forme inscrite dans le corps, une forme forgée par l'histoire personnelle, les habitudes acquises, les expériences antérieures… qui a naturellement tendance à se manifester sous cette forme première, tout en ayant la capacité de se déformer en s'adaptant plus ou moins au contexte. (KARSENTI, T. et THIBERT, G., 2000)

Comme nous l'entendons, dans la perspective de Pratt, ce terme serait incomplet, et ne permettrait pas de modéliser dans sa globalité les perspectives d'enseignement, ceci car il ne

prend pas en compte les intentions et les croyances sous-jacentes à l'action. Lameul, G. dans ses travaux liés à la formation des enseignants utilise fréquemment ce terme :

> Le terme de posture professionnelle […] veut traduire les conceptions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage des enseignants. Nous les observons du point de vue des croyances et des intentions qui vont donner sens et direction à l'action. À la manière de Pratt (1998), les postures sont qualifiées en fonction de leur tendance à donner plus ou moins d'importance à l'un ou l'autre des éléments suivants : au contenu, à l'apprentissage à partir de situations réelles, au développement des structures cognitives (du plus simple au plus complexe), au processus de formation plus qu'au résultat ou à l'enseignement comme vecteur de changement social. (G.Lameul, 2008, p.77)

En ce sens, la « posture professionnelle » a surtout un objectif opérationnel mais ne répond pas à notre souhait d'une définition en profondeur de l'acte pédagogique. La perspective d'une personne quant à elle, est une expression de croyance personnelle et de valeurs liées à la formation et à l'enseignement.

Le concept de pratique pédagogique

Ce terme nous semble déjà plus proche du concept de perspective d'enseignement car il prend en compte, non seulement les éléments observables tels que les comportements et les actions de l'enseignant, mais aussi des éléments non observables comme les représentations de l'apprentissage propre à l'enseignant.

Karsenti en fait la définition suivante, la pratique pédagogique est :

> …le concept opératoire de l'agencement spécifique et personnel d'attitudes, d'activités et d'interventions particulières à chaque situation pédagogique, mais aussi le reflet de qualités personnelles de l'enseignant exprimées dans l'acte éducatif, avec le but de déclencher et de soutenir l'apprentissage des élèves . (KARSENTI, T. et THIBERT, G., 2000)

Tel que nous le comprenons, c'est un concept très orienté terrain, qui regroupe sous un même terme l'ensemble des différentes phases de l'acte pédagogique aussi bien en amont telles que la préparation et la planification de l'enseignement ainsi que la pratique effective devant la classe mais aussi le retour réflexif après la classe.

Le concept de style d'enseignement

Le style d'enseignement est un concept opérationnel qui découle des expériences de Lewin, Lippit et White (1939) sur les styles de commandement. D'une manière générale, *« s*tyle », c'est la « *manière personnelle d'agir, de se comporter...* » (Dictionnaire Robert)

Par extension, on parle «style d'enseignement », il s'agit selon Legendre des «… *caractéristiques personnelles ayant trait à l'enseignement et étant représentées par des attitudes et des actions spécifiques à chaque situation pédagogique* » (Legendre, R., 1983).

Le style d'enseignement, c'est une manière d'organiser la relation enseignant-apprenant dans une situation d'apprentissage. Il existe plusieurs recherches qui se sont intéressées aux différentes « dimensions » des styles d'enseignement et à leur incidence spécifique chez les apprenants. Ce concept présente l'intérêt d'être très opérationnel pour la formation des enseignants et leur retour réflexif mais il ne permet pas de rendre compte des croyances et valeurs de l'enseignant.

En conclusion de ce paragraphe, nous choisissons le terme de perspective car il permet de rendre compte des valeurs profondes de l'enseignant, sa conception en profondeur de l'enseignement-apprentissage

2.2.3 Les courants pédagogiques

Il n'est pas aisé d'articuler de manière claire et non ambiguë le "comment" des modèles d'enseignement et d'apprentissage et le "pourquoi" des modèles pédagogiques. Il nous a paru plus pertinent de réaliser les opérations suivantes :

- Descendre d'un niveau conceptuel large (modèles pédagogiques et des modèles d'enseignement-apprentissage) au niveau de concepts plus opérationnels tels que les perspectives d'enseignements pour rendre plus accessible la caractérisation de ces pratiques ;
- Définir un critère principal : le critère qui nous semble central dans tous ces modèles étant leur positionnement sur l'axe, centration sur l'enseignant, ou centration sur l'apprenant, le «Teaching Vs Learning ».

Pour comprendre ce qui se joue dans l'acte pédagogique il peut être utile de connaître quelques éléments clés de l'histoire de la pédagogie. Quatre grands courants se dégagent et sont essentiels à comprendre car reflétant chacun une conception différente de la pédagogie. Tout d'abord le courant transmissif issu de l'éducation dite « traditionnelle », nous insisterons sur celui-ci en donnant quelques éléments d'éclairage donnés par Mr Jean Houssaye. Les autres courants sont le courant behavioriste, le courant cognitiviste et le troisième regroupe le constructivisme et le socioconstructivisme.
Pour comprendre ces courants et leurs implications sur les pratiques pédagogiques, trois documents de synthèse nous ont servis de référence :

- Le résumé effectué par Kozanitis, A. de l'école polytechnique de Lausanne sur l'historique des approches de l'enseignement : « KOZANITIS, A. Échelle des façons d'apprendre et d'enseigner à l'intérieur de l'épistémologie constructiviste de l'enseignement » ;
- Les conceptions de l'apprentissage au fil du temps de Erik De Corte de l'Université de Louvain dans le chapitre 2 de « Comment apprends-t-on ? », cité dans (Dumont, H., Istance, D., Benavides, F., & Organisation de coopération et de développement économiques, 2010).
- Le site sur les théories de l'apprentissage de Dubois, L. *Théories de l'apprentissage*. (s. d.). Consulté 11 août 2014, à l'adresse http://home.adm.unige.ch/~duboisl/didact/theories.htm

Ces éléments de la formation de tout pédagogue sont le socle commun des conceptions de l'enseignement-apprentissage du corps enseignant.

2.2.3.1 Le modèle transmissif ou la pédagogie « traditionnelle »

Il ne s'agit pas à proprement parler d'un courant pédagogique ni même d'un modèle mais plutôt d'une conception spécifique de l'apprentissage, la conception transmissive de l'apprentissage. Plusieurs adjectifs concernent ce modèle issu historiquement de la pédagogie dite « traditionnelle ». On parle de pédagogie magistrale ou parfois de pédagogie frontale. Le terme de pédagogie transmissive est aussi beaucoup utilisé. Ces termes plus ou moins précis ayant pour point commun de révéler une approche centrée sur ce que fait le maître et non sur ce que fait l'apprenant.

Le terme de pédagogie **« *magistrale* »,** provient de « magister », qui détient le savoir et le pouvoir ; «celui qui commande, dirige, conduit». Cela signifie que cette approche est très centrée sur le maître, l'apprenant est un «verre vide à remplir » qui reçoit les connaissances transmises par l'enseignant. Quelques auteurs utilisent l'image de la boîte vide qu'il s'agirait de remplir, pour définir ce modèle «tabula rasa ».
Le cours magistral en amphi très répandu dans l'enseignement supérieur est la forme extrême de cette approche. On parle parfois de pédagogie « *traditionnelle* », ici prise au sens historique, car cette pédagogie représente la tradition la plus ancienne dans les courants pédagogiques.
Citons Houssaye, « *Dans les sociétés anciennes, l'influence de la religion, le rôle des autorités font du savoir un savoir sacralisé et du maître le représentant de ces autorités diverses* » (Houssaye, J., 2014)
Le terme de pédagogie « Transmissive » lui, met l'accent sur le fait que l'enseignant transmet le savoir avec cette hypothèse, « *on peut de l'extérieur exercer sur quelqu'un une action consistant à modeler son intelligence ou son savoir, on peut transvaser des contenus d'un récipient à un autre* » (Not, L., 1979)
Dans ce modèle, l'enseignant doit soigner particulièrement la présentation claire et rationnelle des connaissances avec cette idée que la bonne émission signifiera bonne réception. La transmission se base sur la répétition, la progressivité, la logique du simple au complexe, l'imitation par les élèves. Le rôle du maître est déterminant, il transmet le savoir par son discours, ses exposés et ses démonstrations.

Les critiques de la pédagogie « traditionnelle » :
Elles sont nombreuses, « *l'apprenant est à la remorque de la pensée de quelqu'un qui a sans doute une autre logique que lui, enregistrer des mots, des images ne signifie pas reconstruire activement des réalités ou des abstractions ; l'apprenant ne fait que répéter*... » (Altet, M., 2013)
Outre ces caractéristiques méthodologiques, nous voyons que cette conception est fortement marquée par des valeurs issues de spécificités historiques qui influencent les pratiques pédagogiques de l'enseignant.

2.2.3.2 Le modèle comportementaliste ou Behavioriste

Ce modèle fut le premier grand courant théorique qui a marqué l'histoire de la psychologie du XXe siècle. Aujourd'hui largement décrié, il reste néanmoins à la base d'inspiration des thérapies cognitivo-comportementales d'aujourd'hui. Le béhaviorisme (ou comportementalisme en français) en tant que théorie de l'apprentissage s'intéresse à l'étude des comportements observables et mesurables et considère l'esprit comme une « boîte noire » (Good et Brophy, 1990) cité par Kozanitis.
Le concept clé du behaviorisme est le conditionnement opérant, soit le mécanisme selon lequel l'apprentissage consiste à établir une relation stable entre la réponse souhaitée et les stimuli présentés, à l'aide de renforcements positifs ou négatifs. Le savoir est ici conçu comme une connaissance objective du monde.
Le modèle béhavioriste part du principe que l'acquisition des connaissances s'effectue par paliers successifs. Le passage d'un niveau de connaissance à un autre s'opère par le renforcement positif des réponses et comportements attendus. L'élève n'est perçu qu'au travers de ces comportements observables et objectivables, les facteurs internes à l'élève n'interviennent pas dans l'apprentissage. Le rôle de l'apprenant est de s'approprier la connaissance en vue de la répliquer. L'apprentissage consiste à assimiler cette réalité objective.
Le rôle de l'enseignant est ici central, sa tâche est de « transmettre la connaissance en

concevant des exercices progressifs, en guidant les élèves dans leur réalisation et en leur communiquant les rétroactions nécessaires à la prochaine étape. Les programmes d'autoformation assistés par ordinateur sont un exemple de méthodes pédagogiques qui représentent ce courant béhavioriste.
L'évolution des théories béhavioristes a conduit au développement de la pédagogie de maîtrise (issue de Bloom) qui demeure pratiquée dans de nombreux contextes éducatifs.

Les critiques du Behaviorisme : Elle ne s'appuie sur aucune théorie de la connaissance. Sur le plan pédagogique et empirique, certains auteurs reprochèrent à ces pédagogies de ne fonctionner que dans des conditions particulières de recherche, peu représentatives du cadre scolaire habituel. Pour ce qui est du comportement humain, les béhavioristes sont incapables d'expliquer certains comportements sociaux.

2.2.3.3 Le modèle cognitiviste

Le cognitivisme a pour objet d'étude la connaissance, la mémoire, la perception et le raisonnement, et regroupe différents modèles de l'enseignement et de l'apprentissage. Le terme vient du latin « cognitio », qui signifie « connaissance ». Ce courant a vu le jour dans les années 60 suite à la naissance de la psychologie cognitive.
Le cognitivisme est représenté par deux branches. La première branche est construite par analogie avec le fonctionnement des ordinateurs, dans ce modèle, le cerveau y est vu comme « un système complexe de traitement de l'information ».Cette vision du cerveau amène à la conception d'un apprentissage basé sur différents principes qui structurent l'apprentissage. Citons en particulier, le phénomène « d'ancrage », pour qu'il y ait apprentissage, il devient essentiel de prendre en compte ce que l'apprenant connaît déjà.
La deuxième branche est fondée sur la notion de stratégies mentales (stratégies cognitives et métacognitives), elle postule que face à un problème, l'élève adopte une démarche structurée d'apprentissage (Bruner). L'apprenant est considéré comme un intervenant actif du processus d'apprentissage. Selon les besoins, l'apprenant peut mettre en place des stratégies de type « métacognitif », il effectue alors un retour réflexif sur ses propres activités d'apprentissage et ainsi réalise « *un contrôle actif de la mise en œuvre des opérations nécessaires pour mener à bien la dite tâche* » (Dubois, L). Ce type de stratégie est fortement encouragé aujourd'hui.
Dans les deux cas, l'élève est actif, il traite l'information en la structurant à partir des connaissances préalables.

Les critiques du Cognitivisme : La théorie cognitiviste a l'inconvénient de ne pas prendre compte les facteurs motivationnels nécessaires à l'apprentissage.

2.2.3.4 Le modèle constructiviste ou socio constructiviste

- **Le constructivisme**

En se distançant du béhaviorisme et des autres modèles de l'apprentissage et en se centrant sur la construction de la connaissance, plusieurs mouvements ont posé les premiers jalons du constructivisme qui postule que l'acquisition des connaissances est étroitement liée à l'activité du sujet dans son milieu. Ces mouvements se distinguent par la place qu'ils donnent dans la construction de la connaissance à la part sociale. Du constructivisme découlera ainsi le socioconstructivisme qui en est une variante.

Phillippe Perrenoud donne la définition suivante du constructivisme :

> C'est une " loi " de l'apprentissage humain, qui dit que tout apprentissage passe par une activité mentale du sujet, une activité de réorganisation du système de schèmes et de connaissances existants. Sans cette activité, invisible mais intense, aucun élément nouveau ne peut être intégré. (Perrenoud, P., 2003, p.1)

La connaissance n'est donc pas un reflet de la réalité mais une interprétation de celle-ci par l'apprenant qui la reconstruit en s'appuyant sur ses connaissances antérieures. Les constructivistes tels que Piaget, Brunner, Vigotsky conçoivent l'apprentissage comme un processus dynamique permettant de passer d'un état d'équilibre à un autre, plus élaboré en modifiant les représentations initiales de l'apprenant. L'élève prend un rôle actif dans l'apprentissage en devenant le constructeur de sa propre connaissance. L'enseignant devient un accompagnateur, un créateur de situations propices à l'apprentissage.
Les méthodes pédagogiques associées sont par exemple, les apprentissages par problèmes ouverts, par études de cas.

Les critiques du Constructivisme : Ce modèle ne prend pas en compte les aspects sociaux de l'apprentissage comme le conflit sociocognitif.

- **Le socioconstructivisme**

Le socioconstructivisme est une théorie qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Issu en partie du constructivisme, le socioconstructivisme ajoute la dimension de la médiation et de l'interaction au centre de l'apprentissage.
La construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un contexte socio-culturel donné. L'apprenant élabore sa compréhension de la réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs et celles du professeur. Vygotsky suppose l'existence d'une zone sensible qu'il nomme « zone proximale de développement » laquelle renvoie à l'écart entre ce que l'individu est capable de réaliser intellectuellement à un moment de son parcours et ce qu'il serait en mesure de réaliser avec la médiation d'autrui. Pour Vygotsky, les interactions de l'apprenant le conduisent à réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer de nouveaux éléments apportés par la situation.
Dans le prolongement de Vygotsky, certains auteurs affirment qu'une opposition entre deux apprenants, lors de situation d'interaction sociale, permet d'engendrer un conflit sociocognitif dont la résolution permettra de générer un progrès cognitif.
L'élève est actif, il construit les connaissances par confrontation avec celles d'autrui. L'enseignant a un rôle d'organisation des situations. Il cherche à favoriser les situations d'interaction. Les méthodes pédagogiques associées sont l'apprentissage par projets (par les pairs), les discussions, les travaux collectifs collaboratifs ou coopératifs.

Les critiques du Socio-constructivisme : L'évaluation de son efficacité sur l'apprentissage est complexe. La mise en place peut être complexe. La démarche n'est pas applicable à tous les contextes d'apprentissage.

2.2.3.5 La synthèse des différentes courants

En synthèse, le tableau suivant permet d'avoir une vision d'ensemble de ces modèles et de leurs différences en se basant sur le binôme désormais classique enseigner-apprendre.

Socio-constructiviste	Constructiviste	Cognitiviste	Béhavioriste
Enseigner c'est…			
Organiser des situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits socio-cognitifs.	Offrir des situations obstacles qui permettent l'élaboration de représentations adéquates du monde.	Présenter l'information de façon structurée, hiérarchique, déductive.	Stimuler, créer et renforcer des comportements observables appropriés.
Apprendre c'est…			
Co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui.	Construire et organiser ses connaissances par son action propre.	Traiter et emmagasiner de nouvelles informations de façon organisée.	Associer, par conditionnement, une récompense à une réponse spécifique.
Méthodes pédagogiques appropriées			
Apprentissage par projets, discussions, exercices, travaux.	Apprentissage par problèmes ouverts, étude de cas.	Exposé magistral, résolution de problèmes fermés.	Programme d'autoformation assistée par ordinateur.

Figure 2 : Tableau de synthèse des principaux courants pédagogiques (KOZANITIS, A)

En résumé reprenons une synthèse effectuée dans le rapport de l'OCDE, Comment apprend-t-on ? :

> La conception de l'apprentissage a donc connu d'importants développements au XXe siècle. Alors que les béhavioristes le concevaient comme un processus de consolidation des réponses par renforcements, la psychologie cognitive s'est profondément démarquée de cette vision en mettant l'accent sur le rôle central du traitement de l'information, ce qui a conduit à concevoir l'apprentissage comme une acquisition de savoirs relativement passive. L'accent mis par le constructivisme sur le rôle actif de l'apprenant comme constructeur de sens a donné lieu à une nouvelle métaphore de l'apprentissage comme « construction de savoirs ». Vers la fin du siècle, la vision constructiviste a été modifiée par le socioconstructivisme, qui souligne le rôle important de la situation dans laquelle se placent la cognition et l'apprentissage et voit ce dernier comme une « participation » ou « négociation sociale ». Cette dernière théorie, qui domine aujourd'hui la conception de l'apprentissage, considère que les processus psychologiques internes à l'apprenant entretiennent une relation réflexive avec les aspects sociaux et situationnels qui influent sur l'apprentissage, aucun n'ayant priorité sur l'autre.
> (Cobb et Yackel, 1998) cité par (Dumont, H., Istance, D., Benavides, F., & Organisation de coopération et de développement économiques, 2010, p.45).

Ces différents courants pédagogiques sont des réponses différentes apportées à la question « Qu'est-ce qu'apprendre ? » et influent sur la mise en place de pratiques technico-pédagogiques. Ils permettent de faire le point sur les modèles pédagogiques et les modèles d'enseignement-apprentissage de la partie suivante.

2.2.4 Les modèles pédagogiques et les modèles d'enseignement-apprentissage

Lors de la revue de littérature, il est apparu que de nombreux auteurs avaient réalisé des documents de synthèse de type « typologie » ou « taxonomie » sur le sujet des pédagogies, modèles pédagogiques. Citons le travail d'Al Davidson et F Desjardins : *Vers l'identification d'une relation entre les représentations de la pédagogie et de l'usage des TIC chez des formateurs d'enseignants.* (Davidson, A.-L., & Desjardins, F., 2011)
Ils ont analysé vingt-six études portant sur le sujet et en ont dégagé un classement de différents axes.

Les représentations de la pédagogie de chacune de ces études ont été classées selon :
- Le modèle pédagogique préconisé (ex. béhaviorisme, socioconstructivisme) ;
- L'approche pédagogique citée (ex. approche transmissive vs approche facilitatrice).

Comme l'écrit Davidson, A. :

> *La globalité du corpus d'études semble supporter un modèle bipolaire orienté vers un continuum entre l'acquisition de la connaissance par une suite ordonnée d'opérations qui mène à la mémorisation, et la construction de la connaissance par le biais d'expériences qui s'intègrent à la structure cognitive de l'apprenant de manière plus durable.*
> (Davidson, A.-L., & Desjardins, F., 2011, p.52)

Davidson, A. proposes alors le schéma suivant (Figure 2 ci-dessous).

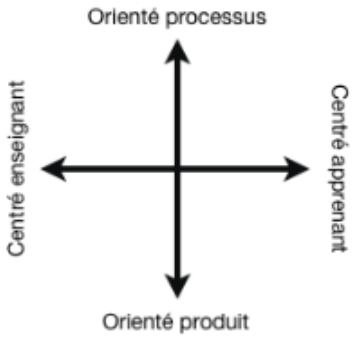


Figure 3 : Axes orthogonaux définissant le modèle de pédagogie (Davidson, A., 2011)

- **Premier axe : Centration enseignant ou apprenant**

Nous retrouvons là un axe classique de différenciation des typologies de modèles pédagogiques. Ce classement peut se faire de différentes façons, selon que l'on se pose la

question « Comment enseigne-t-on ? » ou « Comment apprend-t-on ? ».
L'angle de vue pris reflète alors différents découpages de la réalité.
Le premier axe exige une identification claire du point de contrôle de l'activité pédagogique, à savoir si celui-ci réside exclusivement chez l'enseignant ou chez l'apprenant ou s'il est plus ou moins partagé entre les deux.

- **Deuxième axe : L'orientation Processus ou l'orientation produit**

Le second axe positionne les objets de l'apprentissage entre une orientation où l'attention serait exclusivement tournée vers l'acquisition d'un contenu spécifique (produit) et une orientation tournée vers le développement de compétences, donc celle de l'apprentissage même (processus), on parle de la notion du point de contrôle et de l'objectif de l'apprentissage.

En synthèse de cette partie :
Cette étude d'Al Davidson permet d'appuyer l'idée de manière argumentée que les conceptions de l'enseignement–apprentissage des enseignants peuvent se caractériser par une ligne de démarcation autour de l'axe de centration enseignement-apprentissage comme critère de caractérisation.
Cela confirme notre choix de départ, mais cela ne suffit pas à créer un modèle opérationnel pour comprendre la conception de l'enseignement-apprentissage des enseignants. Pour cela il nous faut choisir des modèles théoriques globaux parmi ceux existants. Cette étude a comme autre avantage de préciser les conclusions des travaux qui nous ont précédés dans notre questionnement, ce qui pourra être utile par la suite.

Parmi les multiples outils nous permettant de mieux comprendre ce qui se passe dans l'acte d'enseigner, nous présenterons trois modélisations théoriques permettant de choisir les bons concepts pour déboucher dans une partie suivante sur les choix d'un modèle précis opérationnel dans notre étude :

- Le modèle de J.Houssaye ;
- Le modèle de L.Not ;
- Le modèle de D.Pratt.

2.2.4.1 Le triangle de Houssaye

Un modèle de référence est le triangle de Houssaye. (Houssaye, J. 1988)
Celui-ci tente de décrire l'acte pédagogique comme les liens entre les trois constituants de l'acte pédagogique que sont, l'enseignant, l'élève et le savoir.

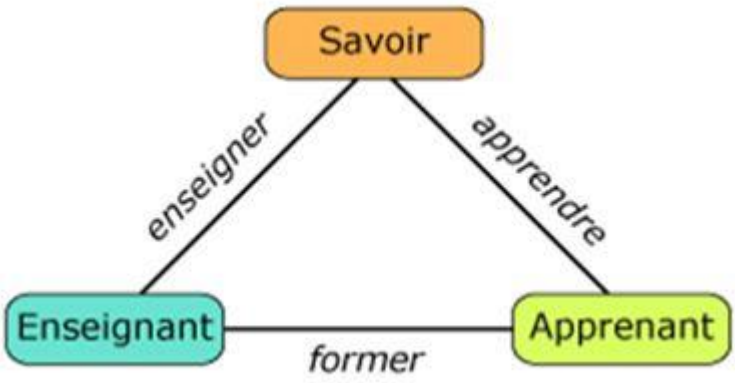


Figure 4 : Le triangle de Houssaye (Houssaye, J. 1988)

Jean HOUSSAYE distingue trois processus correspondant aux trois axes reliant les trois sommets du triangle.
On peut alors tenter de décrire les différents modèles pédagogiques en fonction de leur positionnement sur ces axes-processus :

- **Le processus enseigner**. Axé de façon privilégiée sur la relation savoir-enseignant, et sur la transmission de ce savoir structurée par l'enseignant. « *Sur cet axe peut être située la pédagogie traditionnelle magistrale, mais aussi le cours très actuel qui procède par questions-réponses*.» (Altet, M., 1998, p.1)

- **Le processus former**. Axé sur la liaison enseignant-formés. Il correspond aux pédagogies centrées sur la formation humaine et sur la socialisation. Altet, M. le définit ainsi :

Sur l'axe Former peuvent être situées les pédagogies libertaires (Neill, Hambourg), certains pédagogues socialistes (Makarenko), certains promoteurs de l'Education nouvelle en internat (Korczak) pour qui l'important relève d'une structuration maître-élève à engendrer et à renouveler en permanence, mais qui s'appuie souvent sur des fonctions très classiques, proches d'enseigner. Sur ce même axe Former se trouvent aussi les pédagogies non directives (Rogers), les pédagogies institutionnelles (Oury et Vasquez), qui donnent une place centrale à la parole des élèves, des étudiants, au conseil aussi, comme instance génératrice d'un travail entre le maître et les élèves sur le rapport à la loi. » (Altet, M., 2013)

- **Le processus apprendre**. Il porte sur le rapport direct savoir-apprenants. Là, l'enseignant devient l'organisateur de situations et de conditions externes d'apprentissage par lesquelles il met en relation savoir et apprenant en jouant un rôle de médiateur. Toujours selon Altet, M. : « *Sur l'axe Apprendre, se trouvent l'Education nouvelle, Freinet, le travail autonome, certaines formes de pédagogies différenciées ; mais aussi l'enseignement assisté par ordinateur (EAO), l'enseignement programmé, certaines formes de pédagogies par objectifs et de pédagogies différenciées*. »
(Altet, M., 1998, p.1)

Remarque : Même si l'opération peut s'avérer difficile il peut être intéressant pour l'enseignant de tenter de positionner sa propre pédagogie (entendre perspectives d'enseignement-apprentissage) sur ce modèle ce qui permet de se situer par rapport aux différents modèles pédagogiques. L'exercice peut consister à regarder où se situe la place du mort c'est-à-dire quel élément met-on à l'écart de la relation principale.

2.2.4.2 Louis NOT

Louis Not nous demande «*êtes-vous auto ? hétéro ? ou inter ?* ». Il interroge aussi la notion de sujet et d'objet :

> Le sujet est source d'action et l'objet est lieu sur lequel elles s'exercent. L'individu est objet, toutes les fois où il est le lieu d'une action qui s'exerce sur lui. Lorsque le sujet exerce une action sur l'objet avant de devenir lui-même lieu d'une action que L'objet exerce sur lui, il y a interaction du sujet et de l'objet. (Not,L.,1979) issue de (Altet, M., 2013)

La classification de Louis Not est basée sur la structuration de la connaissance. Il catégorise les pédagogies sur la manière dont est structuré le savoir et sur l'acteur qui en est à l'origine. Louis Not distingue dans son modèle trois grandes catégories différenciant les pédagogies :

Pédagogies basée sur :	**Fonction de l'enseignant**	**Place du savoir**	**Rôle de l'élève**	**Pour résumer**
L'hétéro structuration	« transformer l'être »	Le savoir est structuré par les enseignants (exposé magistral ou interrogatif) et/ou par des dispositifs qui remplacent l'enseignant (EAO)	Il reçoit la connaissance	Primat de l'action d'un agent extérieur Primauté de l'objet
L'auto-structuration	Aider l'être à se transformer	Le savoir est construit par l'élève	Il construit la connaissance par l'observation, l'invention…	Primat de l'action propre de l'élève Primauté du sujet.
L'inter-structuration	Fonction de médiation entre le savoir et l'élève : « Le pédagogue agence des situations d'apprentissage pour aider l'élève à apprendre, le mettre en activité, en lui proposant des moyens pour réussir. »	Le savoir est la construction de l'élève	Il acquiert la connaissance par l'intégration à sa personnalité	centration sur l'apprenant, ses démarches et ses moyens d'apprendre

Figure 5 : Tableau de synthèse des trois catégories de Not .RIBO, P à partir de (Altet, M., 2013)

Pour Louis NOT, *« L'enseignement se définit comme une réponse aux besoins de l'apprentissage* ». (Not,L.,1979) issue de (Altet, M., 2013, p.8)
Il s'oppose ainsi à la perspective classique qui définit l'apprentissage comme effet attendu de l'enseignement.
Un autre modèle que nous ne détaillerons pas car il est très complexe a cependant retenu notre attention, il s'agit du modèle systémique de Altet, M.. Ce modèle présente en complément des modèles statiques comme Houssaye et Not, un modèle systémique plus dynamique. Ce modèle prend en compte la complexité, la totalité, les interactions et les rétroactions, les flux, la régulation fonctionnelle, la dynamique et l'énergie qui caractérisent le processus d'enseignement-apprentissage et son articulation dialectique en situation.
La pédagogie est ainsi considérée comme une articulation dialectique et une régulation fonctionnelle entre les processus enseignement-apprentissage, dans une situation donnée, par le biais de la communication autour de savoirs et d'une finalité.
Pour Altet, M. : « *Chercher à définir une pédagogie c'est regarder comment s'articulent, s'organisent de façon cohérente ces cinq éléments en situation, comment apprenant et enseignant interagissent dans un rapport au savoir et par la médiation de la communication.* »
(Altet, M. 2013)

En conclusion de cette partie sur les modèles pédagogiques, nous pouvons voir que les courants pédagogiques se classent dans différentes catégories assez consensuelles et stabilisées, ce qui donne une bonne grille de lecture pour le modèle que nous avons choisi, le modèle de Pratt.

2.2.5 Le modèle retenu : le modèle de Pratt

2.2.5.1 Introduction

Afin d'opérationnaliser ces concepts et ces modèles, c'est-à-dire de pouvoir en tirer des enseignements utilisables, nous avons recherché les dispositifs « clés en main » existants pour caractériser une « posture enseignante ».

La revue de littérature nous a orientés sur le modèle de Pratt : Les *« Five Teaching Perspective Inventory »* soit l'inventaire des cinq perspectives de l'enseignement. Ce modèle offre une bonne grille de lecture permettant de comprendre la diversité des perspectives de l'enseignement. Après avoir pris connaissance des éléments de deuxième main en langue française concernant le travail de Pratt et Collins, nous sommes allés consulter à la source le travail de Pratt.

Il explicite son travail dans le livre suivant :
Pratt, D. D. (1998). Five perspectives on teaching in adult and higher education (Original ed.). Malabar, Fla: Krieger Pub. COB (réédité en 2005)

Daniel Pratt est enseignant chercheur à l'université UBC The University of British Columbia à Vancouver, il est dans l'enseignement universitaire et enseignement pour adultes.
Il construit son modèle partant de travaux de recherche portant sur 253 enseignants en formation d'adultes. A partir des témoignages, statistiques et analyses de pratiques d'enseignants, et par un aller-retour entre la théorie et la pratique il dégage cinq perspectives enseignantes qui sont selon lui, « *Cinq points de vue légitimes qui sont sujets à des variations dans la qualité d'implantation, mais non dans la nature des valeurs sous-jacentes à leur articulation* ». (Pratt, D., 1998, Traduction libre) cité dans par Prudhomme dans (Rousseau,N. (2010), p.404)

Afin d'évaluer la validité de ce travail une recherche des citations a été menée, Pratt est cité et utilisé dans différents travaux de recherche tels que le mémoire de Veillette, H. de Université du Québec à Trois-Rivières (Veillette, H., 2009), le groupe de travail à la localisation française du Teaching Perspective Inventory (TPI) - Mercier, J., Deaudelin, C., Pratt, D.D., Collins, J.B., Brodeur, M., Lefebvre, les collègues de Pratt et Collins, la thèse de RABY, ainsi entre autres que les travaux de Karsenti.
En effet bien qu'il ressorte peu dans les bases de documentation francophone, il est fortement utilisé outre-Atlantique essentiellement comme support à la formation des enseignants.
En France Lameul, G. s'est en particulier intéressée à son travail dans le cadre d'analyse de l'impact des TICE sur la construction des postures professionnelles. (Lameul, G., 2008)

Remarquons que concernant l'utilisation du TPI, un autre choix aurait pu être réalisé, celui de créer le questionnaire à partir des éléments d'un modèle théorique comme celui de Houssaye ou de Altet par exemple. Mais étant donné la complexité et la multiplicité des concepts mis en œuvre il nous a semblé préférable pour cette partie de nous appuyer sur des bases théoriques et expérimentales solides.

Les avantages du modèle de Pratt sont les suivants :
- Ce modèle a été éprouvé par la confrontation entre la recherche et l'expérience de terrain ;
- Chaque perspective est à la fois décrite en termes de pratique et de théorie ;
- Le lien avec la partie expérimentation est facilité car le questionnaire existe et est cohérent.

2.2.5.2 Résumé de son approche :

Dans son livre Pratt, Pratt introduit sa démarche ainsi :

> Que signifie « enseigner » ? Si nous posons cette question à différentes personnes, nous obtiendrons une variété de réponses qui évoqueront guidance, facilitation, démonstration, planification, aide, directivité… Quelques-uns diront qu'enseigner c'est transmettre de l'information, d'autres parleront de socialisation au sein d'une communauté ou encore de création d'un environnement propice à l'apprentissage… Chaque réponse dira quelque chose de la conception que chacun se fait de l'enseignement, en fonction de sa propre expérience et de sa formation. Certaines de ces expériences sont vécues sans questionnement particulier tandis que d'autres font l'objet d'une profonde réflexion. (Pratt, D., 1998, Traduction libre, introduction)

L'originalité du travail de Pratt (outre les avantages liés à sa construction entre théorisation et expérimentation cités précédemment) réside dans plusieurs points :

- **Une analyse en profondeur**

En utilisant le concept de perspectives d'enseignement-apprentissage et non de styles d'enseignement-apprentissage[5], Pratt cherche à aller chercher en profondeur la compréhension des éléments qui impactent les conceptions des enseignants.

Le concept de perspectives d'enseignement-apprentissage utilisé par Pratt, D., s'appuie en plus des éléments tels que les caractéristiques et les comportements de l'enseignant sur les notions de valeurs et d'idéaux. C'est là selon lui une différence essentielle avec les autres modèles proposés, la profondeur :

> Beaucoup de livres sur l'éducation des adultes s'occupent, presque exclusivement des techniques d'enseignement. Pourtant, la plupart des recherches sur l'enseignement reconnaît aujourd'hui que ces techniques ne sont que la pointe de l'iceberg ; si nous voulons comprendre ce qui influence l'enseignement des gens, nous devons descendre sous la surface et examiner les intentions et les croyances liées à l'enseignement et à l'apprentissage qui guident leurs orientations. (Pratt, D., 1998, Traduction libre, p11)

Chez Pratt la caractérisation se fait à partir des trois dimensions suivantes:

- la croyance : ce que l'enseignant croit qu'il fait en enseignant ;
- l'intention : ce qu'il a l'intention de faire ;
- l'action : ce qu'il fait.
-

- **Pas de hiérarchisation :**

Le modèle de Pratt ne porte pas d'à priori sur les catégories de perspectives d'enseignements-apprentissage ni sur les types de pratiques, ce qui diffère d'autres modèles où souvent les pratiques sont hiérarchisées. Lameul, G. le décrit ainsi, « *Il se démarque de l'idée d'un ordonnancement des conceptions sur un continuum allant du moins au plus élaboré en matière de développement de la pensée* » (Lameul, G., 2003, p.1)
Il s'agit plutôt d'un panorama de tendances existantes en matière d'enseignement. Autrement dit, il peut faire état sans polémique d'une variété de perspectives correspondant à des

[5] Voir Chapitre sur les concepts à Style d'enseignement §2.2.2 Les concepts clés

conceptions différentes de l'enseignement, il n'y a pas de jugement des conceptions sur un axe plus ou moins évolué. Citons Pratt, D. :

> Il n'y a aucune raison de se limiter à une vision unique et universelle de l'enseignement […] Cette approche est contredite autant par la pratique que la philosophie. Il est au contraire utile d'envisager une pluralité de perspectives […], la diversité nous oblige à élargir nos horizons lorsqu'on réfléchit à la signification de l'enseignement. (Pratt, D., 1998, Traduction libre) cité dans par Prudhomme dans (Rousseau, N. (2010), p.404)

- **Il est un cadre d'analyse pour l'appréhension des postures enseignantes**

Il peut permettre un regard réflexif de l'enseignant sur ses conceptions et ses pratiques.
Remarquons que probablement pour ces deux raisons, neutralité et relations théorie-pratiques, le TPI se prête bien à une utilisation auprès des enseignants et est largement utilisé dans un contexte de formation ainsi que d'évaluation auprès de ce public.

2.2.5.3 Le modèle général d'enseignement de Pratt :

Pratt définit cinq perspectives d'enseignements et spécifie pour chacun les croyances en lien avec celui-ci, les intentions qui s'y associent, les actions effectuées dans ce cadre, la perception de l'apprenant et d'autres éléments qui devraient permettre de nous aider à caractériser les pratiques enseignantes et à construire notre questionnaire.

Son modèle peut se résumer graphiquement comme suit :

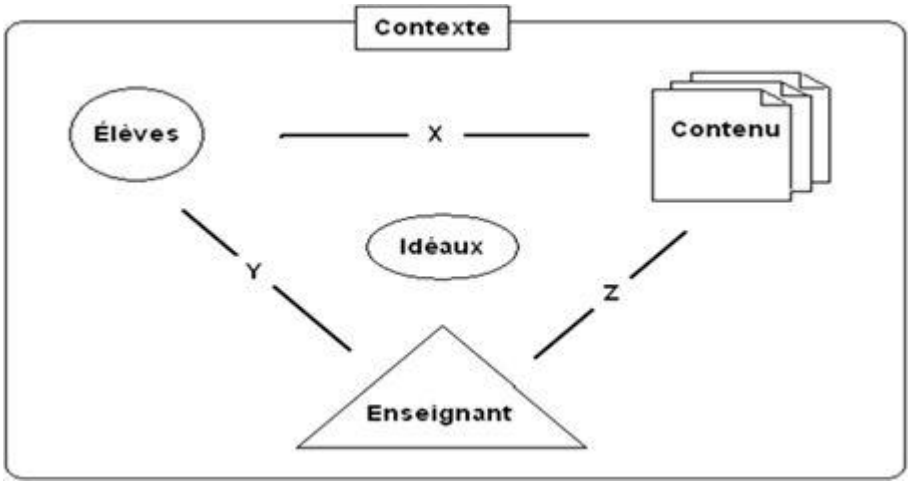


Figure 6 : Un modèle général pour comprendre l'enseignement : le modèle de Pratt

Il comporte cinq éléments (l'enseignant, l'apprenant, le contenu, le contexte, les idéaux) ;
et trois interrelations X, Y et Z : l'apprentissage des contenus (trait X), la relation que l'enseignant cherche à établir avec ses élèves (trait Y) et au rapport qu'il entretient au regard des contenus à faire apprendre (trait Z).

Rem : Nous retrouvons ici les éléments du Triangle de Houssaye.

Les cinq perspectives de Pratt se différencient entre elles par les conceptions qu'à l'enseignant

par rapport à ces différents éléments et l'importance relative qu'il donne aux relations entre les trois termes constitutifs : l'enseignant, les élèves, le contenu.
Chaque enseignant se détermine alors selon ses valeurs, ses croyances et la nature de son engagement dans la profession enseignante.

2.2.5.4 Les cinq perspectives

Les cinq perspectives sont :

Perspectives d'enseignement	Définitions
Transmission « Transmission Perspective »	enseignement accordant une grande importance au contenu. **centrée sur le contenu à enseigner**
Apprentissage « Apprenticeship perspective »	enseignement qui se préoccupe d'associer les contenus aux contextes d'application. **centrée sur la progression pédagogique**
Développement « Developmental Perspective »	enseignement s'intéressant au développement cognitif des étudiants lors de l'apprentissage effectué dans des démarches d'investigation ou de résolution de problèmes. **centrée sur le mode de fonctionnement cognitif de l'apprenant**
Épanouissement « Nurturing Perspective »	enseignement accordant une grande importance à la relation existant entre les apprenants et le concept de soi des apprenants. **centrée sur le processus de transformation de la personne**
Réforme sociale « Social Reform Perspective »	enseignement ayant comme idéal le changement de la société. **centrée sur le développement du sens critique et la construction du collectif par l'individuel**

Figure 7 : Résumé des Perspectives d'enseignement de Pratt

Un tableau synthétique plus complet des différents éléments de ce modèle est fourni en Annexe 2.

Annexe 2 : Tableau de synthèse des cinq perspectives de PRATT : issu de Prud'homme, Samson, Bergeron et Maheu-Latendresse (2010)

Remarque : Ce tableau est très explicite et utile, il nous a servi de base de travail tout au long de notre étude.

Il présente pour chacune des cinq perspectives, les éléments suivants :

- Croyances en lien avec l'enseignement
- Intentions qui s'associent à l'enseignement
- Actions effectuées dans l'enseignement
- Difficultés éventuelles
- Perception de l'apprenant
- Rôle auprès de l'apprenant
- Analogie plus près du sens commun
- Approches et courants
- Représentation visuelle de Pratt

Le tableau suivant résume les inspirations des différentes perspectives définies par Pratt :

N°	Perspective	Rôle auprès de l'apprenant	La centration porte sur …	Approches et courants
1	Transmission	Animateur	le contenu à enseigner	Approche uniforme et traditionnelle, plus béhavioriste
2	Apprentissage	Modèle	la progression pédagogique	Approche behavioriste et cognitive-behavioriste
3	Développementale	Médiateur	le mode de fonctionnement cognitif de l'apprenant	Approche sociocognitive et constructiviste
4	Sollicitude	Psychologue et accompagnateur	le processus de transformation de la personne (développement de soi)	Approche humaniste
5	Réforme sociale	Agent de changement	le développement du sens critique et la construction du collectif par l'individuel	Approches éclectique et pragmatique

Figure 8: Résumé des cinq perspectives d'enseignement de Pratt. [6]

Essayons maintenant de voir comment le modèle de Pratt s'inscrit dans les différents courants pédagogiques et comment il se positionne par rapport à la ligne de démarcation, la centration sur les savoirs ou la centration sur l'apprenant.
On peut déjà repérer une séparation entre les deux premiers profils et les trois suivants. Les deux premiers sont orientés centration sur le savoir, d'orientation behavioriste ou cognitivo-behavioriste alors que les trois suivants sont plus centrés sur l'élève et l'apprentissage conçu comme une construction de sens par celui-ci. Remarquons qu'à l'aune du modèle de Not, ces pédagogies pourraient être considérées comme étant de type « hétéro-structuration».

A partir du troisième, les courants sont plus inspirés des courants cognitivistes ou humanistes.

Voyons ces cinq perspectives dans le détail.

Plus difficile à classifier, ces pédagogies seraient considérées comme étant de type « Auto-structuration» ou « Inter-structuration ».

[6] Tableau résumé de RIBO, P., issu du tableau de synthèse Travail de Prud'homme, Samson, Bergeron et Maheu-Latendresses (2010) Voir en Annexe 2

1 : La perspective de transmission (Transmission Perspective)

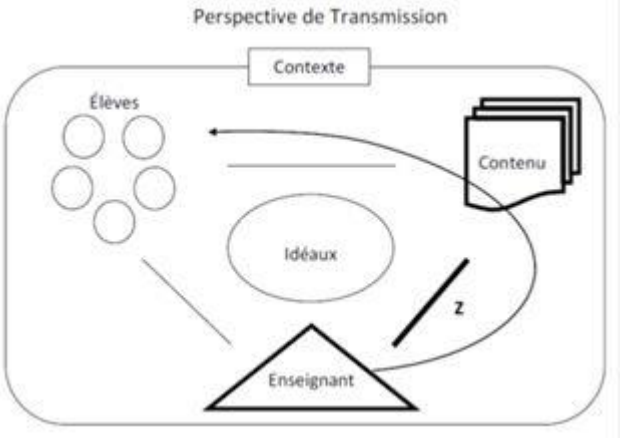


Figure 9 : Pratt schéma de la perspective Transmission

Citons Pratt, D. :

> En substance, l'auteur présente en tête de liste une perspective de transmission largement répandue dans nos systèmes d'éducation, qui conçoit l'enseignement principalement en terme de communication de contenu. Il s'agit d'une vision de l'enseignement qui accorde une grande importance à l'expertise de l'enseignant au regard de la matière grâce à laquelle ce dernier peut organiser et structurer une présentation efficace des connaissances que les élèves doivent apprendre. Une difficulté particulière qui s'observe chez les enseignants largement habités par cette vision est de se sentir démuni face aux élèves qui ne comprennent pas les contenus enseignés. Habituellement un enseignant passionné par le contenu, qui accorde beaucoup d'importance à la planification pour s'assurer de couvrir tout le matériel au programme d'étude témoigne d'un engagement professionnel qui s'inscrit dans cette perspective de manière dominante. (Pratt, D., 1998, Traduction libre) cité par Prudhomme dans (Rousseau, N. (2010), p.406)

Cette perspective est directement liée à l'enseignement que nous avons précédemment dénommé approche transmissive ou enseignement traditionnel.[7]

Elle se caractérise par l'importance donnée à la transmission de contenu.

2 : La perspective d'apprenti (Apprenticeship Perspective)

Citons Pratt, D. :

> Pratt propose ensuite la perspective d'apprenti où l'enseignant se préoccupe d'associer les contenus aux contextes d'application dans lesquels ils deviennent utiles et pertinents. En opérant largement dans une visée d'acculturation des élèves, l'enseignant se perçoit comme un entraîneur qui modélise autant les savoir-faire que les savoir être nécessaires pour agir en exploitant les connaissances. (Pratt, D., 1998, Traduction libre)

[7] Voir §2.2.2 : Les concepts clés

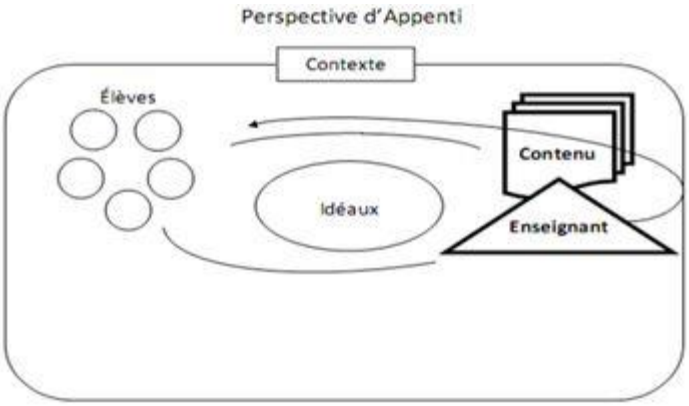


Figure 10 : Pratt schéma de la perspective d'Apprenti

Cette perspective se rapproche des courants d'enseignement qui privilégient la formation des adultes en situation professionnelle (stages).
Elle garde son sens aussi dans un contexte de formation générale des jeunes par « *l'importance qu'elle accorde à l'environnement d'apprentissage, à l'authenticité et à la signifiance des tâches ainsi que par une préoccupation constante au regard de l'application et du transfert des apprentissages en contexte réel.* » (Pratt, D., 1998, Traduction libre) cité par Prudhomme dans (Rousseau, N. (2010), p.406)

Enseigner à partir de cette vision de l'enseignement, c'est accorder beaucoup d'importance à la qualité des tâches qu'on présente aux élèves afin qu'ils comprennent l'utilité des connaissances enseignées (des tâches authentiques). Le rôle de l'enseignant est ici celui d'un modèle, d'un expert qui s'appuie sur son savoir-faire pour donner du sens aux contenus d'apprentissage et permettre aux élèves de se les approprier. La difficulté que peut rencontrer l'enseignant dans cette perspective, est de devoir renouveler la création de situations pédagogiques signifiantes et authentiques en classe.

Elle se caractérise par l'importance donnée à la progression pédagogique.

3 : La perspective développementale (Developmental Perspective)

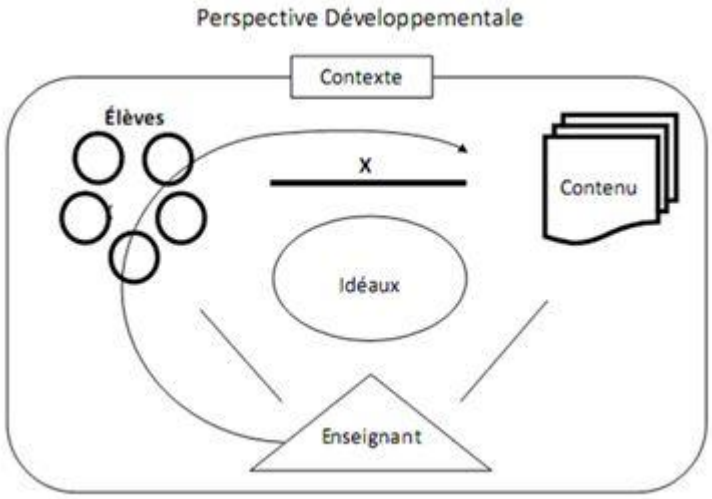


Figure 11 : Pratt schéma de la perspective Développementale

« La perspective développementale se particularise par une approche centrée sur l'élève qui s'appuie sur des croyances associées à un potentiel de développement : l'élève peut toujours progresser. » (Pratt, D., 1998, Traduction libre) cité par Prudhomme dans (Rousseau, N. (2010), p.407)
On s'occupe ici du développement cognitif de l'élève. Le questionnement pour susciter la réflexion et l'engagement cognitif des apprenants est central.
Le rôle de l'enseignant est ici de *« proposer des situations-problèmes où les élèves doivent réfléchir et identifier par eux-mêmes les ressources (connaissances et stratégies) qu'ils doivent s'approprier pour atteindre le but visé.* » (Pratt, D., 1998, Traduction libre)
On s'appuie ici sur les connaissances antérieures et sur les apports du dialogue pour obtenir des apprentissages en profondeur. À cette fin, la perspective accentue la relation qui s'établit entre l'élève et les contenus en précisant que le travail d'enseignement consiste à guider des démarches d'investigation et de résolution de problèmes dans lesquelles les élèves peuvent s'engager activement à trouver des solutions et à s'approprier différentes stratégies vers une plus grande autonomie.
La difficulté rencontrée peut être d'éviter malgré son rôle d'expert, de donner les réponses aux élèves.

Elle se caractérise par l'importance donnée au développement cognitif et métacognitif de chacun des apprenants.

4 : La perspective de sollicitude (Nurturing Perspective)

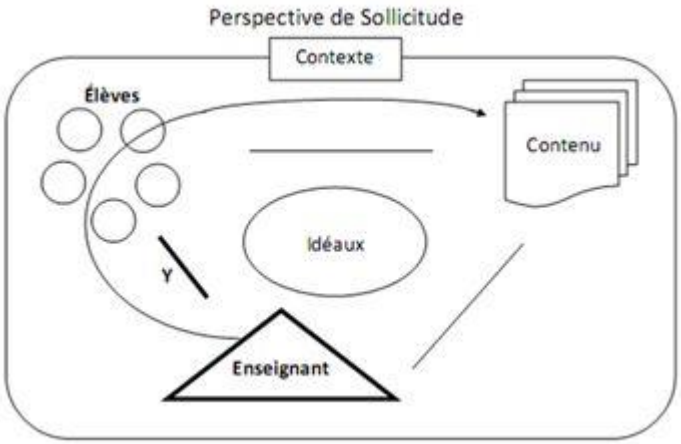


Figure 12 : Pratt schéma de la perspective de Sollicitude

Citons Pratt, D., « *Cette perspective accorde une attention centrale à la relation délicate qui existe entre l'apprentissage et le concept de soi de l'apprenant.* » (Pratt, D., 1998, Traduction libre)
Dans cette optique, elle privilégie le climat de confiance et de respect dans lequel l'enseignant cherche de manière empathique à guider et faciliter le développement de l'auto efficacité de l'élève. Le rôle de l'enseignant est *« d'accorder autant d'attention aux défis qu'il propose [challenging] qu'au réconfort ou à la bienveillance dont il doit témoigner [caring] pour permettre à*

l'élève d'exercer et de maintenir un certain contrôle ou une emprise sur son travail. » Pratt, D., 1998, Traduction libre)
Les difficultés rencontrées sont les suivantes, « *Vouloir être aimé (trop), trouver l'équilibre entre les défis et le réconfort à offrir aux élèves et éviter le burn out sont des difficultés qu'on rencontre chez les enseignants manifestant de manière dominante cet engagement.* » (Pratt, D., 1998, Traduction libre) cité par Prudhomme dans (Rousseau, N. (2010), p.408)

Elle se caractérise par l'importance donnée au soutien du développement de l'auto efficacité de l'apprenant.

5 : La perspective de réforme sociale (Social Reform Perspective)

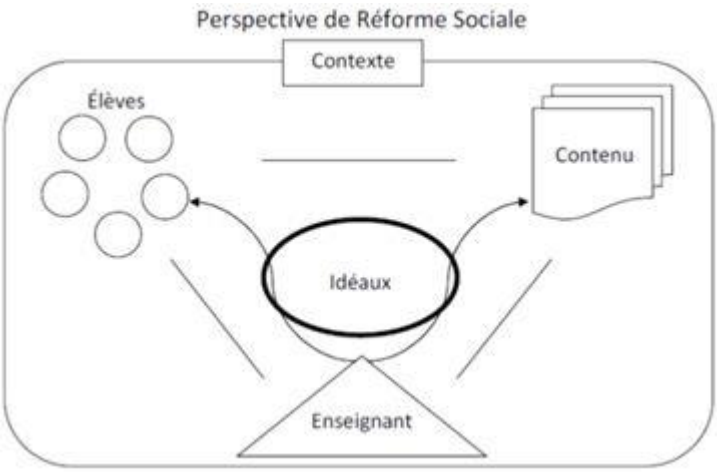


Figure 13 : Pratt schéma de la perspective de Réforme sociale

Selon Pratt, D. :

> Cette perspective accorde une « importance prépondérante à un idéal qui cherche à soutenir et promouvoir la construction d'un monde meilleur. Alors que la présence d'un idéal est plus souvent implicite chez les enseignants, ceux qui opèrent à partir d'une perspective de réforme sociale en font un objet dominant et central de leur action professionnelle où la visée du changement social oriente le regard de l'enseignant sur tous les aspects de son travail.
> (Pratt, D., 1998, Traduction libre) cité par Prudhomme dans (Rousseau, N. (2010), p.408)

Le rôle de l'enseignant est ici celui d'un agent de changement en quête d'impact sur la société pour accomplir sa mission d'enseignement :

> Concrètement, ces enseignants associent les buts d'apprentissage à des changements concrets dont l'humanité a besoin ; les causes environnementales et écologiques et les relations de pouvoir et de domination offrent des contextes pour apprendre et comprendre les savoirs. (Pratt, D., 1998, Traduction libre) cité par Prudhomme dans (Rousseau, N. (2010), p.408)

L'enseignant se considère comme un éducateur socialement engagé.
La difficulté principale rencontrée par ces enseignants est d'enseigner à des élèves qui ne

cherchent qu'à apprendre du contenu.

Elle se caractérise par l'importance donnée à l'engagement de tous les apprenants vers la construction d'un monde meilleur.

2.2.5.5 Discussion du modèle

Pour rappel, les avantages qui nous ont fait choisir ce modèle, sont que ce modèle a été éprouvé par la confrontation entre la recherche et l'expérience de terrain, et qu'il décrit chaque perspective en termes de pratique et de théorie. Outre ces éléments et le fait que la partie expérimentation est facilitée car le questionnaire existe et est cohérent, ce modèle présente l'intérêt de ne pas apporter de jugement de valeurs et de hiérarchisation sur les perspectives d'enseignement et ainsi de permettre de légitimer les différentes pratiques.
Par ailleurs, comme le définit Pratt, il est un outil métacognitif au service des enseignants et permet de clarifier le lien entre les perspectives et la pratique en classe, ce qui est loin d'être évident.
Citons Pratt, D. :

> …les perspectives sur l'enseignement sont des visions culturelles de l'enseignement, puissantes, mais aussi des visions ou des cadres de référence invisibles avec lesquels nous construisons le sens dans notre monde. En quelque sorte, elles limitent aussi nos perceptions. Jusqu'à ce que nous rencontrions une base de comparaison, nos cadres demeurent invisibles. (Pratt, D., 1998, Traduction libre) cité par Prudhomme dans (Rousseau, N. (2010), p.409)

En rendant visible ces conceptions, ces « *visions culturelles* », ce modèle permet un travail plus conscient. Néanmoins il comporte aussi certaines faiblesses, que Pratt évoque en partie dans la conclusion de son livre, « *certaines limites de son modèle* » :

> Le TPI n'est qu'un outil d'échanges qui se base sur des témoignages, statistiques et analyses de pratiques d'enseignants qui sert à aider les professeurs à avoir une réflexion sur leur métier mais ce n'est pas un outil de diagnostic, c'est à dire qu'il ne va pas permettre de déterminer si un enseignement est efficace ou non et il ne va pas permettre de trouver des solutions concrètes à des difficultés. (Pratt, D., 1998, Traduction libre) cité par Prudhomme dans (Rousseau, N. (2010), p.408)

Pour résumé, il n'a pas vocation à trouver des solutions concrètes à un problème que se pose l'enseignant mais plutôt à l'accompagner dans son évolution professionnelle. Cependant là n'est pas notre objectif, nous ne nous situons pas dans une perspective d'action de formation des enseignants rencontrés, tout au plus cela sera une occasion de retour sur leurs pratiques pour les enseignants qui le souhaitent. Par contre en tant que moyen de caractérisation ce questionnaire remplit son rôle.

Un autre reproche que l'on peut lui faire, est lié aux particularités sociologiques de son échantillon, en effet, bien que Pratt ait établi son modèle à partir d'un échantillon composé d'une grande variété de nationalité, comportant ainsi des systèmes éducatifs et des codes forts différents, remarquons que la dimension sociale des pays est peu évoquée et pourrait induire un biais qui nous semble potentiellement important.

D'ailleurs c'est ce que relève Lameul, G. dans une critique du livre de Pratt :

> Le fait que les résultats ne s'ancrent dans aucune expérience européenne nous autorise à nous poser la question de l'impact de la différence culturelle : j'en tiens pour preuve une certaine peine à traduire quelques-uns des items employés dans les outils utilisés, susceptible de faire place à des erreurs d'interprétation et à une certaine difficulté de transposition d'un système éducatif à un autre… (Lameul,G., 2003, p.2)

Notre terrain d'étude pourrait se révéler statistiquement fort différent des autres terrains et certains profils pourraient ou pas apparaître tandis que d'autres être surreprésentés.
C'est l'intérêt de notre étude confrontée à notre terrain particulier.

Remarquons aussi que Pratt dans la partie portant sur l'instrumentalisation et la conceptualisation de l'enseignement indique bien que les pratiques des enseignants leurs sont très personnelles (d'ailleurs, on précise qu'il faut 2 à 3h avec chaque enseignant pour avoir une description complète de son enseignement) donc à partir de ce moment-là, la base de données établie par le TPI (présenté ci-dessous) ne peut pas être exhaustive.

2.2.5.6 Le questionnaire associé : le Teaching Perspectives Inventory (TPI)

Ce questionnaire construit à partir des cinq perspectives de l'enseignement de Pratt est utilisable en ligne en Anglais ci-dessous et il sera plus détaillé dans le paragraphe lié au questionnaire : Teaching Perspectives Inventory (TPI)[8]

Remarque : Certaines parties du questionnaire ont été traduites, cependant la description des cinq perspectives d'enseignement proposée aux enseignants qui passent le TPI en ligne (sorte de grille d'analyse qui l'accompagne), et qui est nécessaire à son interprétation, n'existe pas en français. Nous avons dû la traduire pour l'occasion à partir de la grille proposée en ligne. Elle est disponible en Annexe 11.

Annexe 11 : Description des cinq perspectives à destination des enseignants. (TPI en ligne) (Traduction libre)

Rappelons, que la correspondance des questions du TPI avec les Indicateurs (Croyances, intentions, Actions) est disponible en Annexe 5.

[8] Teaching Perspectives Inventory. (s. d.). Consulté 31 août 2014, à l'adresse http://www.teachingperspectives.com/tpi/

2.3 Deuxième terme de l'hypothèse : intégration des TICE

2.3.1 Introduction

Pour définir et catégoriser les usages des enseignants dans un "niveau" d'intégration des TICE, il nous faut utiliser un modèle théorique fiable. En filigrane, dans cette partie nous tenterons donc de répondre aux questions suivantes :
Peut-on et comment définir le niveau d'intégration des TICE ?
Peut-on déterminer un continuum dans l'acquisition des compétences liées aux TICE?

Ensuite une autre question qui se pose, s'intéresse-t-on aux représentations des enseignants sur les usages des TICE ou directement aux usages des TICE ?
Pour cela il nous faudra revenir sur la notion de **représentation** et définir celle de **l'usage**.

Il existe beaucoup de modèles permettant de mesurer l'intégration des TICE ou d'une manière plus générale le degré d'implantation d'une innovation. Ces modèles proviennent d'acteurs de terrain confrontés à la difficulté d'intégration des TICE dans leur pratique d'enseignant ou de travaux de chercheurs orientés recherche-actions.

Ils ont différentes origines, et peuvent être classés en différentes catégories :

- Des modèles orientés / niveau d'innovation :
  ex : TAM (Technologie Acceptance Model)
  Le modèle de Moersch (Moersch, C. , 1995.2001) cité dans (Raby, C., 2005)
  Le CBAM (Concerns-Based Adoption Model)

- Des modèles qui semblent construits à partir de référentiel de typologie des compétences technico-pédagogiques :
  BÉRUBÉ, POELLHUBER (2006)
  Le modèle de Coen, voir (Coen, P.-F., Schumacher, J., & others., 2006)

Remarque : La taxonomie de Gauthier utilisée par la suite qui est basée sur les fonctions technico-pédagogiques fait partie de cette catégorie de modèle (Gauthier, P.et Réseau CRE@TIVE, (2004). Elle est reprise en Annexe 7

Annexe 7 : Taxonomie des outils TICE par fonctions technico-pédagogiques (Gauthier, 2004).

- Des modèles comme le modèle SamR ou le modèle T-PACKS cités par (Vekout, E., 2013) dans son article « Quelques modèles d'intégration des TICE » sont construits en ayant comme objectif d'être des aides à l'intégration des TICE en situation. Ils sont utilisés par les praticiens car ils sont opérationnels mais ils nous ont semblé non pertinents car leurs bases théoriques sont peu étayées.

Parmi ces différents modèles, nous avons choisi de décrire les modèles de :

- Moersch, C., (Moersch, C. , 1995.2001) cité dans (Raby,C., 2005).
- Sandholtz, Ringstaff et Dwyer, (Sandholtz, J. H., Ringstaff, C., & Dwyer, D. C. (1997) cité dans cité dans (Raby,C., 2005) ;
- Morais (2001). (Morais, M.A. , 2001) cité dans (Raby,C., 2005).

Ces modèles sont basés sur le CBAM (Concerns-Based Adoption Model) de Hall et Hord (2001) repris de Wallace et Dosset (1973) et le questionnaire associée le SoC[9].
Ensuite nous présenterons le modèle retenu pour cette étude, le modèle de RABY (2005).

Les concepts nécessaires à la compréhension de ces modèles sont les **TIC** et l'**intégration des TICE**.

Nous commencerons donc par préciser les définitions des termes de **TIC/TICE/MITIC**, puis nous aborderons le concept central de l'i**ntégration des TIC.**

2.3.2 Les concepts clés

TICE / intégration des TICE/ usage / représentation des usages

- **Concept de TIC/TICE/MITIC :**

L'acronyme TIC pour Technologies de l'Information et de la Communication est fortement répandu dans les sphères de l'information-communication et de l'ingénierie pédagogique depuis de nombreuses années. D'autres termes similaires sont utilisés, on parle de TICE pour désigner les TIC appliquées au domaine de l'Enseignement (Ex : le réseau CRE@TIVE utilise les termes d'outils TICE dans ces cartographies ou NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication), certains comme au sein du laboratoire Tecfalabs utilisent l'expression de MITIC (Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication) (Gauthier, P. 2004)
Ce terme révèle bien la position ambigüe des TIC entre les médias et l'infocom, elle est le produit de l'effet de la numérisation et de l'arrivée d'internet sur la transmission des médias.
Tous ces termes désignent une notion polymorphe qui a évolué au gré des avancées technologiques, mais aussi de l'évolution de leur intégration dans les pratiques, comme l'écrit Basque :

> Au cours des dernières décennies, une quantité phénoménale de matériels, de logiciels et de services s'appuyant sur l'informatique, la microélectronique, les télécommunications (notamment les réseaux), le multimédia et l'audiovisuel de toutes sortes a été développée. On les regroupe aujourd'hui généralement sous le vocable de technologies de l'information et de la communication (TIC). Ces technologies, "lorsqu'elles sont combinées et interconnectées, permettent de rechercher, de stocker, de traiter et de transmettre des informations, sous forme de données de divers types (texte, son, images fixes, images animées, etc.), et permettent l'interactivité entre des personnes, et entre des personnes et des machines. (Basque, J., Lundgren-Cayrol, K., & others., 2002, p. 2).

Toutes ces termes désignent le plus souvent un ensemble de technologies, d'outils numériques

[9] *Stages of Concern, a Dimension of the Concerns-Based Adoption Model (CBAM)*. (s. d.). Consulté 5 août 2014, à l'adresse http://www.sedl.org/cbam/stages_of_concern.html

sans prendre en compte la partie destinée à l'usage, la production, l'échange, de médias, hypermédias à finalité pédagogique lorsqu'ils s'appliquent à l'enseignement.
On peut alors se demander si cette définition n'est pas un peu restrictive car elle ne prend pas en compte les technologies éducatives dans leur sens de démarche spécifique à l'enseignement-apprentissage avec les nouvelles technologies.
On pourra trouver dans les références citées ci-dessus, une cartographie pertinente de ces outils.

- **Concept d'intégration des TICE :**

Ce concept est central dans notre étude, l'intégration est, « *action de faire interagir divers éléments en vue d'en constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur »* (Legendre,R., 2005)
L'auteur veut dire par là que dans le cas de l'intégration des TIC dans l'enseignement, il s'agirait de combiner judicieusement les différents facteurs de la situation pédagogique tels que pratiques pédagogiques préexistantes et les TIC, afin d'obtenir un acte pédagogique de niveau supérieur. Nous nous trouvons là au cœur des questionnements d'actualité concernant l'intégration des TICE sur leur utilité et la pertinence de leur mise en place.

Pour construire un modèle pertinent et opérationnel il a fallu répondre à différentes questions :
Qu'entend-t-on par intégration des TICE ?
Quelles sont les finalités de cette intégration ?
Comment mesure-t-on cette intégration ?

Nous montrerons diverses réponses à ces questions au travers de la présentation des différents modèles proposés ci-après.

D'un point de vue historique, G.L.BARON explique que l'intégration des TIC en milieu éducatif a été marqué par une tension entre l'approche curriculaire (il faut enseigner et donc créer une discipline spécifique pour les TIC) ou l'approche transversale (ce ne sont que des moyens au service de…) :

> Un autre processus est repérable s'agissant de la question de ce qu'il faudrait que les futurs citoyens apprennent des technologies dans l'enseignement obligatoire. Il s'agit d'une sorte de mouvement de balancier entre d'une part la mise en place de curriculas spécifiques et, de l'autre, une approche « intégrative », déléguant de manière peu contraignante la question aux disciplines existantes. (Baron, GL., 2014)

Raby cite d'ailleurs à ce sujet différents auteurs qui s'entendent à dire que les TIC ne devraient pas nécessairement être introduites comme une nouvelle matière au curriculum et faire l'objet d'un enseignement systématique. Ce dilemme est révélateur du flou englobant la perception des TIC.

Dans sa définition de l'intégration, Raby insiste sur un aspect très important de l'intégration, soit le caractère continu, non occasionnel de l'utilisation, citons Dias, L., qui donne cette définition de l'intégration des TICE , « *Les technologies sont intégrées lorsqu'elles sont utilisées de manière continue pour soutenir et pousser plus loin les objectifs du programme et pour engager les élèves dans des apprentissages significatifs. »* (Diaz, L., 1999, Traduction libre, p. 11) cité par (Raby,C., 2004, p.21)
; elle reprend son argumentaire, dans sa thèse où elle cite plusieurs auteurs qui affirment que

« *pour vraiment parler d'intégration, les TIC doivent être utilisées de manière « quotidienne », « habituelle », « régulière » ou « fréquente » »*. (Raby, C., 2004, p22)

L'intégration serait donc dans cette conception définie en fonction de ses finalités.
Remarquons que cette conception assez ancienne de l'intégration a depuis été questionnée par exemple par la sociologie des usages qui parle, elle, en termes de processus « d'appropriation », « d'acculturation », plutôt que d'intégration. (Ces approches sont intéressantes mais nous n'entrerons pas dans leurs explicitations car elles sont très éloignées du modèle que nous avons choisi)

Plus récemment, ce terme d'intégration fortement usité est questionné. Pour Devauchelle, B., le terme « intégration » mériterait d'être réinterrogé en reprenant appui sur son sens initial, celui d'une *« modification d'un objet (au sens large) externe en vue de lui donner une place dans un système existant* » (Devauchelle, B., 2010)
Or si on replace ce terme dans un contexte scolaire, cela signifierait que lorsque l'on met en présence un dispositif « innovant » dans un système comme le système scolaire, seul le dispositif change et que le système existant soit « l'école », elle ne se modifierait pas. Cette conception peut poser problème, et sans aller trop loin dans l'argumentation, notons néanmoins que selon Devauchelle, B., l'usage même du terme intégration pourrait être une cause possible des difficultés rencontrées dans « l'intégration des TICE ».
D'autres termes semblent alors plus pertinents comme ceux, d'appropriation, d'acculturation, d'adaptation qui laissent plus de place à un phénomène d'hybridation des deux termes en présence, ce qui nous semble mieux correspondre à la réalité.
Néanmoins étant donné que la grande majorité de la littérature existante sur ce sujet, et en particulier les documents et modèles qui nous ont servi de cadre théorique utilisent ce termes « intégration », nous le garderons, en prenant néanmoins la précaution de bien garder à l'esprit qu'il s'agit d'un processus qui a plus trait à l'hybridation, qu'à l'intégration prise dans son sens premier. De façon plus neutre le terme d'introduction des TICE moins connoté peut aussi être utilisé.

En conclusion, dans notre travail qui est basé sur le modèle de Raby, nous en resterons à la définition qu'elle en fait : elle stipule que, pour qu'il y ait intégration des TIC, il faut réunir les trois conditions suivantes :

- Une utilisation régulière et continue des TIC ;
- Un contexte favorisant l'apprentissage actif ;
- Un double but, améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

Citons Raby, « *Utilisation régulière des TIC, soutien et amélioration de l'apprentissage et effet positif sur l'enseignement seront les fondements de la définition de l'intégration des TIC utilisées dans la présente recherche. »* (Raby,C., 2005)

Remarquons que cette définition est déjà orientée quant au choix pédagogique réalisé concernant le positionnement sur l'axe de centration enseignement-apprentissage, elle laisse sous-entendre que l'intégration des TIC profite d'une approche centrée sur l'élève. Nous prendrons cette affirmation comme une hypothèse à ce stade de notre réflexion.

- **La notion d'usage.**

Dans son sens premier, l'usage c'est l'action de se servir de quelque chose, c'est un synonyme d'utilisation, d'emploi. Son deuxième sens courant est l'usage c'est aussi les coutumes, les habitudes communes à un groupe de personnes, un ensemble de pratiques sociales, interactions entre l'homme et son milieu, son environnement de travail.
Pour Jacques Perriault cité par Trestini, M. , l'usage « *se construit comme une interaction, une négociation entre technologie et utilisateurs* » (Trestini, M.,2012)
Quant à Vedel, cité par Trestini « *l'usage d'une technologie est le résultat d'un processus d'interaction entre une logique d'offre et une logique d'utilisation.* » (Trestini, M.,2012)
Quant à Jouët, elle fait une première distinction entre les notions d'usage et de pratique : « *l'usage est [...] plus restrictif et renvoie à la simple utilisation tandis que la pratique est une notion plus élaborée qui recouvre non seulement l'emploi des techniques (l'usage) mais les comportements, les attitudes et les représentations des individus qui se rapportent directement ou indirectement à l'outil* » (Jouët, J., 1993) cité dans (Millerand, F., 2008, § 1.1. Sur la notion d'usage).

Toutefois, très généralement, usage et pratique se confondent. On travaille ici sur les pratiques déclarées par les enseignants et un peu sur les usages réels.
Pour conclure cette partie nous dirons que notre étude porte sur les usages déclarés des enseignants.

- **La notion de fonction technico-pédagogique.**

Ce terme est plus une notion qu'un concept, il s'apparente au terme d'usage. Il crée une passerelle entre les notions d'usages définis précédemment comme une pratique, un emploi et les objets, et les dispositifs réels, les outils au travers desquels sont implémentées ces fonctions.

Cette approche prise par Gauthier dans sa « Taxonomie des outils TICE par fonctions technico-pédagogiques » (Gauthier, P., 2004), permet de s'abstraire d'un recueil de données basées exclusivement sur les objets technologiques qui de par la variété des usages qui peuvent en être faits se révèlent difficile à analyser. Une catégorisation par fonctions technico-pédagogiques permet ainsi de trier l'information de manière plus pertinentes en pensant « finalités » de l'usage :

> Il s'agit ici d'une taxonomie fonctionnelle, empirique, organisée à partir de la question de base : cet outil, à quoi ça sert ? Cette approche présente le mérite d'être réaliste, concrète, et de bien suivre l'évolution des fonctionnalités à complexité croissante que présentent ces outils. Le classement est organisé par classe d'activités (fonction dominante), familles (spécifications typologiques de la fonction dominante), et Genre (déclinaison en groupes cohérents d'outils de la fonction dominante). (Gauthier, P., 2004, p.1)

Cette représentation de l'objet comme un outil exerce une influence sur la conception de l'usage, comme le souligne Chambat, P. cité dans Millerand, F : *« Les objets envisagés comme « outils » conduisent à une conception de l'usage comme une utilisation plus ou moins fonctionnelle et performante.* » (Chambat, P., 1994) cité par (Millerand, F., 2008, § 3.1. L'objet « outil », l'objet « signe social », et le « dispositif »).

Voyons maintenant les différents modèles d'intégration des TIC.

2.3.3 Les modèles de processus d'intégration des TIC

Tout d'abord ces modèles considèrent tous que l'intégration est un processus, l'enseignant parcourt ce processus d'acquisition de compétences, de modification de ses conceptions par rapport aux TIC et modifie ses pratiques au fur et à mesure de son appropriation.
Raby confirme cette idée dans l'analyse qu'elle fait de l'intégration des TIC :

> (Marcinkiewicz, 1993 ; Sandholtz, Ringstaff et Dwyer, 1997 ; Ertmer, Addison, Lane, Ross et Woods, 1999) soulignent que ce processus est évolutif « developmental », c'est-à-dire qu'il se déroule en traversant une série d'étapes allant de la non-utilisation « nonuser » à une utilisation exemplaire « expert user ». (Raby, C., 2005, p.23)

Remarquons que cela ne laisse pas préfigurer du caractère linéaire de ce processus qui se produirait sur un continuum entre ses différents extrêmes. Continuum allant selon Raby, de la non-utilisation à l'utilisation exemplaire selon un processus régulier, linéaire.

Remarquons d'emblée une limite de cette étude, elle n'a pas le caractère longitudinal nécessaire à la perception de l'évolution de ce processus, elle ne donne qu'un instantané de la situation.
Nous présenterons parmi les différents modèles possibles celui de Moersch (1995, 2001) et celui de Sandholtz, Ringstaff et Dwyer (1997) ainsi que celui de Morais, M.A. (2001), ensuite nous présenterons le modèle de Raby.

2.3.3.1 Présentation du modèle de Moersch (1995, 2001) :

Moersch, C., est docteur en éducation à l'Université de Southern California. Il est aussi co-fondateur et directeur exécutif de la National Business Education Alliance (NBEA), organisation à but non-lucratif qui cherche à stimuler l'intérêt des élèves pour toutes les matières académiques tout en augmentant le niveau implantation des TIC dans les classes américaines. Son modèle est basé sur les travaux de Hall et Hord (1987) et il a développé un outil de mesure Le LOTI (Levels Of Technology Implementation)[10] ainsi que le SoC (Stages of Concern)[11]. Ce questionnaire (le LOTI) est disponible en ligne et actuellement utilisé aux Etats-Unis comme moyen d'évaluation du niveau d'implantation des TIC en classe par les enseignants.

Ce modèle est utilisé par Raby comme base pour son modèle, il définit sept niveaux décrivant le processus d'intégration des TIC réalisé par l'enseignant, allant du niveau 0 qui représente la «non-utilisation», au niveau 6 représentant le «raffinement ».

[10] Welcome to the LoTi Connection. (s. d.). Consulté 11 juillet 2014, à l'adresse http://loticonnection.com/
[11] Op.cit., p40

NIVEAUX	CATÉGORIES	DESCRIPTIONS
0	NON-UTILISATION	Perception d'un manque de temps ou d'un manque d'accessibilité des TIC
1	SENSIBILISATION	Présence des TIC dans l'environnement de l'enseignant, mais sans lien direct avec lui (ex. : dénombrement flottant, cours offerts aux élèves le midi, etc.) ou utilisation des TIC pour la gestion de classe (ex. : gestion des notes informatisée – évaluation) ou utilisation des TIC pour enrichir les présentations magistrales
2	EXPLORATION	Les TIC servent de complément à l'enseignement, c'est-à-dire renforcement, enrichissement, exercices répétitifs, jeux, recherche d'information. Implique des structures de raisonnement de niveau
3	INFUSION	Utilisation ponctuelle d'outils technologiques pour traiter l'information (ex. : feuille de calcul ou graphique pour représenter résultats d'une enquête). Implique des structures de raisonnement de niveau supérieur
4	INTÉGRATION (4A INTÉGRATION MÉCANIQUE ET 4B INTÉGRATION ROUTINIÈRE)	Utilisation d'outils technologiques pour identifier et résoudre des problèmes réels liés à un thème central ou à un concept dans un contexte d'apprentissage riche (ex. : Internet pour rechercher de l'information sur un problème à résoudre, traitement de texte pour la production de documents en lien le problème à résoudre). Implique des structures de raisonnement de niveau supérieur
5	EXPANSION	Utilisation des TIC pour permettre aux élèves d'entrer en contact avec le monde extérieur, dans un contexte de résolution de problèmes réels liés à un thème central ou à un concept (ex. : contacter la NASA, agence gouvernementale, etc.…). Implique des structures de raisonnement de niveau supérieur
6	RAFFINEMENT	Utilisation des TIC comme processus, produit et/ou outil pour permettre aux élèves de rechercher de l'information, de trouver des solutions et de développer un produit en lien avec des problèmes réels et significatifs pour eux. Implique des structures de raisonnement de niveau supérieur et un milieu d'apprentissage actif.

Figure 14 : Modèle de Moersch Niveaux d'implantation des TIC (Raby,C., 2004, p.25)

Différents facteurs sont utilisés comme axes de différenciation dans ce modèle :

- **la fréquence d'utilisation**, elle peut être ponctuelle ou régulière ;
- **le niveau de raisonnement** impliqué semble aussi être un critère important, dans les niveaux (0) et (1) rien n'est précisé, (on peut alors penser que cela ne met pas en jeu de raisonnement particulier) ; tandis qu'aux niveaux suivants l'auteur prend bien garde de préciser *«Implique des structures de raisonnement de niveau supérieur »* ;
- **le type de pratique pédagogique** intervient aussi, par exemple le caractère isolé ou au contraire inclus dans un contexte d'apprentissage riche est utilisé comme critère.

Remarquons que cela fait penser aux méthodes pédagogiques par résolution de problèmes ;

- **le rôle pris par l'élève** intervient aussi, en effet dans le niveau (6) de Moersch, on a,

« Utilisation des TIC comme processus, produit ou outil pour permettre aux élèves de rechercher

l'information, de trouver des solutions et de développer un produit en lien avec des problèmes réels et significatifs pour eux » (Raby, C., 2004, p.25)
Ce qui fait dire à Raby que :

> C'est finalement au stade du « raffinement » (6) que l'enseignant utilise les TIC pour permettre aux élèves de rechercher de l'information, de trouver des solutions et de développer un produit en lien avec des problèmes réels, et surtout, en lien avec leurs propres intérêts, besoins et aspirations. (Raby, C., 2004, p.25)

Ce parti pris n'est évidemment pas neutre et c'est la première critique que l'on peut faire à ce modèle, il semble axé sur des perspectives de l'enseignement particulières, en effet il présuppose qu'une intégration des TIC de niveau supérieur se fait à partir de *« pratique active »* comme la pédagogie de projet. Raby relève et se pose la question de savoir :

> …où se situerait, dans le modèle de Moersch, un enseignant qui n'utilise pas la méthode active (résolution de problèmes) en classe, mais qui intègre les TIC quotidiennement à son enseignement, en assumant, bien sûr, qu'une telle situation puisse exister ? (Raby, C., 2004, p.28)

Précédemment elle affirmait, « *Les TIC peuvent et doivent servir à enrichir, non seulement l'apprentissage, mais aussi l'enseignement* » (Raby, C., 2004, p.27)
Cette partialité est une des raisons pour lesquelles nous n'avons pas choisi ce modèle en l'état.

Un autre défaut repérable et repéré par Raby est que ce modèle ne prend pas en compte les différentes sphères d'utilisation comme la sphère personnelle et la sphère professionnelle. Citons Raby, « *De plus, Moersch ne mentionne pas, dans son modèle, l'utilisation des TIC à des fins personnelles, souvent préalable ou complémentaire à une utilisation « professionnelle » ou « pédagogique » des TIC. »* (Raby, C., 2004, p.27)

Elle cite Riel, Schwarz, Peterson et Henricks (2000), « *pour utiliser les ordinateurs en réseaux de manière efficace, les enseignants ont besoin de se familiariser avec les ordinateurs. Ces connaissances s'acquièrent par une utilisation personnelle quotidienne à la maison et à l'école* » (Riel, Schwarz, Peterson et Henricks, 2000, Traduction libre) cité par (Raby, C., 2004, p.28)

Un troisième défaut est la **linéarité** supposée du processus d'intégration des TIC.
En conclusion, malgré ces défauts, ce modèle présente selon Raby un avantage qui le rend pertinent adjoint avec d'autres modèles, en effet, « *il offre l'avantage important de définir l'évolution des pratiques pédagogiques (niveaux 2 à 6) lors du processus d'intégration des TIC.*» (Raby, 2004, p28)

2.3.3.2 Modèle de Sandholtz, Ringstaff et Dwyer (1997)

Ce modèle d'intégration des TIC est une référence dans le domaine, il fut créé à partir de données empiriques recueillies dans le cadre du projet Apple Classrooms of Tomorrow (ACOT).[12]

[12] Apple Classrooms of Tomorrow (ACOT).Reprise de Sandholtz, Ringstaff et Dwyer (Traduction libre, 1997) ACOT2. (s. d.). Consulté 12 juillet 2014, à l'adresse http://ali.apple.com/acot2/

Cette étude s'est déroulée en France en 1996 à Saint-Berthin mais fut initiée en 1985 aux Etats-Unis en partenariat avec Apple. Il s'agit d'un projet de recherche lié à l'introduction des nouvelles technologies dans les classes de primaire, secondaire mais aussi de l'enseignement supérieur (en France).
Sandholtz, J. H., Ringstaff, C., & Dwyer, D. C., 1997, proposent alors un modèle composé de cinq stades, l'entrée, l'adoption, l'adaptation, l'appropriation et l'invention. Raby le décrit comme suit :

> Selon ce modèle, l'enseignant passe du stade de l'« entrée », où il se familiarise avec l'équipement technologique placé dans sa classe, au stade de l' « adaptation » où il utilise les TIC lors d'exercices répétitifs, au stade de l'« appropriation », où il transforme ses méthodes d'enseignement pour favoriser l'acquisition de nouvelles compétences chez les élèves. Au dernier stade, celui de l'«invention », les enseignants adoptent de nouvelles méthodes d'enseignement qui sont centrées sur la construction des connaissances, la résolution de problèmes et la pensée critique, et qui permettent d'obtenir le plein potentiel des TIC. (Raby, C., 2005)

STADES	DESCRIPTION
ENTRÉE	Mise en place du matériel technologique et maîtrise, par l'enseignant et les élèves, des rudiments techniques de son utilisation.
ADOPTION	Utilisation du matériel lors d'exercices répétitifs pour appuyer l'enseignement. Élaboration de stratégies pour résoudre les problèmes techno pédagogiques rencontrés avec les TIC.
ADAPTATION	Usage fréquent et pertinent de la technologie. Utilisation des technologies pour la gestion de classe. Intégration des ressources technologiques aux méthodes traditionnelles d'enseignement. Questionnement sur les effets de l'enseignement avec les TIC.
APPROPRIATION	Maîtrise des ressources technologiques par l'enseignant. Transformation de l'attitude personnelle de l'enseignant à l'égard de la technologie.
INVENTION	Apparition de nouvelles méthodes d'enseignement favorisant l'acquisition d'un nouvel ensemble de compétences.

Figure 15 : Stades de l'évolution pédagogique (Sandholtz, J. H., Ringstaff, C., & Dwyer, D. C., 1997)

Selon Raby, ce modèle présente l'avantage d'être plus général que celui de Moersch et de ne pas s'appuyer sur la méthode active (résolution de problèmes).
Raby cite Sandholtz et Al. (1997), « *La technologie atteint sa pleine efficacité lorsqu'elle va de pair avec des méthodes constructivistes axées sur la résolution de problèmes, la conceptualisation et la pensée critique, plutôt que sur la simple acquisition de connaissances factuelles.* » (Raby,C., 2004, p.31)
Notons cependant que ce modèle met lui aussi l'accent sur le mouvement vers un contexte d'apprentissage constructiviste. Ceci révèle le principal inconvénient de ce modèle qui comme celui de Moersch, ne prend pas en compte le cas d'enseignant qui intégrerait les TIC mais dans un cadre pédagogique de type magistral.
Les étapes d'adaptation et d'appropriation sont en ce sens particulièrement révélatrices du processus à l'œuvre mais aussi d'une orientation particulière de la pédagogie, les auteurs présupposent que pour une intégration réussie des TIC, les enseignants doivent passer par un « Questionnement sur les effets de l'enseignement avec les TIC. », puis par une « Transformation de l'attitude personnelle de l'enseignant à l'égard de la technologie » sous-entendu par une évolution de leurs perspectives d'enseignement-apprentissage vers des pratiques plus centrées sur l'élève.

Raby, C. remarque :

> Même s'il semble que les approches d'inspiration constructiviste permettent une meilleure intégration pédagogique des TIC et un accès à leur plein potentiel, le fait que les modèles de Moersch et de Sandholtz et al. suggèrent, qu'à travers le processus d'intégration des TIC, les enseignants doivent nécessairement transformer leurs méthodes d'enseignement, apparaît questionnable. En effet, comment se déroulerait le processus d'intégration des TIC d'un enseignant novice dans l'intégration des TIC, mais dont la conception de l'apprentissage et les pratiques seraient déjà d'inspiration constructiviste ? (Raby,C., 2004, p.31)

Cette réflexion rejoint celle faite précédemment sur le modèle de Sandholtz, Ringstaff et Dwyer. Autre élément relevé, comme pour le modèle de Moersch, le modèle de Sandholtz, Ringstaff et Dwyer (1997) est linéaire et cette vision d'un continuum apparaît discutable.

2.3.3.3 La présentation du modèle de Morais, M.A. (2001)

Le modèle de Morais est établi par un enseignant et ne revêt pas un caractère de recherche ; en effet, Morais était enseignant en primaire lorsqu'il a conçu ce modèle.
Cependant ce modèle est intéressant car selon Raby, « …*il définit quatre étapes préalables à l'intégration pédagogique des TIC, et constitue ainsi un complément aux modèles de Moersch et de Sandholtz et al*. » (Raby, C., 2004, p.31)

Le modèle de Morais est constitué de deux phases, comprenant respectivement deux et trois étapes.

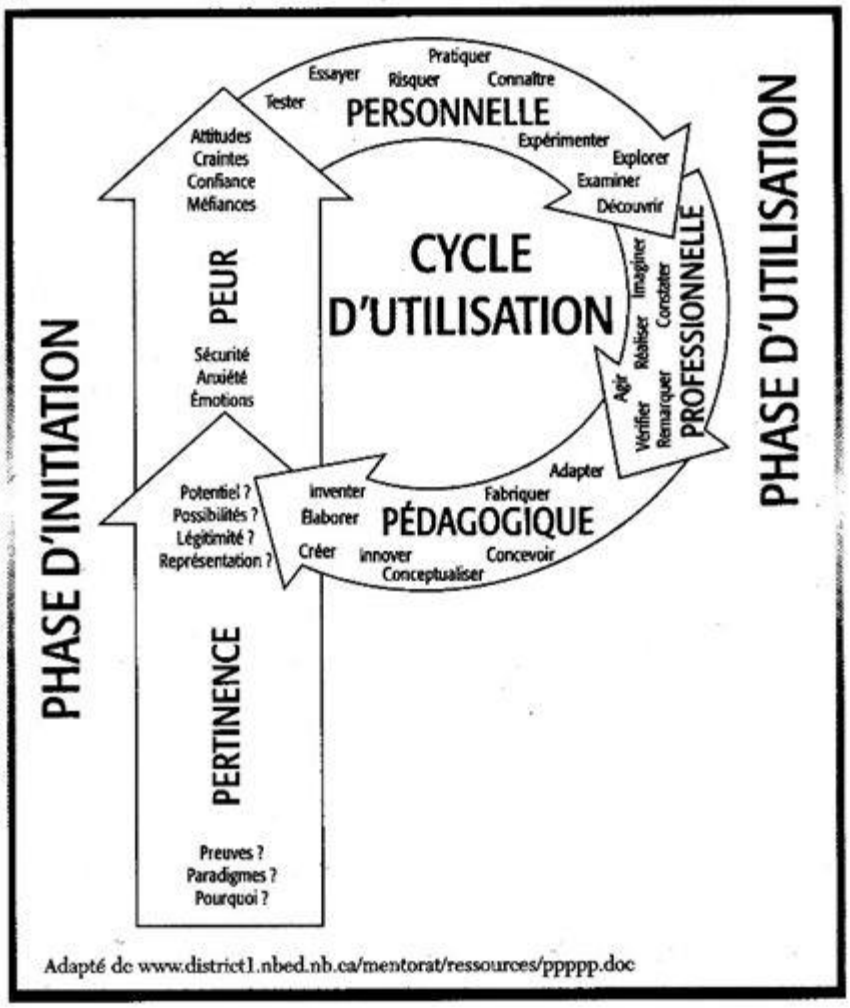


Figure 16 : Modèle d'intégration des TIC de Morais, M.A. (2001) (tiré de Raby,C, 2004, p.32)

La phase d'initiation constitue en quelque sorte l'entrée ou le contact avec les technologies. Le cycle d'utilisation des TIC présente de ce fait, une boucle partant de la peur parce que l'acteur n'étant pas encore initié aux technologies et, revenant sur la peur lorsque l'enseignant dans son perfectionnement TIC et, la volonté de combinaison et de création d'outils et scénarios pédagogiques, n'est pas convaincu de l'efficacité de ses méthodes.

Ce modèle présente des éléments d'informations nouveaux qui apportent une compréhension renouvelée par rapport aux deux modèles précédents.
Tout d'abord, il fait intervenir les phases de « peur » et de « pertinence » ; il pose la question sur un plan plus psychologique de l'adaptation au changement. Avant d'engager les efforts nécessaires à une intégration des TIC, l'enseignant s'assure que ses efforts ont un sens, et auront bien une certaine pertinence. Raby cite, « *À l'étape de la « pertinence », l'enseignant se demande si les TIC peuvent améliorer ses pratiques pédagogiques.* » (Raby,C., 2004, p.32)
Ensuite, il entre dans une phase faite d'incertitude où il touche à ses propres peurs par rapport au changement, « Une fois convaincu de la pertinence pédagogique des TIC, il fait face à des « sentiments d'anxiété, de peur, d'incertitude et d'insécurité » (Morais, M.A., 2001, p.3) cité par (Raby,C., 2004, p.32).

Raby rajoute :

> Le modèle de Morais rappelle celui de Llyod and Weilliver (1989, cité dans Wang, 2000), qui définit trois phases à l'implantation des technologies :
> - la «familiarisation » (accroissement de la zone de confort et diminution des peurs de l'enseignant) ;
> - l' «utilisation» (personnelle des outils technologiques) ;
> - l'« intégration » (pédagogique des TIC dans le curriculum). (Raby,C., 2005)

On voit ici apparaître la notion de zone de confort et de peurs propre à l'intégration du changement. Ces éléments nous ont semblé particulièrement pertinents surtout après la phase des entretiens exploratoires que nous avons menés et qui souvent révèlent l'existence de certaines peurs.

Par ailleurs, cette réflexion sur le changement, l'accompagnement au changement, les peurs et les freins à l'intégration des TIC que l'on peut repérer feront l'objet d'un complément d'explication extérieur à ce modèle dans la partie suivante sur les TEARS. (Temps, Expertise, Accessibilité, Ressources et Soutien).

Un autre intérêt du modèle de Morais est qu'il prend en compte les deux stades importants du processus d'intégration des TIC, l'utilisation personnelle et professionnelle des TIC ce qui est complémentaire aux modèles de Moersch et de Sandholtz, Ringstaff et Dwyer.
Une précision importante, le sens donné par Morais aux termes professionnel et pédagogique dans le cadre du travail de l'enseignant est le suivant :

> …dans le cadre de la présente recherche, le terme «pédagogique» fera référence aux tâches de l'enseignant qui touchent directement son intervention auprès de l'élève.
> Le terme «professionnel» sera employé, quant à lui, en référence à toutes les autres tâches de l'enseignant, c'est-à-dire toutes celles qui n'impliquent pas une intervention directe auprès de l'élève (ex : la préparation de cours et de matériel pédagogique; la gestion des absences, des sorties éducatives; la communication avec la direction, les autres intervenants, les parents; la gestion des évaluations, etc… (Raby, C., 2004, p.354)

En conclusion de cette partie, Raby relève le caractère linéaire de ce modèle (comme les deux autres) et son manque de précisions concernant les différentes phases du processus d'intégration des TICE, c'est pourquoi il ne sera utilisé ici qu'en complément des modèles de Moersch (1995, 2001), et de Sandholtz, Ringstaff et Dwyer (1997).
Le modèle synthèse qui en découle est explicité dans le chapitre qui suit juste après le paragraphe sur les TEARS.

2.3.3.4 Les TEARS

TEARS est un acronyme créer par les américains Leggett et Persichitte concernant la « triste » (d'où les larmes) situation des TIC à l'école.
« *Les enseignants font aujourd'hui face à d'importants obstacles lorsqu'ils essaient d'implanter et d'intégrer les TIC dans leur classe* » (Leggett, W. P. et Persichitte, K.A., 1998, Traduction libre, p.33) cité dans (Raby, C., 2005).

Pour eux, la situation se résume par l'acronyme « TEARS», pour représenter les cinq facteurs influençant la réussite de l'intégration des TIC : « T » pour temps, « E » pour expertise (formation), « A » pour accessibilité, « R » pour ressources et « S » pour soutien.

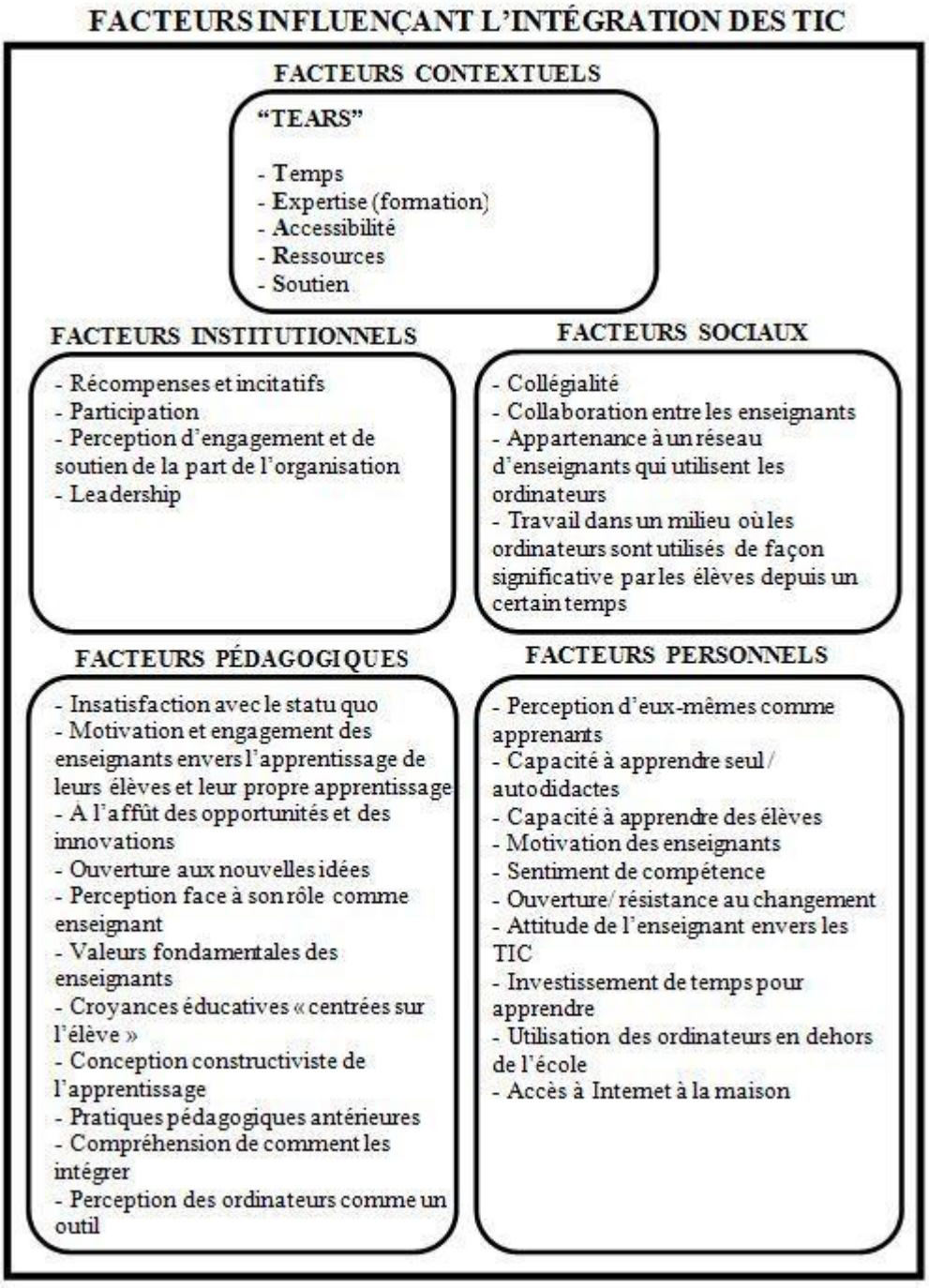


Figure 17 : Les TEARS Leggett et Persichitte (1998) (repris de Raby,C., 2004, p.52)

Citons Raby :

> Ainsi, toujours selon Leggett et Persichitte (1998), qui citent de nombreux auteurs pour appuyer leurs propos, pour réussir l'intégration des TIC, les enseignants auraient besoin :
> - de temps pour planifier, collaborer, préparer et utiliser la technologie, pour expérimenter, pour fureter, pour se perfectionner, etc. ;
> - d'une formation adéquate et appropriée ;
> - d'une accessibilité aux TIC, avant, pendant et après les heures de classe ;
> - de l'investissement de ressources financières pour la formation, le soutien technique, l'achat et la maintenance de l'équipement, etc. ;
> - de soutien, technique et administratif.

(Leggett, W. P. et Persichitte, K.A., 1998, Traduction libre, p.33) cité dans (Raby, C., 2004, p.47)

Ces éléments rejoignent nos constatations préliminaires effectuées lors de la phase d'exploration des entretiens exploratoires. Par ailleurs ils recoupent des observations personnelles effectuées lors du colloque numérique informations relevées dans les analyses des Verbatims.

2.3.4 Le modèle retenu : le modèle de Raby

2.3.4.1 Introduction

2.3.4.2 Le modèle retenu : le Modèle de RABY (version d'origine / version modifiée)

En préliminaire de cette partie notons que si ce modèle doit être une synthèse des modèles précédents exempts donc de leurs défauts respectifs il doit avoir les caractéristiques suivantes :
- considérer l'intégration des TIC comme un processus dynamique ;
- apporter une description détaillée des phases de l'intégration des TIC ;
- prendre en compte le caractère non linéaire de ce processus ;
- ne pas présupposer d'une perspective d'enseignement particulière (de type constructiviste par exemple).

Nous verrons dans cette partie ce qu'il en est après présentation détaillée du modèle. Rappelons par ailleurs que ce modèle a été utilisé dans différentes études, telles que les travaux de Lefebvre sur les « *Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC*. » (Lefebvre, S., 2005); le mémoire de Veillette sur « *L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) par les enseignants d'un collège et leurs perspectives d'enseignement*. » (Veillette, H., 2009), et certains travaux de Karsenti et de Deaudelin entres autres.

Cette utilisation de ce modèle atteste à priori d'une certaine crédibilité sur ce modèle.

2.3.4.3 Le modèle :

Remarquons qu'il y a deux modèles de Raby, celui qu'elle présente en introduction de son étude et la version révisée, en effet, en conclusion de son étude Raby a ajusté son modèle aux résultats de ses données ce qui donne ce modèle révisé, c'est celui que nous nous proposons d'utiliser.

Le modèle de Raby (2005) est un modèle théorique de l'intégration des TIC qui décrit cette intégration en termes de processus. Il analyse le parcours des enseignants dans l'appropriation des TIC. Il illustre un processus menant de la non-utilisation à l'utilisation exemplaire des TIC, il se divise en quatre stades : la « sensibilisation », l' « utilisation personnelle », l' « utilisation professionnelle » et l' « utilisation pédagogique ». Les trois derniers stades étant découpés en sous-parties.

Remarque : Le terme « utilisation exemplaire » ne sera pas utilisé dans notre étude en tout cas dans les phases de communication avec les enseignants car suite aux entretiens d'explorations, la connaissance du terrain nous laisse penser qu'il existe à priori une exemplarité reconnue, ceci nous semble contre-productif car trop prescriptif et pourrait être mal perçu par ceux qui n'en seraient pas à ce niveau.

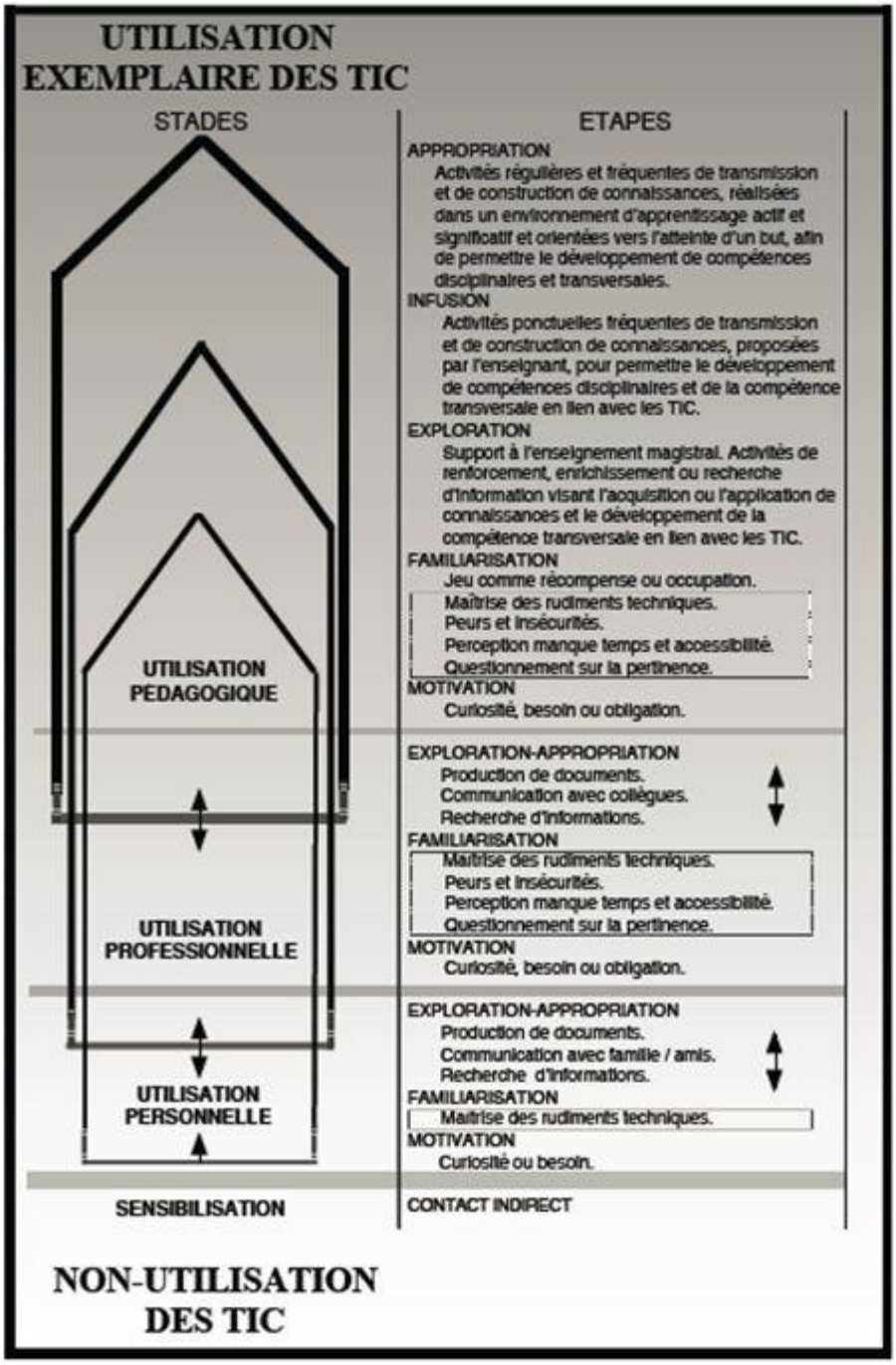


Figure 18 : Le Modèle de RABY version non révisé (Raby,C., 2004, p.40).

Dans le premier stade, l'enseignant est en contact indirect avec les TIC qui sont présentes dans son environnement personnel et/ou professionnel. L'enseignant a, à ce stade, peu ou pas de contact direct avec les TIC, mais il côtoie, dans son entourage, des personnes qui s'en servent et les apprécient.

Il est important de noter que ce stade peut être suivi indifféremment des stades de l'« utilisation personnelle », de l'« utilisation professionnelle » ou de l'« utilisation pédagogique », selon les motivations qui poussent chaque enseignant à poursuivre son processus d'intégration des TIC.

De plus, le passage dans les différents stades n'est ni obligatoire, ni linéaire : il peut y avoir chevauchement ou développement en parallèle.
Citons Raby :

> La permutabilité et le chevauchement possibles des trois stades d'utilisation des TIC (personnelle, professionnelle et pédagogique) sont représentés, sur le modèle, par la base en pointillés et les flèches au bas des formes illustrant les stades de l' « utilisation personnelle », de l'« utilisation professionnelle » et de l'« utilisation pédagogique » (Raby,C, 2005)

Les éléments remarquables de ce modèle décrit dans (Raby,C, 2005) et repris par Veillette Sont :

- la prise en compte de la sphère d'utilisation (qui s'inspire du modèle de Morais) : Raby distingue trois sphères, l'utilisation personnelle, professionnelle et pédagogiques. Remarquons que la définition de ces termes est celle donnée par Morais.
- la prise en compte du facteur motivationnel, en effet, la motivation initiale de l'enseignant va déterminer par quelle phase l'enseignant va passer après la première phase de sensibilisation.

En effet selon Raby :

> … - l'enseignant qui est motivé à utiliser les TIC par une curiosité ou un besoin d'ordre personnel, entrera dans le stade de l'« utilisation personnelle » en premier. Il poursuivra par la suite son cheminement en traversant les stades d'« utilisation professionnelle » ou d' « utilisation pédagogique » ;
> - un enseignant qui est plutôt motivé par une curiosité, un besoin ou une obligation d'ordre professionnel passera directement du stade de « sensibilisation » au stade d' « utilisation professionnelle ». Cet enseignant traversera donc plus tard les stades d'« utilisation personnelle » et d'« utilisation pédagogique » ;
> - un enseignant d'abord motivé par une curiosité, un besoin ou une obligation d'ordre pédagogique, passera directement du stade de « sensibilisation » au stade d'« utilisation pédagogique » et traversera les stades d'« utilisation personnelle » et d' « utilisation professionnelle » par la suite. » (Raby,C., 2005)

- La non-linéarité du modèle : la représentation du modèle présente des boucles qui symbolisent ce caractère non linéaire.

En conclusion, reprenons nos éléments de départ :
- considérer l'intégration des TIC comme un processus dynamique ;
- apporter une description détaillée des phases de l'intégration des TIC :
- prendre en compte le caractère non linéaire de ce processus ;
- prendre en compte les phases professionnelles et pédagogiques.

Compte tenu de ce que nous venons de voir, on peut affirmer que ces caractéristiques sont satisfaites. Voyons ce qu'il en est de la caractéristique « ne pas présupposer d'une perspective d'enseignement particulière (de type constructiviste par exemple) » en détaillant les différentes étapes comprises dans les trois dernières phases du modèle.

Remarque : Attention, les exemples présentés ci-après tirés de (Raby,C., 2005), sont issus d'un contexte fort différent, ici l'enseignement secondaire, ils sont à re-contextualiser dans notre contexte d'enseignement supérieur : les activités

sont différentes mais présentent les mêmes caractéristiques ce qui permettra d'avoir des indicateurs identiques.

Le stade de sensibilisation :

Ce stade ne comprend qu'une étape : le contact indirect. Lors de ce stade, l'enseignant est en contact indirect avec les TIC. Il n'a que peu ou pas de contact avec les TIC. Ces dernières sont présentes dans son environnement personnel ou professionnel et l'enseignant côtoie des personnes qui s'en servent et les apprécient. C'est pourquoi le rectangle qui délimite le stade de la sensibilisation est dessiné en pointillés

Etape	Exemples
Contact indirect	- Utilisation d'Internet et du courriel par le conjoint - Gestion informatisée de la bibliothèque - Utilisation des TIC par les élèves par l'orthopédagogue de l'école

Figure 19 : Le stade de la sensibilisation aux TIC, Tiré de (Raby, C., 2005, p.192)

Remarquons que selon Raby il apparaitrait, que de moins en moins d'enseignants semblent franchir ce stade de sensibilisation de manière définie, de par l'omniprésence des TIC dans notre société.

Dans les deux stades de l'**utilisation personnelle et professionnelle**, nous retrouvons le même découpage en 2 étapes, la motivation et l'exploration-appropriation.
En explorant l'utilisation des TIC à des fins personnelles ou professionnelles, l'enseignant apprend à maîtriser les rudiments techniques et se les approprie progressivement.
Ensuite l'enseignant peut revivre périodiquement le cycle des étapes de la motivation et de l'exploration-appropriation à mesure qu'il intègre de nouvelles utilisations des TIC à sa vie professionnelle. La boucle représente cette évolution cyclique et itérative.

Etape	Exemples
Exploration-appropriation	- Utilisation d'une base de données pour son carnet d'adresses - Utilisation d'internet pour envoyer une carte d'anniversaire virtuelle ou faire ses transactions bancaires
Motivation	- Utilisation d'un appareil numérique pour photographier un évènement spécial à la maison - Curiosité : recherche de renseignements sur un sujet d'intérêt personnel - Besoin : communiquer avec un parent en voyage à l'étranger

Figure 20 : Les étapes du stade de l'utilisation personnelle des TIC, Tiré de (Raby, C., 2005, p.195)

Etape	Exemples
Exploration-appropriation	- Création d'une liste de classe avec un tableur - Communication par courriel avec la conseillère pédagogique de la commission européenne - Production d'un bulletin informatisé
Motivation	- Besoin de consulter des informations en ligne suite à un atelier - Obligation d'utiliser un bulletin informatisé

Figure 21 : Les étapes du stade de l'utilisation professionnelle des TIC, (Raby, C., 2005, p.197)

Le stade de l'**utilisation pédagogique** est plus complexe et comprend cinq étapes : la motivation, la familiarisation, l'exploration, l'infusion et l'appropriation.
Rappelons la définition donnée par Morais à propos du sens des termes professionnel et pédagogique dans le cadre du travail de l'enseignant :

…dans le cadre de la présente recherche, le terme «pédagogique» fera référence aux tâches de l'enseignant qui touchent directement son intervention auprès de l'élève.
Le terme «professionnel» sera employé, quant à lui, en référence à toutes les autres tâches de l'enseignant, c'est-à-dire toutes celles qui n'impliquent pas une intervention directe auprès de l'élève (ex : la préparation de cours et de matériel pédagogique; la gestion des absences, des sorties éducatives; la communication avec la direction, les autres intervenants, les parents; la gestion des évaluations, etc.) (Raby,C., 2004)

Etape	**Exemples**
Appropriation	- Organisation d'une salle de presse en direct dans le cadre d'un colloque pour et par les élèves de l'école - Production d'un album de finissants - Production d'un vidéo-clip à présenter lors de l'expo-sciences de l'école
Infusion	- Rédaction d'une histoire à l'aide des TIC - Production d'un signet à l'ordinateur - Réalisation de dallages (en mathématiques) à l'ordinateur
Exploration	- Utilisation d'un didacticiel pour l'apprentissage des jeux de multiplication et de division en mathématiques - Utilisation d'un cédérom éducatif pour lire sur un sujet étudié en classe - Ecoute d'une histoire informatisée
Familiarisation	- Jeu à l'ordinateur en récompense d'un bon comportement - Jeu à l'ordinateur lorsqu'un élève est plus rapide que les autres - Jeu à l'ordinateur lors d'une période libre ou de laboratoire
Motivation	- Curiosité : volonté d'explorer ce qu'on peut faire avec les TIC en classe - Intérêt pour tout ce qui peut aider les élèves à apprendre - Occasion : projet-école

Figure 22 : Les étapes du stade de l'utilisation pédagogique des TIC, Tiré de (Raby, C., 2005, p.203)

Ici donc, ce stade ne concerne que l'utilisation des TIC à des fins éducatives, c'est-à-dire des tâches directement liées aux élèves, à l'enseignement et à l'apprentissage.
C'est à ce stade que l'enseignant amène ses élèves à utiliser les TIC en classe.
Raby précise bien que malgré la présentation linéaire de ces étapes, « *les 5 étapes de ce stade ne sont ni mutuellement exclusives, ni obligatoires* ». (Raby,C., 2005)
De même que dans les étapes précédentes, la boucle représente l'évolution cyclique et itérative de l'intégration des TIC faite par l'enseignant.
Les pointillés représentent encore le caractère facultatif des étapes, si l'enseignant possède déjà une certaine expérience des TIC il peut passer ces étapes.
Selon Raby, il apparaît peu probable qu'un enseignant développe une utilisation pédagogique exemplaire des TIC sans les utiliser aussi à des fins personnelles et professionnelles.

Regardons en détail ces cinq étapes de l'utilisation pédagogique

Motivation : « c'est tout d'abord la curiosité, l'intérêt ou une opportunité qui provoquent l'intégration des TIC. **»** (Raby,C., 2005)

Familiarisation : la traversée de cette étape, sa durée et difficulté, dépendra en grande partie de deux facteurs, la motivation de départ et l'expérience antérieure des TIC de l'enseignant. Remarquons que cette étape peut être évitée si l'enseignant en question possède déjà une certaine expérience des TIC.

Exploration :

Dans cette étape, l'enseignant utilise les TIC pour enrichir son enseignement. C'est donc un renforcement d'un concept enseigné en classe, un enrichissement d'une leçon ou un moyen de chercher des informations factuelles. L'enseignant engage ses élèves dans des activités visant l'acquisition et l'application de connaissances (selon la taxonomie de Bloom). De plus, les activités réalisées par les élèves permettent de développer les capacités transversales liées aux TIC.

Cette étape est souvent associée à un enseignement de type traditionnel et à des approches pédagogiques d'inspiration béhavioristes. Les enseignants ayant des pratiques d'inspiration plus constructivistes franchissent plus rapidement, ou passent outre cette étape pour trouver rapidement d'autres manières d'intégrer les TIC dans leur enseignement. (Raby,C., 2005)

Infusion :

L'enseignant engage ses élèves dans une utilisation ponctuelle et isolée des TIC. L'utilisation devient cependant plus fréquente qu'à l'étape précédente (familiarisation). Les élèves utilisent les TIC lors d'activités de transmission et de construction de connaissances, proposées par l'enseignant. Ces activités permettent de développer les compétences disciplinaires et de poursuivre le développement de capacités transversales liées aux TIC. (Raby,C., 2005)

Appropriation :

Cette étape est marquée par une utilisation fréquente et régulière des TIC par les élèves dans un cadre d'apprentissage actif et significatif (approche par projets, approche coopérative, résolution de problèmes, etc.). Ce type d'utilisation pédagogique se caractérise par une combinaison d'activités de transmission et de construction de connaissances orientée vers la poursuite d'un but. De plus, les activités réalisées à l'aide des TIC à cette étape permettent de développer les compétences disciplinaires et capacités transversales. (Raby,C., 2005)

Les points importants sont :
- développement de capacités transversales ;
- utilisation ponctuelle et isolée ou utilisation régulière fréquente ;
- cadre d'apprentissage différent (plutôt behavioriste ou constructiviste).

Conclusion et critique du modèle :

Si nous cherchions à qualifier ce modèle, nous pourrions, il nous semble, le rattacher à l'approche théorique de la « diffusion ». En effet, Raby s'appuie pour construire son modèle sur des modèles qui tous les trois sont basés sur un paradigme spécifique de l'innovation, le paradigme diffusionniste. Ce modèle issu des théories de Roger sur la théorie de la diffusion des innovations est basé sur l'idée que « *l'adoption est perçue comme un processus caractérisé par*

plusieurs phases, depuis la première exposition de l'usager à l'innovation, jusqu'à la confirmation ou le rejet de l'adoption. » (Millerand, F., 1998, §5.1. Le paradigme diffusionniste)
Roger y définit l'innovation comme « *le processus par lequel une innovation est communiquée, à travers certains canaux, dans la durée, parmi les membres d'un système social* ».(Boullier, D., 1989, p.35)
Cette conception de l'innovation est inscrite dans « *… une longue tradition anthropologique connue sous le nom de "diffusionnisme", dont le principal instigateur est un anthropologue, Kroeber (1923) (12) , qui s'est intéressé à la pénétration des innovations techniques dans le tissu culturel*. (Millerand, F., 1998, §5.1. Le paradigme diffusionniste)
Dans ce modèle l'adoption suit un processus linéaire de la première exposition à l'adoption (ou le rejet) de l'innovation. C'est la perception des caractéristiques de l'innovation par les individus qui détermine son taux d'adoption. Rogers classe ainsi les usagers selon cinq profils types : « les innovateurs, les premiers utilisateurs, la première majorité, la seconde majorité et les retardataires. », la variable usagers (qui décrit une courbe en S) devient la principale variable descriptive de son modèle.
Raby semble s'appuyer assez fortement sur cette notion, rappelons qu'elle utilise le terme *« d'utilisation exemplaire »* pour définir le niveau supérieur de son échelle s'appuyant en cela sur d'autres travaux qui accréditent cette thèse d'une évolution linéaire de l'intégration.[13] (Terme que nous n'avons pas repris dans notre travail.)
En outre, la notion de temps est aussi très importante dans ce modèle, citons Millerand :

> Ainsi, ce classement des adoptants en différentes catégories est intégré dans le processus de diffusion sur une échelle de temps : le profil des adoptants passerait d'un groupe restreint et marginal à un groupe plus large d'adoptants, puis à un bassin de plus en plus représentatif de la population en général. (Millerand, F., 1998, §5.1. Le paradigme diffusionniste)

Ce paradigme diffusionniste a fait par ailleurs, l'objet de différentes critiques :

- L'étude porte sur « l'après–coup » de l'innovation, Boullier précise : *« Tout ce qui a pu se dérouler avant relève alors d'une activité technique sans rapport avec la société. Pour la compréhension des processus de diffusion eux -mêmes, cette conception s'avère insuffisante car on n'a plus accès au travail de construction de l'utilisateur à l'occasion de chaque choix technique…* » (Boullier, D., 1989, p.33)
- Le caractère pro-innovateur de cette théorie, en particulier en ce qui concerne la typologie des adoptants en « types- idéaux » est critiqué ; citons par exemple cette remarque incisive de Boullier, « *Cette morale du progrès qui va son chemin malgré les résistances des acteurs est directement liée à certaines opérations très marquées par le colonialisme, où l'indigène est toujours à éduquer (pour son bien) »*. (Boullier, D., 1989, p.34)
- Cette approche ne prend pas en compte le fait que les utilisateurs sont aussi des co-créateurs de l'usage avec les concepteurs :

> Rogers a contribué à propager une conception fausse de la notion de diffusion, à savoir celle selon laquelle la diffusion d'une innovation interviendrait seulement lorsque l'innovation est achevée et prête à être adoptée. Cette « vision positiviste de la technologie » révèle une passivité chez les usagers, qui acceptent ou non l'innovation. Ce n'est qu'à la troisième édition de sa théorie que Rogers a intégré la notion de « réinvention

13 *« D'autres auteurs (Marcinkiewicz, 1994; Sandholtz, Ringstaff et Dwyer, 1997; Ertmer, Addison,Lane, Ross et Woods, 1999) soulignent qu'il est évolutif [developmental], c'est-à-dire qu'il se déroule au fil d'une série d'étapes allant de la non-utilisation [non-user] à une utilisation exemplaire [expert user]. » cité par* (RabyC., 2004)

» pour rendre compte de la façon dont les usagers modifient le dispositif qu'ils adoptent. (Millerand, F., 1998, §5.1. Le paradigme diffusionniste)

La création des indicateurs est souvent difficile car citons Millerand, elle est difficile à mettre en place *« Par ailleurs, les contraintes liées au caractère souvent extrêmement versatile des technologies étudiées rendent difficiles toutes tentatives de discernement des dimensions communes des adoptants.* » (Millerand, F., 1998, §5.1. Le paradigme diffusionniste)

En synthèse, relevons les spécificités de ce type de recherche dans lesquelles notre travail semble s'inscrire, du moins sur la partie théorique :

- leur objectif est d'étudier le processus de l'innovation, sa vitesse de diffusion, son taux d'adoption, de définir les caractéristiques des adoptants… ;
- elles ont une finalité prescriptive ;
- elles présentent une description très fine de la circulation de l'innovation au sein de la société d'accueil de cette innovation. Boullier parles de « description morphologique » de ces sociétés. (Boullier, D., 1989, p.34)

En conclusion, et malgré les inconvénients de ce modèle, compte-tenu de notre optique pragmatique de détermination d'un niveau d'intégration des TICE, ce modèle nous a semblé pertinent.

Remarque : Notons par ailleurs que notre recherche ne s'est pas déroulée de façon linéaire et qu'au moment du choix du cadre théorique, nous n'avions pas conscience avec autant de précision de tous ces éléments critiques.

3 Chapitre 3 : La méthodologie

3.1 Introduction

En remarque introductive notons que le livre « *Manuel de recherche en sciences sociales*. » (Campenhoudt, L. van, Quivy, R., & Marquet, J., 2011), nous a servi comme appui tout le long de notre recherche, cette méthode nous a en quelque sorte servi de « carte du territoire » pour tenter de minimiser les embûches rencontrées lors de la réalisation de ce mémoire, de cette étude, même si le chemin a été fort différent de celui imaginé au départ.

Rappelons notre hypothèse de départ, nous affirmons que :

« L'usage pédagogique de type expositif des TICE effectué par un enseignant dans un enseignement donné peut s'expliquer par l'approche transmissive du modèle d'enseignement-apprentissage sous-jacent. »

Pour démontrer sa validité ou infirmer ce lien il nous faut d'abord :
- choisir un modèle d'enseignement-apprentissage qui nous servira de grille d'analyse pour caractériser les perspectives de l''enseignement des enseignants. Notre choix s'est porté sur le modèle de Pratt ;
- choisir un modèle d'intégration des TIC qui nous permettra de caractériser ce processus.

Ensuite, le recueil des données centré sur l'enseignant devra permettre de :
- déterminer dans quelles perspectives de l'enseignement se situe l'enseignant dans le modèle de Pratt ;
- déterminer à quelles étapes d'intégration des TICE correspond un enseignant donné.

Nous pourrons ainsi, vérifier s'il y a corrélation entre le niveau d'intégration des TICE de l'enseignant et la perspective de l'enseignement auquel il appartient.

3.2 La phase d'exploration

Elle s'est déroulée en deux étapes, des lectures d'ouvrages essentiellement de synthèse sur le sujet, puis des entretiens de type exploratoire avec des enseignants.

Tout d'abord, pour bien délimiter le terrain utilisable, nous ferons un point de l'existant, à ce propos deux types de données ayant pu être recueillis

- **Les éléments contenus dans Claroline :** elles restent limitées à des éléments tels que le nombre de cours ouverts, cela corrobore notre première observation ;
- **Le questionnaire UDESCA** (Union des Etablissements d'Enseignement Supérieur Catholique). L'UDESCA réunit les cinq Instituts et Universités Catholiques français : Angers, Lille, Lyon, Paris et Toulouse.
  C'est une instance de concertation, de réflexions et d'actions menées en commun sur la formation et la recherche.
  Quelques jours avant le lancement de notre questionnaire soit en mars 2014, une

société de conseil et d'audit spécialisée dans la e-Education Strat-Up [14], a été mandatée pour réaliser une enquête sur le thème du numérique.
Ce questionnaire porte sur les étudiants et les enseignants de toutes les Universités Catholiques de France. Les résultats de cette enquête bien que n'ayant pas été utilisés pour la création de notre questionnaire nous apprennent certains éléments intéressants que nous pourrons confronter à nos propres résultats. Ce seront nos données invoqués principales.

- le **Bilan social 2012 de l'Ucly** comporte des données statistiques de base sur la population des enseignants de l'UCLy (répartition des effectifs selon le sexe, l'âge, le niveau de qualification…) ce sont des éléments qui pourront nous être utiles lors de l'analyse de nos résultats.

3.2.1 Les entretiens exploratoires

Ils ont été programmés et réalisés avec des enseignants ayant deux profils différents, deux enseignants ayant un profil très engagé dans l'intégration des TIC [15], puis deux autres choisis comme étant à priori plus représentatifs de notre échantillon global, qui eux nous ont aussi servi ensuite à tester le questionnaire. L'objectif est ici de se construire une première image de l'intégration des TIC à l'UCLy et des conceptions de l'enseignement-apprentissage des enseignants, ceci afin de pouvoir définir des critères permettant de les catégoriser.

Quatre entretiens exploratoires ont étés réalisés dans l'optique d'affiner nos hypothèses de départ.

3.2.2 Les lectures

Dans un premier temps, nous avons regardé s'il existait des documents de synthèse permettant de se faire une première opinion de l'état de l'art sur ces questions. Nous avons cherché sur les sites dédiés aux thèses et mémoires en sciences de l'éducation et en information-communication ainsi qu'en pédagogie.
Ensuite nous avons exploré les sites spécialisés de Type CAIRN, les revues spécifiques du domaine et quelques sites faisant autorité.

Plusieurs travaux ont retenu notre attention. Des articles de synthèse comme celui de Davidson, A.: « *Vers l'identification d'une relation entre les représentations de la pédagogie et de l'usage des TIC chez des formateurs d'enseignants* » (Davidson, A.-L., & Desjardins, F., 2011); ou celui de Vellas : «*Comparer les pédagogies: un casse-tête et un défi* » (Vellas, E., 2007), offrent des pistes de réflexions intéressantes. Ils permettent de se faire une idée de la thématique et de cadrer le sujet.

Mais surtout nous avons exploré en détail différents travaux universitaires :

---

[14] La société Strat-Up : *Strat Up*. (s. d.). Consulté 5 août 2014, à l'adresse http://www.strat-up.com/

[15] Au départ, nous avions envisagé d'effectuer les tests des questionnaires sur les mêmes enseignants qui ont étés entendus pour les entretiens exploratoires, ceci afin de limiter les pertes d'échantillons que cela représente. Outre le souci méthodologique que cela pose, il est apparu que ces deux premiers étaient des utilisateurs non représentatifs (à priori) de la population globale étant tous les deux repérés comme relais-correspondants TICE. Nous avons donc fait la passation des questionnaires avec deux autres enseignants plus représentatifs et pour affiner notre compréhension, nous leur avons fait aussi passer (après la passation du questionnaire) des entretiens exploratoires ce qui nous a permis d'avoir des profils diversifiés.

- Une thèse en particulier établit une revue de littérature sur notre sujet, cela fait une bonne base bibliographique, il s'agit de la thèse de RABY intitulée «*Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe*.» (Raby, C., 2004)

Carole Raby est actuellement Professeure-chercheuse à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) dans le département Didactique. Dans sa thèse, elle analyse à partir d'une étude multi cas le cheminement d'intégration des TIC en classe par des enseignants du primaire. Pour rendre compte du processus d'intégration des TIC, elle a créé son propre modèle théorique inspiré des modèles de Moersch, de Sandholtz et de Morais. Elle tente d'expliquer les causes d'une intégration exemplaire des TIC et les différences entre les enseignants qui pourraient expliquer ce fait.

- Un travail similaire au notre dans un contexte différent fut mené au Canada dans le cadre d'un mémoire de maîtrise ; Hélène VEILLETTE, 2009 « *L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) par les enseignants d'un collège et leurs perspectives d'enseignement.* » (Veillette, H., 2009)

Elle y réalise un travail où la problématique abordée, la question de recherche est très similaire aux nôtres.

La totalité des références citées sont dans la bibliographie jointe en fin de mémoire, cependant, les références les plus utilisées dans cette étude sont les suivantes :

- Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: PUF.

- Pratt, D. D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education* (Original éd.). Malabar, Fla: Krieger Pub. Co.

- Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) en classe*. Thèse de doctorat présentée à l'Université du Québec à Montréal.

- Raby, C. (2005). *Le processus d'intégration des technologies de l'information et de la communication*. Dans T. Karsenti & F. Larose (dir.). L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques (pp. 79-95). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Veillette, H. (2009). *L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) par les enseignants d'un collège et leurs perspectives d'enseignement*. Mémoire de maîtrise en éducation présenté à l'université du Québec à Trois-Rivières.

Remarque : Une partie de notre bibliographie se recoupe forcément avec ces travaux.

3.3 La phase d'observation

3.3.1 Le questionnaire d'enquête

Le cœur de notre recueil de données est constitué d'un questionnaire d'enquête à l'attention des enseignants, il comporte 39 questions dont trois questions de types semi-ouvertes.

Ce questionnaire réalisé sous forme numérique (questionnaire en ligne limesurvey) a été appuyé par l'institution (Vice Rectrice et Chargé de mission TICE) puis envoyé sur le service mail de l'Université Catholique directement aux enseignants avec parfois un relai des voies hiérarchiques institutionnelles. (Voir Annexe 3)

Annexe 3 : Questionnaire UCLy

Remarque : Le courrier envoyé aux enseignants est fourni en annexe.

Annexe 4 : Courrier d'accompagnement du questionnaire d'enquête UCLy

Notre questionnaire est composé de trois parties :

- **La première partie concerne les informations générales (informations sociodémographiques)**

Ce sont les données qui permettront de définir la population telle que le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, la faculté de rattachement, la discipline enseignée, le niveau de qualification et de statut hiérarchique.
Ensuite des questions concernant la spécificité des cours dispensés : nombre d'élèves par cours, type de cours dispensés, modalité du cours, cycle et fréquence d'enseignement. Ce sont en grande partie des variables de contrôle ;

- **La deuxième partie se base sur le modèle des cinq perspectives de l'enseignement de Pratt et son questionnaire associé, le TPI (Teaching Perspectives Inventory) ;** Q21-Q22-Q23[16]

Comme le montre le tableau fourni en Annexe 5.

Annexe 5 : Composantes du TPI de Pratt (tiré de Veillette, 2009 p 66),

Ce questionnaire de 45 questions se divise en trois sections : les croyances des enseignants, les intentions des enseignants, les actions des enseignants.
Les 15 premières questions, formant la section croyances, ont une échelle de Likert, contenant cinq éléments : « fortement en désaccord, en désaccord, neutre, en accord, fortement en accord. »
Les 30 autres questions, réparties dans les deux dernières sections, intentions et actions, ont

[16] Op.cit., p38

une échelle de Likert de cinq éléments ; « jamais, rarement, quelquefois, généralement, toujours.»
Bien que cela ne soit pas l'objectif de notre étude, en situation de formation des enseignants ayant pour support une analyse réflexive, les résultats de ce questionnaire pourraient servir l'enseignant pour amorcer une réflexion sur son enseignement. Pour cette raison, une question a été rajoutée en fin de questionnaire donnant la possibilité aux enseignants qui le souhaiteraient d'avoir un retour des résultats de l'étude.

Le premier désavantage du TPI a été la difficulté de trouver la grille d'analyse car celle-ci n'était pas fournie, cependant les éléments complémentaires recueillis dans le mémoire de Veillette ont permis de compléter ce manque (voir en Annexe 5).

La traduction du questionnaire a été effectuée par l'équipe de collaborateurs de Pratt et récupérée auprès de Mme Mélina Solari de l'équipe de recherche technologique de TechNE de Poitiers, par le biais de Mr JF Cerisier. Cette traduction a été réalisée en grande partie par Régis Gaufreteau du laboratoire IRMA. Les questionnaires ont été passés en ligne en anglais puis les résultats réintégrés et fusionnés avec la table des réponses issues de limesurvey.

Un autre souci est apparu lors de la passation du questionnaire sur l'échantillon de test, la même question s'est avérée incomprise par les quatre personnes qui ont passé le questionnaire. Après mûre réflexion et bien que cela ne soit pas conforme aux règles en usage, nous avons choisi de modifier légèrement sa formulation afin de la rendre plus compréhensive et surtout afin de ne pas invalider la réponse donnée.
Il s'agit de la question 4 : « *Mon enseignement est centré sur des changements sociétaux, et pas sur l'apprenant individuel*. »
Le terme « sociétaux » mal compris dans ce contexte a été remplacé par le terme « de la société ».

Cependant ce questionnaire répond bien au besoin de cette étude, sa robustesse et sa validité ainsi que son opérationnalité ont permis de caractériser les perspectives d'enseignements des enseignants.

Veillette note un autre désavantage : « *Un autre désavantage du TPI est qu'aucune des caractéristiques des cinq perspectives ne correspond précisément au constructivisme*. »

- **La troisième partie concerne l'intégration des TIC (Q24 à Q37)** et le questionnaire est construit à partir du modèle de Raby en suivant les étapes suivantes :
  - Choix du modèle ; nous avons choisi le modèle de Raby, 2005 ;
  - Recherche des variables pertinentes pour pouvoir catégoriser les enseignants dans les différents stades du modèle ;
  - Création des indicateurs pouvant révéler la présence de ces variables (parfois indicateurs composites) ;
  - Opérationnalisation du questionnaire par la création des questions correspondant à ces indicateurs ;
  - Ensuite une passation du questionnaire sur un échantillon test puis une modification.

Pour formuler des hypothèses il est indispensable d'avoir des indicateurs.
Le lien entre les variables et les indicateurs étant un lien qui relève du processus d'inférence (c'est à dire que l'on suppose que si l'indicateur est présent alors la variable l'est aussi), nous

chercherons les signes, les traces de nos variables aux travers des indicateurs que nous avons définis.

Notre modèle théorique nous fournit les éléments suivants : cinq « *stades* » eux-mêmes découpés en « *étapes* » pour lesquelles nous avons une description générale et une description plus détaillée des activités associées représentatives.
Déterminer dans quelle étape nous sommes (ici variable) n'est pas si simple, car Raby ne donne pas de manière transparente, les clés de compréhension de son codage.
Il nous a donc fallu, en amont du traitement statistique, effectuer une préparation des données assez lourde en créant des indicateurs synthétiques construits par recoupement, agrégation d'informations contenues dans plusieurs indicateurs.
Nous avons procédé comme suit :

- Déterminer à partir des descriptions des étapes du modèle de Raby et par les exemples d'activités associés des indicateurs synthétiques pertinents ;
- Déterminer les correspondances entre les valeurs des différents indicateurs et les modalités des variables associées ;
- Déterminer les correspondances entre les réponses aux questions et les indicateurs créés.

Tous ces éléments sont fournis dans le tableau des indicateurs fournis en Annexe 8.

Annexe 8 : Tableau des correspondances questions-indicateurs-variables[17]

Ainsi on peut, à partir des réponses aux questions du questionnaire d'enquête, remonter à l'information qui nous intéresse, soit la modalité de la variable comme l'explique le schéma suivant :

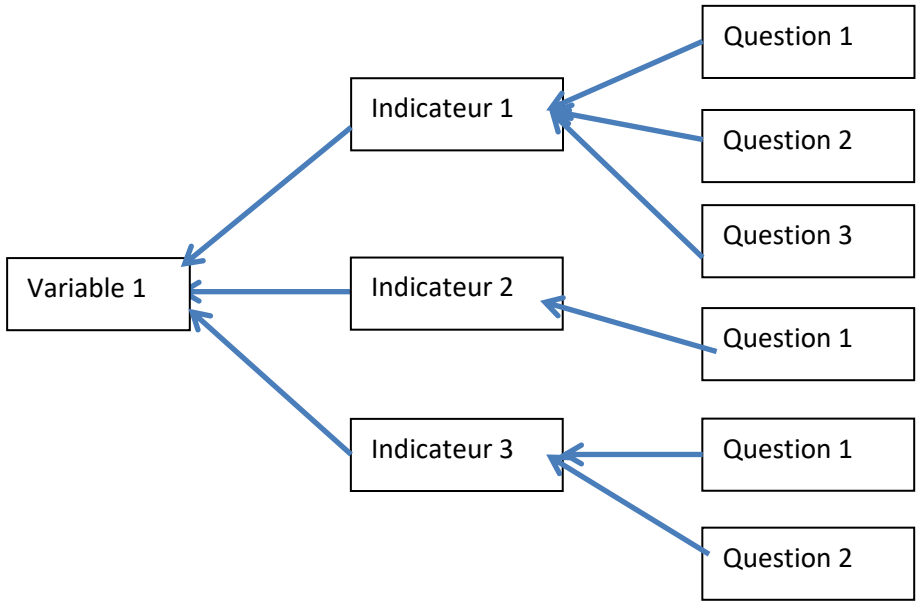


Figure 23 : Arbre de décision

[17] Certains éléments sont manquants dans ce tableau, les explications détaillées de ces manques sont fournies dans le § 4.1.3 Les niveaux d'intégration des TIC.

Ainsi à partir des valeurs des réponses fournies aux questions (les variables) on peut déterminer en remontant par les indicateurs synthétiques dans quelle étape du modèle de Raby on se trouve.

Prenons un exemple : pour pouvoir catégoriser un enseignant dans l'étape 7 : Exploration-Appropriation, il nous faut vérifier la condition suivante :
(Compétence=1) ET (Contexte= 2) ET (Activité= (1 OU 2 OU 3 OU 4).
Ceci devrait pouvoir se vérifier à partir des réponses aux questions correspondantes. (Voir Annexe 6)

Annexe 6 : Tableau des indicateurs

Bien entendu même si les indicateurs sont choisis pour être le moins subjectif possible, il ne faut pas oublier qu'il reste une part de subjectivité dans l'affectation de leurs valeurs, par exemple sur l'indicateur cadre les éléments permettant de qualifier l'appartenance à plusieurs catégories (pédagogie active, magistrale, …) seront soumis à une appréciation subjective mais qui sera argumentée si possible.
Dans cet arbre de décision certaines questions sont essentielles et servent directement à la classification tandis que d'autres servent à conforter l'orientation, c'est pour cela qu'il peut sembler qu'il y a des doublons dans les questions.
Ex : Q27 et Q23 et Q24

- **La question 26 :** 26 [Q3] A quelles fins utilisez-vous les moyens numériques dans votre pratique pédagogique ? est construite en se basant sur les catégories technico-pédagogiques créées par Gauthier : Taxonomie des outils TICE par fonctions technico-pédagogiques, 2004.

N°	Intitulé	Descriptif	Exemple
1	Communication -Echange	Outils structurant et facilitants les échanges des messages, de documents, de données entre des personnes.	« les classes virtuelles »
2	Recherche -Traitement	Outils qui facilitent la recherche, la collecte, le traitement, le classement des informations et des documents, fichiers et programmes.	« les moteurs de recherche »
3	Formalisation -Création	Outils qui facilitent la transformation, la fabrication, l'assemblage et l'édition de documents et ressources multimédia pédagogiques.	« les logiciels auteurs »
4	Organisation -Planification	Outils qui facilitent la définition, la planification, la réalisation et le contrôle des tâches et activités pédagogiques.	« les plateformes de gestion de projet coopératif en ligne »
5	Evaluation -Entraînement	Outils qui facilitent l'entraînement, l'auto-évaluation des acquis de l'apprenant, ou de sa progression pédagogique.	« les générateurs de QCM »
6	Présentation -Démonstration	Outils qui facilitent l'exposé, la démonstration, l'explication, l'illustration, l'argumentation pédagogique.	« les tableaux interactifs »
7	Expérimentation -Application	Outils qui facilitent l'apprentissage par l'action, la pratique, la réalisation, la manipulation par l'apprenant dans des expériences pédagogiques.	« les logiciels de simulation interactive »

Annexe 7 : Taxonomie des outils TICE par fonctions technico-pédagogiques, Gauthier, 2004

Les éléments de classification fournis par cette taxinomie permettent de classifier les exemples fournis par Raby et ainsi de faire la liaison entre les réponses à cette question et les différentes étapes du processus de Raby.

- **La question 36 :** Comment évaluez-vous vos compétences TIC dans les domaines suivants ?

Après lecture des différents référentiels existants sur le sujet comme le référentiel du C2I 2E niveau 2 « Enseignant »[18] ainsi que le référentiel de compétences MITIC [19], ces référentiels ont été estimés pas assez centrés sur les compétences opérationnelles, trop globaux pour les besoins de notre questionnaire.
Nous avons donc choisi de construire ces questions à partir des éléments de la Taxonomie des outils TICE par fonctions technico-pédagogiques, Gauthier, 2004.

- Deux questions complémentaires au sujet de l'étude suivent ces trois parties :

- Q38 [Q15] Voulez-vous recevoir par mail les conclusions de cette étude ? (retour en septembre) ;

- Q39 [Q16] A la suite de cette étude par questionnaire, des entretiens complémentaires d'approfondissement auront lieu avec quelques personnes.
  Cela sera l'occasion de vous faire un retour sur votre positionnement personnel, mais aussi d'exprimer votre point de vue dans un dialogue plus ouvert.
  Cet entretien pourrait durer de 20 min à 1h.
  Seriez-vous éventuellement disposé à participer à cette deuxième phase ?

3.3.2 Entretiens semi-directifs d'approfondissement.

Au départ du projet d'étude, nous avions prévu d'effectuer à la suite du questionnaire d'enquête des entretiens exploratoires sur des enseignants enseignants-types représentatifs des cinq perspectives de l'enseignement de Pratt .
Cependant les contraintes pratiques de l'étude n'ont pas permis la finalisation de ce projet originel.[20]
Cependant le caractère qualitatif des questions ouvertes posées par le questionnaire nous semble combler en partie cette lacune.

[18] Création du niveau 2 « enseignant » - ESRS1000461A - Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (s. d.). Consulté 30 juillet 2014, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/cid54844/esrs1000461a.html
[19] SEM - Référentiel de compétences MITIC | Usages pédagogiques des MITIC. (s. d.). Consulté 30 juillet 2014, à l'adresse http://tecfalabs.unige.ch/mitic/cadre-theorique/typologies-dusages-1
[20] A l'heure actuelle, seulement deux entretiens d'approfondissement ont pu être réalisés mais ne seront pas exploités car représentants des données trop incomplètes.

3.4 La planification

Dans l'optique d'une gestion efficiente du travail que représente la réalisation du mémoire, une planification a été utilisée et ce travail a été appréhendé dans le cadre d'une gestion de projet.

Le planning « idéal » décrit au départ permettant de réaliser l'ensemble du travail de recueil a glissé. Certaines tâches ont démarrées plus tard que prévues (environ trois semaines de décalage sur le début du recueil des données par questionnaire), ce décalage s'est donc poursuivi ensuite de cette partie recueil des données sur la suite du projet.

Le planning réel est repris ci-dessous :

	Tâches	**Date butoir**
A	Jalons officiels	
A1	Note d'intention	17/01/2014 (S3)
A2	Evaluation orale note d'intention	27/02/2014
A3	Remise mémoire	4 septembre
A4	Soutenance	22-25/09/14 (S39)
B	Travail empirique, recueil des données	
B1	Entretien avec quelques enseignants pilotes et recueil des traces Claroline	S11-S12
B2	Réalisation du questionnaire prototype	S11-S12
B3	Passation sur ces quelques enseignants	S18-S19
B4	Analyse et rectification du questionnaire :	S20-S21
B5	Envoi du questionnaire	S22
B6	Réception et analyse	S25 (*)
B7	Entretiens semi directifs	NA (**)
C	Travail théorique	
C1	Recherche documentaire (concepts/modèles existants.../contacter des chercheurs...)	S13-S14
C2	Construction des grilles d'analyses et caractérisation des outils TICE	S13-S14
D	Travail rédactionnel	
D1	Trouver son alter ego correcteur partie fond et forme	OK
D2	Résumé des références choisies	NA
D3	Construction du plan	Fin juin
D4	Rédaction du mémoire	Août 2014

(*) (réception des questionnaires faite entre le 28 mai et le 14 juin)
(**) non-réalisés en totalité (seulement sur deux cas)

4 Chapitre 4 : Les résultats et l'analyse

Les réponses au questionnaire ont étés exportées de la base en ligne Limesurvey puis intégrées en tant que données dans SPSS. Si nécessaire, dans le cas de création d'indicateurs complémentaires, ceux-ci ont été créés dans Excel puis ré-importés dans SPSS. Le codage utilisé correspond à la création des indicateurs. Il est fourni en Annexe 6.

Il y a deux parties dans ce codage, les données « brutes » sont directement issues des réponses du questionnaire sans tri ou reconstruction préalable, les indicateurs ont été créés séparément puis intégrés dans la table des variables sous SPSS.

4.1 Présentation des données : statistiques descriptives

4.1.1 Introduction

Réponses totales	93
Réponses complètes	57
Réponses incomplètes	36
Nombre de questionnaires envoyés	453 (*)

(*) (Estimation basée sur le Bilan social de 2012 ; l'envoi des questionnaires s'est fait à partir des listings de mails en cours)

Figure 24 : Tableau de synthèse des réponses au questionnaire

Nous nous situons ici dans le cas d'analyse statistique descriptive non paramétrique. (Grand nombre de variables.)
Sur l'ensemble des réponses fournies, nous avons un taux de réponse d'environ **20, 5%** ce qui semble correct compte tenu des conditions.
En effet, un effet de lassitude a pu jouer car un mois auparavant, un questionnaire portant sur un thème similaire : « *Mission d'étude sur l'impact du numérique sur le métier d'enseignant* » a été effectué par la société STRATUP sur l'ensemble des membres de l'UDESCA, dont l'Université Catholique de Lyon.[21]
Cette enquête qui portait à la fois sur la population enseignante et sur celle des étudiants, nous apporte des éléments qui pourront être utilisés au moment de l'analyse des résultats.
En regardant dans le détail les réponses incomplètes, nous voyons ceci : 25 répondants sur 36 s'arrêtent au début de la partie 2, puis 6 autres au début de la partie 3.
Le questionnaire a pu être ressenti comme trop long par ces participants. Nous pouvons nous demander s'il aurait été pertinent de mettre les questions générales de la partie 1, qui demandent moins de réflexion, à la fin. 57 réponse sont exploitables ce qui correspond à un taux de réponses exploitables de retour d'environ **12,5%** ce qui est correct.

Remarque : Pour les questions à réponses multiples, nous avons choisi de séparer la présentation pour pouvoir repérer les échantillons ne présentant qu'une des modalités de ceux qui en ont plusieurs. (Ce qui permet d'avoir un total constant)

[21] Op.cit., p62

Examinons les données de la partie 1 sur les caractéristiques sociodémographiques de la population. Le questionnaire complet est disponible en Annexe.

4.1.2 Première partie : les données générales

Bloc des caractéristiques sociodémographiques : Q1 à Q4

Q1 : Le genre : 1 [Q1] Etes-vous un homme ou une femme ?

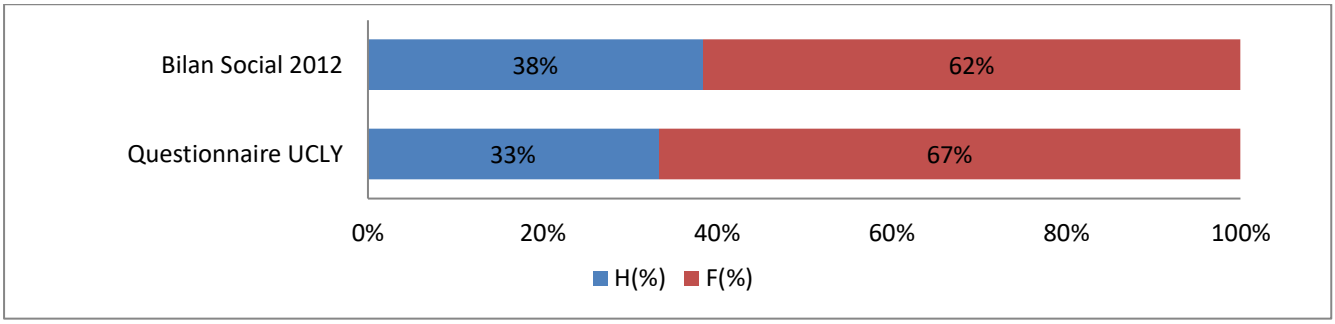


Figure 25 : Résultats questionnaire Q1 : Le genre

L'échantillon comporte 38 femmes et 19 hommes soit respectivement 67% et 33%.
Cela correspond sensiblement aux proportions relevées dans le Bilan social 2012 de l'entreprise.

Q2 et Q3 : L'âge et le nombre d'années d'expérience professionnelle :
2 [Q13] Quel âge avez-vous ?
3 [Q2] Depuis combien d'années exercez-vous dans l'enseignement ? »

	Age	**Nombre d'années d'expérience professionnelle**
Moyenne	45	13
Ecart-type	9	8
Minimum	28	2
Maximum	64	42

Figure 26 : Résultats questionnaire Q2 et Q3 : L'âge et le nombre d'années d'expérience professionnelle

La moyenne d'âge de la population est d'environ 45 ans et l'expérience professionnelle d'enseignement est de 13 ans ce qui est plutôt élevé.

La répartition par tranches d'âge donne :

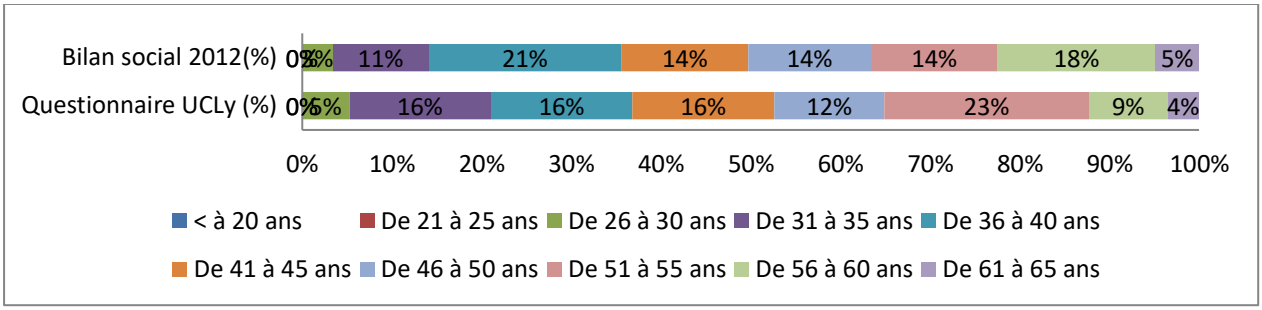


Figure 27 : Résultats questionnaire Q2 et Q3 : L'âge et le nombre d'années d'expérience professionnelle : Répartition par tranches d'âge

Q4 : La famille de disciplines enseignées

4 [Q3] Dans quelle famille de disciplines enseignez-vous ?

Réponse	Décompte	Pourcentage
Art et Cultures (1)	1	1.75%
Communication (2)	3	5.26%
Droit (3)	7	12.28%
Economie, Gestion (4)	5	8.77%
Education, Pédagogie, Formation (5)	4	7.02%
Ethique (6)	1	1.75%
Lettres (7)	3	5.26%
Langues (8)	14	24.56%
Philosophie et Sciences humaines (9)	3	5.26%
Santé, social (10)	1	1.75%
Sciences (11)	8	14.04%
Sciences Economiques et sociales (12)	5	8.77%
Technologies (13)	2	3.51%
Théologie et Sciences religieuses (14)	4	7.02%
Autre	12	21.05%

Figure 28 : Résultats questionnaire Q4 : Familles de disciplines enseignées

La catégorie « autre » correspond par exemple à : Management/Gestion des risques/ psychologie du travail/Marketing/ Ressources Humaines/ Développement local /médiation familiale.

On peut remarquer qu'il y a une grande variété de disciplines enseignées.

Bloc des caractéristiques institutionnelles : Q5 à Q14

Q5 à Q10 : La faculté de rattachement

5 [Q4] A quelles Facultés êtes-vous rattaché(e)?

6 [Q4A] Au sein de la faculté de Théologie et de Sciences Religieuses à quelle faculté, école et institut êtes-vous rattaché(e)? …

Réponse	**Décompte**	**Pourcentage**
Faculté de Théologie et de Sciences Religieuses (SQ01)	4	7%

Faculté de Philosophie et de Sciences Humaines (SQ02)	6	10%
Faculté de Droit, Sciences Économiques et Sociales (SQ03)	21	34%
Faculté de Lettres et Langues (SQ04)	17	28%
Faculté des Sciences (SQ05)	10	16%
Autre	3	5%

Figure 29 : Résultats questionnaire Q5 à Q10 : Facultés de rattachement

Autre comprend par exemple : ISEOR (institut de Socio-Economie des Entreprises et des Organisations)/ ESDES (Ecole de Management UCLY) (recodé en droit)/ Ecoles de commerce privées.

L'essentiel des répondants appartiennent aux facultés de Faculté de Droit, Sciences Économiques et Sociales (34%) et de Lettres et Langues (28%).

Q11 à Q13 : La fonction et le niveau de qualification

11 [Q5] Quelle est votre fonction ?

12 [Q6] Quel est votre niveau de qualification?

13 [Q7] Quel est votre niveau de responsabilité ?

Quelle est votre fonction ?		
Réponse	**Décompte**	**Pourcentage**
Enseignant ou Enseignant-chercheur (seulement)	33	58%
Fonction de Direction ou Fonction de Responsable (seulement)	6	11%
Cumul des 2 fonctions	18	32%
Total	57	100%

Figure 30 : Résultats questionnaire Q11 à Q13 : La fonction et le niveau de qualification

On constate que le corps enseignant est le plus important avec 58% des répondants qui n'ont uniquement que des fonctions d'enseignant ou d'enseignant chercheur.

Par ailleurs, 18% des répondants cumulent ces fonctions d'enseignement avec une responsabilité de direction.

Seuls 11% des répondants n'ont pas de fonction d'enseignement, ils seront à analyser avec prudence.

Q13 : Le niveau de qualification

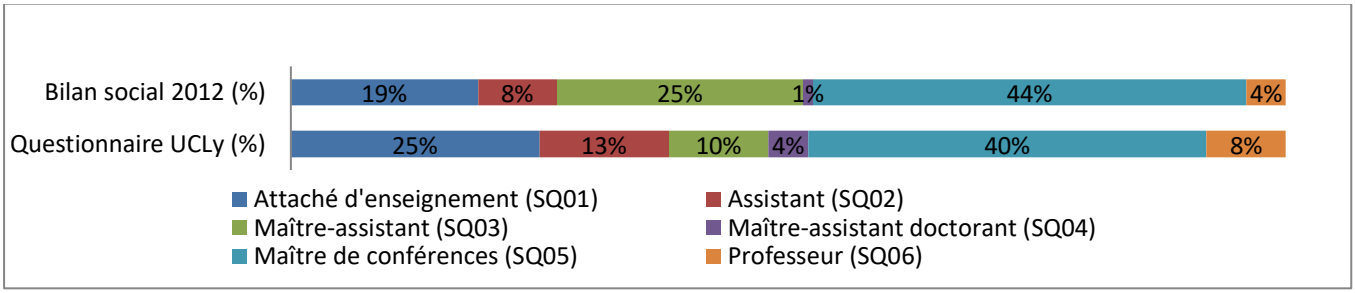


Figure 31 : Résultats questionnaire Q13 Niveau de qualification des enseignants

Q14 : Le statut

14 [Q8] Quel est votre statut ?

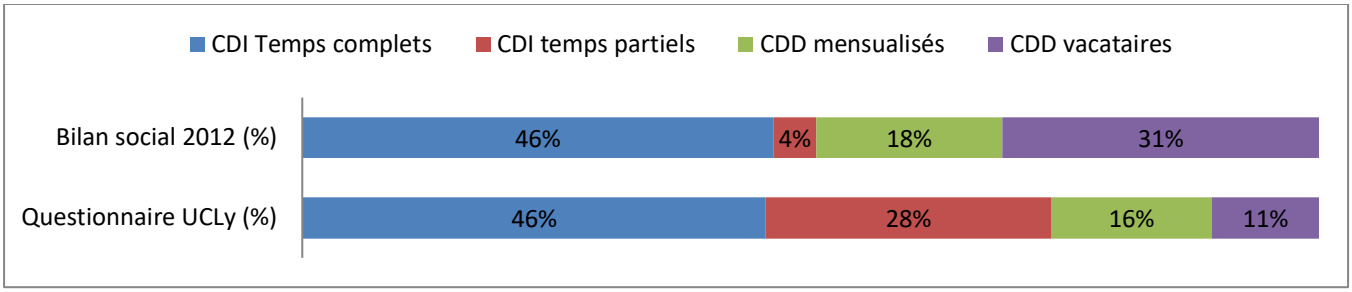


Figure 32 : Résultats questionnaire Q14 : Le statut des enseignants

Nous pouvons constater que l'échantillon n'est pas représentatif de la population globale sur cette variable, ce qui n'est pas surprenant, il est difficile d'atteindre des répondants en situation plus précaire, ce sont eux qui ont le moins répondu, seulement 11% des répondants sont en statut de CDD vacataires[22] alors que ce corps représente 31% de la population globale.

Bloc des caractéristiques des cours : Q15 à Q20

Q15 à Q17 : Type de cours dispensés et effectifs moyens par cours

15 [Q9] Quel type de cours dispensez-vous ?
16 [Q11A] Combien d'élèves avez-vous en moyenne dans votre cours magistral ?
17 [Q11B] Combien d'élèves en moyenne avez-vous dans votre TD ?

Quel type de cours dispensez-vous ?		
Réponse	**Décompte**	**Pourcentage**
Magistral (uniquement)	13	21%
Travaux Dirigés (uniquement)	13	21%
Magistral et TD	24	38%
TP	5	8%
Autre (*)	8	13%
Total	63	100%

Figure 33 : Résultats questionnaire Q15 : Type de cours dispensés

(*) Certains enseignants ont coché autre et une autre valeur ce qui explique le total supérieur à 57.

Dans la catégorie « autre » nous avons par exemple des cours de langue/TUTORAT/Formation d'adultes/andragogie

Les questions suivantes Q16 et Q17 donnent une idée des effectifs moyens des cours selon leurs types. (n=37 pour chaque modalité)

[22] Le terme « vacataire » utilisé ici est différent de celui utilisé dans le public, il correspondrait au terme « chargé d'enseignement.

	Nombre d'élèves par cours magistral	Nombre d'élèves par cours TD
Moyenne	57	24
Ecart-type	48	9
Minimum	15	8
Maximum	180	44

Figure 34 : Résultats questionnaire Q16 et Q17 Effectifs moyens des cours

Remarque : La valeur maximale du « Nombre d'élèves par cours TD » est de 44 ce qui peut surprendre, dans ce cas précis, l'enseignante concernée a aussi une valeur donnée au « Nombre d'élèves par cours magistral » de 44, nous pouvons penser qu'il y a une divergence entre le sens institutionnel donné au TD et la modalité d'enseignement en classe. En réalité il y a bien certains enseignements de TD qui se réalisent avec des effectifs supérieurs ou égaux à 35. (7 enseignants)

Le nombre d'élèves moyens par type de cours est de 57 pour les cours magistraux et de 24 pour les TD. Il y a de grandes disparités entre les enseignants. Les moyennes correspondent bien aux standards en vigueur au sein de l'UCLy.

Q18 : Modalités du cours

18 [Q10] Quelle est la modalité du cours ?

Réponse	Décompte	Pourcentage
Présentiel (seul)	49	86%
A distance (seul)	0	0%
Présentiel et à distance	5	9%
Hybride	3	5%
Total	57	100%

Figure 35 : Résultats questionnaire Q18 : Modalités du cours

Si l'on se base sur ces données, nous remarquons que la formation à distance ne représente qu'un faible pourcentage de l'offre de formation à l'UCly ainsi que la formation hybride. Bien que cela ne porte que sur un échantillon, cela nous semble cohérent avec la connaissance que nous avons de l'institution, cependant notons que ces offres sont en phase de croissance. A notre connaissance, seule la formation de Théologie « Théo en ligne » propose un cursus entièrement à distance, cela se vérifie dans l'échantillon, les cinq enseignants qui ont répondu « formation hybride » sont en théologie.
Les trois enseignants qui ont répondu formation hybride sont dans les disciplines d'économie-gestion, de management et de science.

Q19 : Le cycle enseigné

19 [Q12] Dans quels cycle(s) enseignez-vous ?

Réponse	Décompte	Pourcentage
Cycle 1 seul	22	39%
Cycle 2 seul	9	16%
Les 2 cycles	20	35%
Autre	6	11%
Total	57	100%

Figure 36 : Résultats questionnaire Q19 : Le cycle enseigné

Le cycle 1 est bien entendu le plus représenté. Parmi les réponses autre nous avons par exemple : « les étudiants ont des parcours variés. Ils ne relèvent pas nécessairement de cycles/niveau II du travail social/études de français/école de formation diplômante sur 3 années/formation continue niveau II ».

Q20 : la fréquence d'enseignement

20 [Q14] A quelle fréquence rencontrez-vous vos étudiants en moyenne ?
En heure par semaine

N	Valide	57
	Manquante	0
Moyenne		6,78
Médiane		4,00
Ecart-type		6,173

Nous voyons ici que la médiane est de 4 ce qui signifie que 50% des enseignants donnent moins de 4h de cours /semaine et 50% donnent plus de 4h.
Cela peut signifier qu'ils ont renseigné le nombre d'heure par cours et qu'ils donnent plusieurs cours, ou bien que les enseignants sont essentiellement en Temps Partiel.

4.1.3 Les perspectives d'enseignements

Une fois les éléments du questionnaire limesurvey récupérés, les questionnaires ont été remplis en ligne en anglais, sur le moteur de Pratt, puis les éléments de réponses suivants ont pu être récupérés et intégrés à la base de données des résultats.
Pour chaque individu, les scores de Croyances, Intentions et Actions dans chacun des cinq stades d'enseignement, ainsi que leurs sommes regroupées par stade. (Voir en Annexe 9.)

Annexe 9 : Exemple de Fiche de réponse que TPI

Commençons par regarder les moyennes par perspectives d'enseignement.

Statistiques

		Stade Transmission _Score Global	Stade Apprentissage_ Score Global	Stade Développement _Score Global	Stade Sollicitude_ Score Global	Stade Réforme Sociale_ Score Global
N	Valide	57	57	57	57	57
	Manquante	0	0	0	0	0
Médiane		34,00	37,00	35,00	35,00	30,00
Ecart-type		4,575	4,558	3,737	5,520	6,075
Intervalle		19	20	16	24	27
Minimum		24	23	25	18	16
Maximum		43	43	41	42	43
Centiles	25	32,00	34,50	32,00	32,00	25,50
	50	34,00	37,00	35,00	35,00	30,00
	75	37,50	39,00	38,00	38,00	35,50

Figure 37 : Résultats questionnaire : Moyennes par perspectives de Pratt

Nous remarquons que le stade réforme sociale présente une médiane très inférieure aux autres stades. Cela signifie qu'il est globalement moins représenté dans la population.
Les autres stades présentent des moyennes similaires.
A partir de ces éléments nous pouvons analyser la répartition en fréquence de ces résultats. Nous avons envisagé et testé plusieurs possibilités pour l'exploitation des données.

- Nous aurions pu regarder pour chaque n_i donné (modalité), la répartition des rangs dans l'échantillon de la population.

Pour ce faire il aurait été plus commode de créer des classes de regroupement, par exemple, on découpe en quartile autour de la médiane.

- Une autre méthode plus simple aurait consisté à regarder pour chaque x_i donné (population) le rang d'arrivée de la modalité parmi les 5 existantes.

- La troisième possibilité qui nous a semblé la meilleure car la plus révélatrice consiste en

la création d'un indicateur synthétique sous la forme d'un score de Pratt comptant le nombre d'occurrence pour chaque rang d'arrivée puis en pondérant le rang obtenu comme suit :
Score=5*RANG_PRATT1+4*RANG_PRATT2+3*RANG_PRATT3+2*RANG_PRATTT4+1*RANG_PRATT5

On se donne ainsi la possibilité de voir la répartition des poids relatifs des modalités dans la population, ce qui permet d'obtenir un indice représenté dans le diagramme camembert de la figure 38.

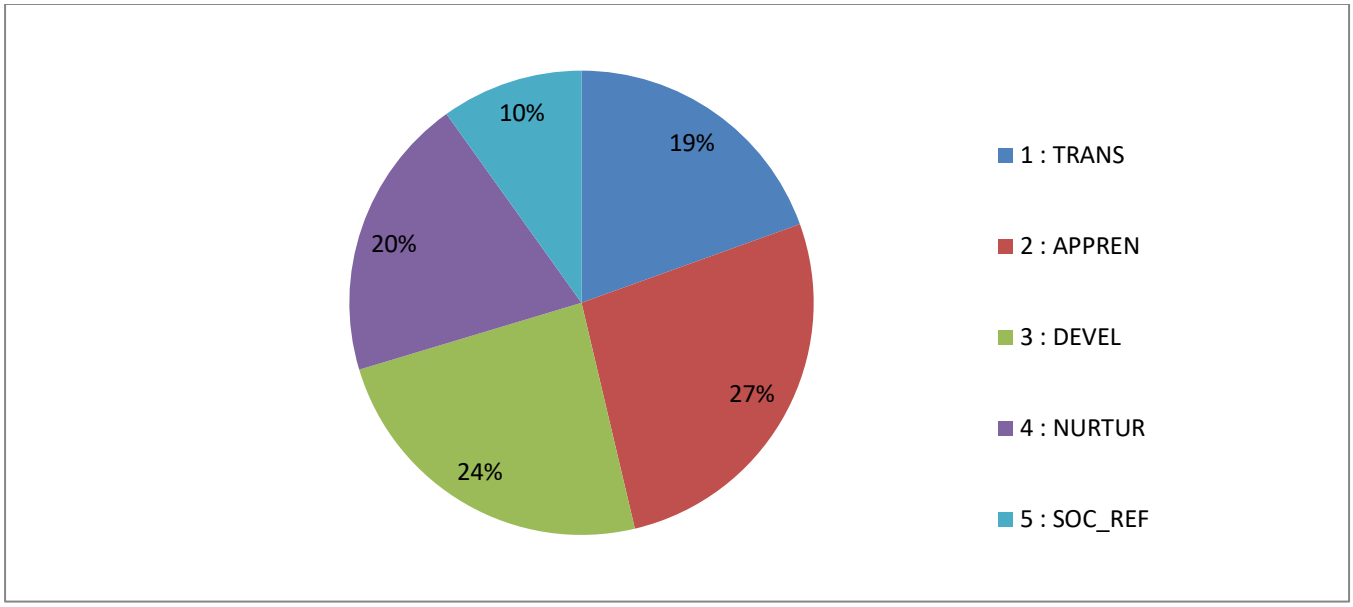


Figure 38 : Résultats questionnaire : Score de Pratt

Ce score nous permet de voir que les perspectives 2 et 3 soit apprentissage et développement sont les plus représentées, elles représentent respectivement 27% et 24% du poids total. A elles seules elles totalisent un score de 51% soit plus de la moitié du poids total.
Ensuite les perspectives 1 et 4 représentent chacune environ 20% du poids total.
Puis remarquons que la perspective 5, SOC_REF ne représente que 10% du poids total.

En eux-mêmes ces résultats sont intéressants, ils révèlent la variété des perspectives enseignantes au sein de notre population. En effet hormis la perspective 5 : SOC_REF qui reste marginale, les quatre autres perspectives sont présentes de façon à peu près équivalente.

Remarque : Certaines ambiguïtés ont dues être levées. En effet que faire si les scores sont identiques ? Plusieurs possibilités ont été testées :

- supprimer l'échantillon de la population ; solution radicale mais coûteuse ;
- prendre une 2ème variable discriminante; mais que faire si les variables de deuxième niveau sont égales ? on reporte le problème…
- mettre toutes les variables au rang le plus élevé, cela nous a semblé être le moindre mal, c'est donc le choix que nous avons retenu.

Pour expliquer cette singularité sur ce résultat d'une proportion moindre de 50% de cette perspective de réforme sociale par rapport aux autres perspectives, nous faisons l'hypothèse que celle-ci est probablement plus sensible aux variables culturelles, et peut-être plus

spécifique aussi au monde anglo-saxon d'où provient le modèle de Pratt. Rappelons que cette perspective modèle stipule que « le changement social et la construction d'un mode meilleur passe par l'apprentissage et par les institutions d'enseignement. » (Voir en Annexe 2)
Cette conception très idéaliste de l'éducation a peut-être selon nous provoqué un rejet idéologique chez les enseignants qui en France sont très attachés à la neutralité d'intervention sur les valeurs politiques et religieuses enseignées, il s'agit d'un attachement que je rapprocherais avec précaution de l'importance donnée par les enseignants aux termes de « déontologie », voir de « laïcité ».

4.1.4 Les niveaux d'intégration des TIC

La construction des indicateurs s'est avérée beaucoup plus complexe que prévu.
Nous cherchons « des traces de » parmi les éléments de réponse du questionnaire. En effet les questions n'ont pas pu être posées de façon à correspondre exactement aux indicateurs nécessaires à l'identification des stades de Raby, et ceci pour différentes raisons :

- Les indicateurs en question ne sont pas donnés par Raby, en tout cas pas assez précisément pour ne pas laisser place à un certain niveau d'interprétation.
  Cet élément ne nous était pas apparu totalement au moment de la création du questionnaire. Cependant nous pensons avoir pu réaliser une construction cohérente de ces indicateurs fournies en Annexe 6 ;

- La réalité est différente de ce qui était initialement prévu, elle s'écarte de l'idée d'un continuum d'intégration des TIC. En effet l'enseignant peut développer parallèlement son intégration des TIC sur des stades différents (personnel, professionnel et pédagogique). Ainsi souvent, les résultats des questionnaires révèlent cette multiplicité et posent le problème de la catégorisation précise de l'enseignant dans une étape précise ;

- Le travail fait par Raby est essentiellement qualitatif et non quantitatif. En effet son plan méthodologique porte sur la compréhension en profondeur de sept profils d'enseignants réalisés dans la durée par des entretiens répétés, ce que nous n'avons pas pu réaliser ici.

Il apparaît que nous n'avions pas conscience de tous ces éléments au moment de la création du questionnaire, ce qui est source du défaut méthodologique suivant : les indicateurs créés nous semblent plutôt pertinents mais le recueil des données effectué nous place dans l'impossibilité de déterminer précisément où un enseignant se situe au sein de l'échelle de Raby. Ceci étant principalement dû à la difficulté de réaliser «à postériori » la concordance entre les questions et les indicateurs.
En conclusion sur ce problème méthodologique, avec le recul, nous choisirions un modèle d'intégration des TICE plus détaillé, ou bien nous ferions un travail d'entretiens plus poussé joint à une construction du questionnaire sous forme de questions plus directes, centrées en détail sur les indicateurs choisis.
Cependant, certains éléments restent exploitables en l'état et en prenant de grandes précautions dans leurs interprétations, il nous est possible de tirer des éléments de réponses partiels aux hypothèses de départ. Regardons dans le détail ce qu'il en est par indicateur. Nous ferons ensuite leur analyse dans le paragraphe suivant, ainsi que dans la partie analyse de corrélation pour l'analyse de nos hypothèses secondaires.

Les indicateurs suivants sont estimés comme fiables :

- **Fréquence :** (2 : régulières et fréquentes ; 1 : ponctuelles et fréquentes ; 0 : pas d'utilisation) ; cependant il ne présente que peu d'intérêt hormis de sélectionner l'étape ou nous sommes, nous ne l'analyserons donc pas.
- **Activités** : elles correspondent aux étiquettes des fonctions technico-pédagogiques de Gauthier fournies en Annexe 7 : Taxonomie des outils TICE par fonctions technico-pédagogiques (Gauthier,P., 2004).
- **Sentiment de compétence** : 1 : Sentiment positif ; 0 : Sentiment négatif ;

2 questions permettent de vérifier cet indicateur, la question 37 de manière globale et la question 36 sur des items plus précis.

- **Perception des TIC** : 1 : Perception positive ; 0 : Perception négative.

Cet indicateur est défini à partir des informations contenues dans les questions ouvertes Q33 à Q35. Nous les analyserons ces indicateurs dans le détail dans les paragraphes correspondants aux questions posées. Bien entendu les variables utilisées lors de la construction du questionnaire sont aussi interprétables sans soucis de fiabilité.

Les indicateurs qui sont considérés comme non fiables et qui ne seront pas analysés sont les suivants :

- **Contexte :** Il est difficile de déterminer avec assurance pour tous les enseignants, à quel contexte ils appartiennent (personnel, professionnel ou pédagogique) en effet cela repose essentiellement sur la question Q29 et parfois il n'y a pas de réponse ou une réponse qui ne permet pas de statuer ; en effet un item comme « recherche d'information par exemple » peut être aussi bien classé comme professionnel que pédagogique. Par ailleurs souvent les réponses peuvent aussi porter sur les deux en parallèle comme le précise d'ailleurs Raby.
- **Compétences visées :** Cet indicateur est important, il permet de classer les enseignants selon trois possibilités : développement de compétences disciplinaires et transversales des TIC /développement des compétences transversales des TIC /maîtrise des rudiments techniques.

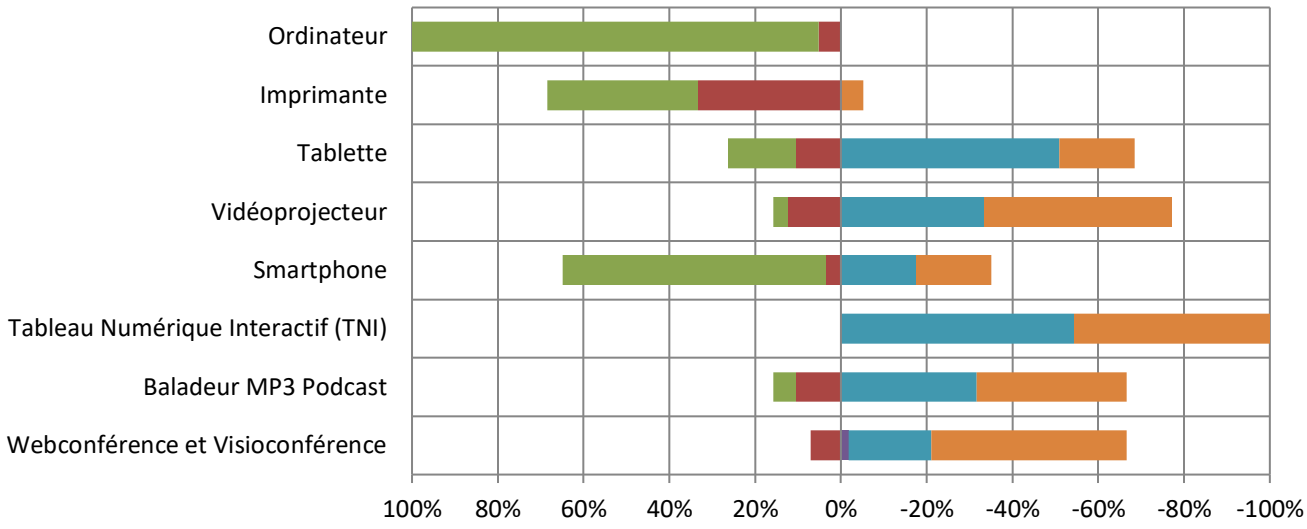
  Mais comment déterminer sans rentrer dans une démarche beaucoup plus qualitative l'intention de l'enseignant sur ce domaine ?

  Nous avons essayé à postériori de recoder ces éléments à partir des indices comme les activités Q25 et 27 effectuées, les réponses aux questions ouvertes Q33 à Q35 et les items de la question 29 concernant les exemples d'utilisation sans parvenir à une réponse propre et fiable.
- **Cadre :** Si l'indicateur compétences visées cible bien la finalité, le « pourquoi » de l'enseignement l'indicateur cadre s'occupe lui du « comment » et tente de catégoriser l'enseignant dans trois possibilités : « Transmission et Construction de connaissances et dans un environnement "actif et significatif et orienté vers l'atteinte d'un but" »/ «Transmission et Construction de connaissances »/ « Transmission de connaissances». Il est aussi très difficile à déterminer sans rentrer dans une démarche beaucoup plus qualitative.

Bloc équipements et moyens numériques :

Q24 : niveau d'équipement en matériel

24 [Q1] Parmi ces équipements, lesquels utilisez-vous dans votre pratique ?

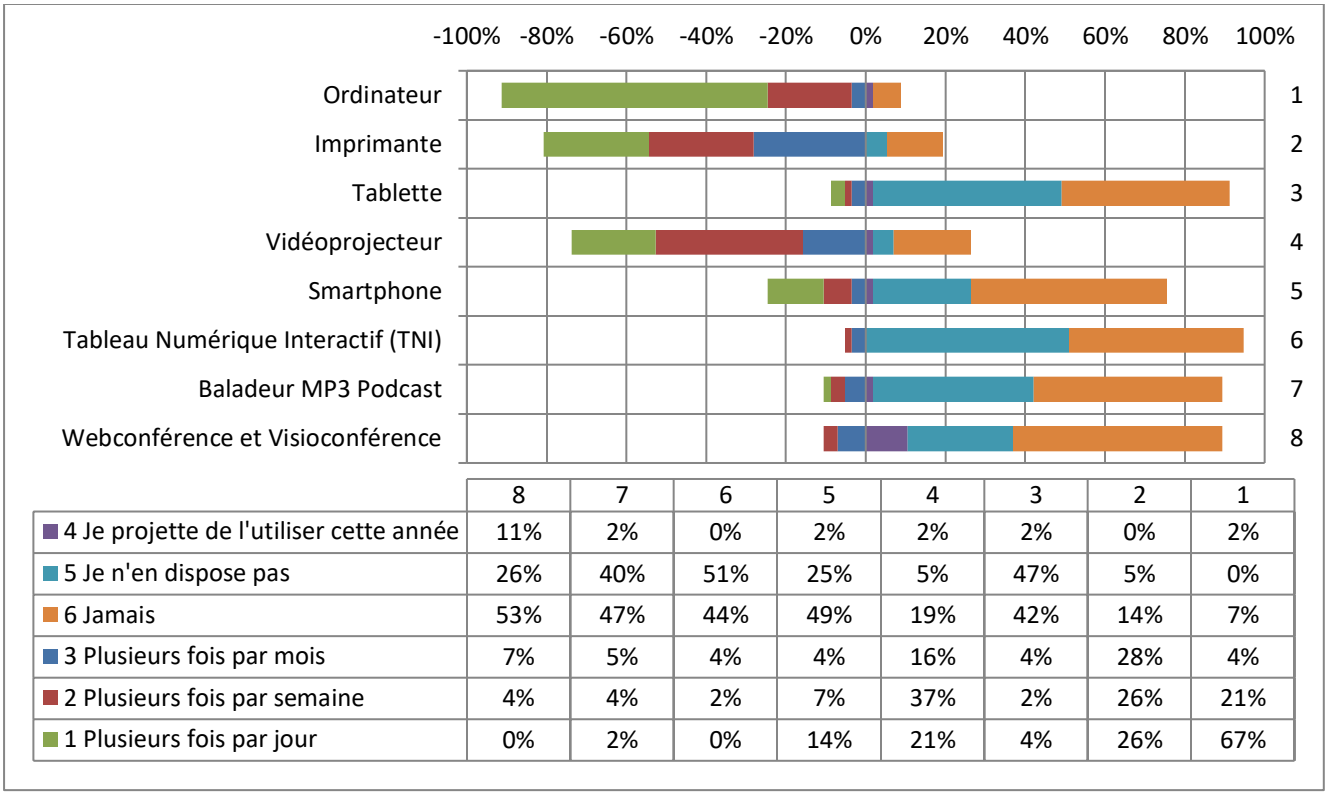


	Webconférence et Visioconférence	Baladeur MP3 Podcast	Tableau Numérique Interactif (TNI)	Smartphone	Vidéoprojecteur	Tablette	Imprimante	Ordinateur
4 Je projette de l'utiliser cette année	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
5 Je n'en dispose pas	19%	32%	54%	18%	33%	51%	0%	0%
6 Jamais	46%	35%	46%	18%	44%	18%	5%	0%
3 Plusieurs fois par mois	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2 Plusieurs fois par semaine	7%	11%	0%	4%	12%	11%	33%	5%
1 Plusieurs fois par jour	0%	5%	0%	61%	4%	16%	35%	95%

Figure 39 : Résultats questionnaire Q24 : niveau d'équipement en matériel-Utilisation personnelle

Sans surprise les enseignants ont une utilisation régulière des ordinateurs imprimantes et smartphones dans la sphère personnelle.

27% déclarent aussi avoir une utilisation journalière ou hebdomadaire des tablettes et 16% des baladeurs MP3 ainsi que des vidéoprojecteurs. Les autres outils sont très peu utilisés.



	8	7	6	5	4	3	2	1
4 Je projette de l'utiliser cette année	11%	2%	0%	2%	2%	2%	0%	2%
5 Je n'en dispose pas	26%	40%	51%	25%	5%	47%	5%	0%
6 Jamais	53%	47%	44%	49%	19%	42%	14%	7%
3 Plusieurs fois par mois	7%	5%	4%	4%	16%	4%	28%	4%
2 Plusieurs fois par semaine	4%	4%	2%	7%	37%	2%	26%	21%
1 Plusieurs fois par jour	0%	2%	0%	14%	21%	4%	26%	67%

Figure 40 : Résultats questionnaire Q24 : niveau d'équipement en matériel-Utilisation pédagogique

On constate sur ce graphique, que les enseignants utilisent de manière régulière dans leurs pratiques en classe les ordinateurs et vidéoprojecteurs, un peu des imprimantes.
A l'opposé les usages des autres matériels tels que les tablettes, les TNI baladeurs et système de visioconférence sont très marginaux.

Si l'on compare ces résultats avec ceux de l'enquête UDESCA, on remarque que ces résultats concordent en tous points. (Hormis l'utilisation des imprimantes qui n'était pas dans le questionnaire UDESCA).

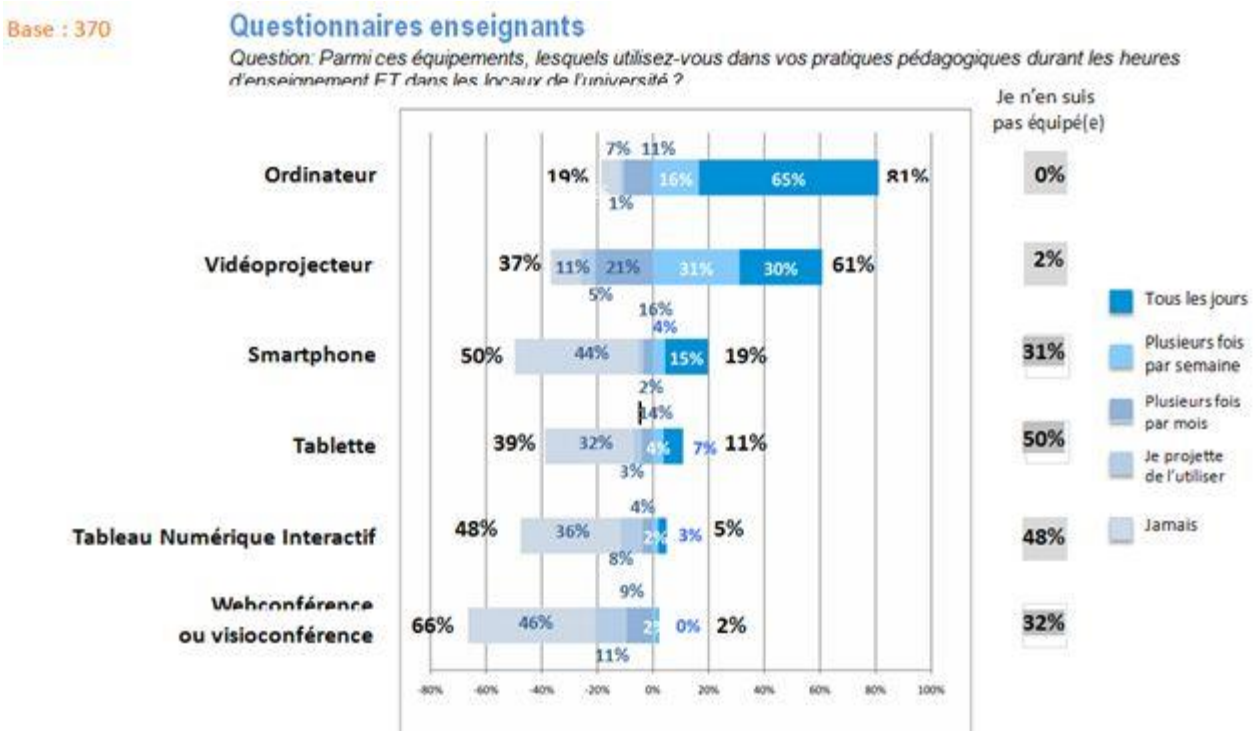
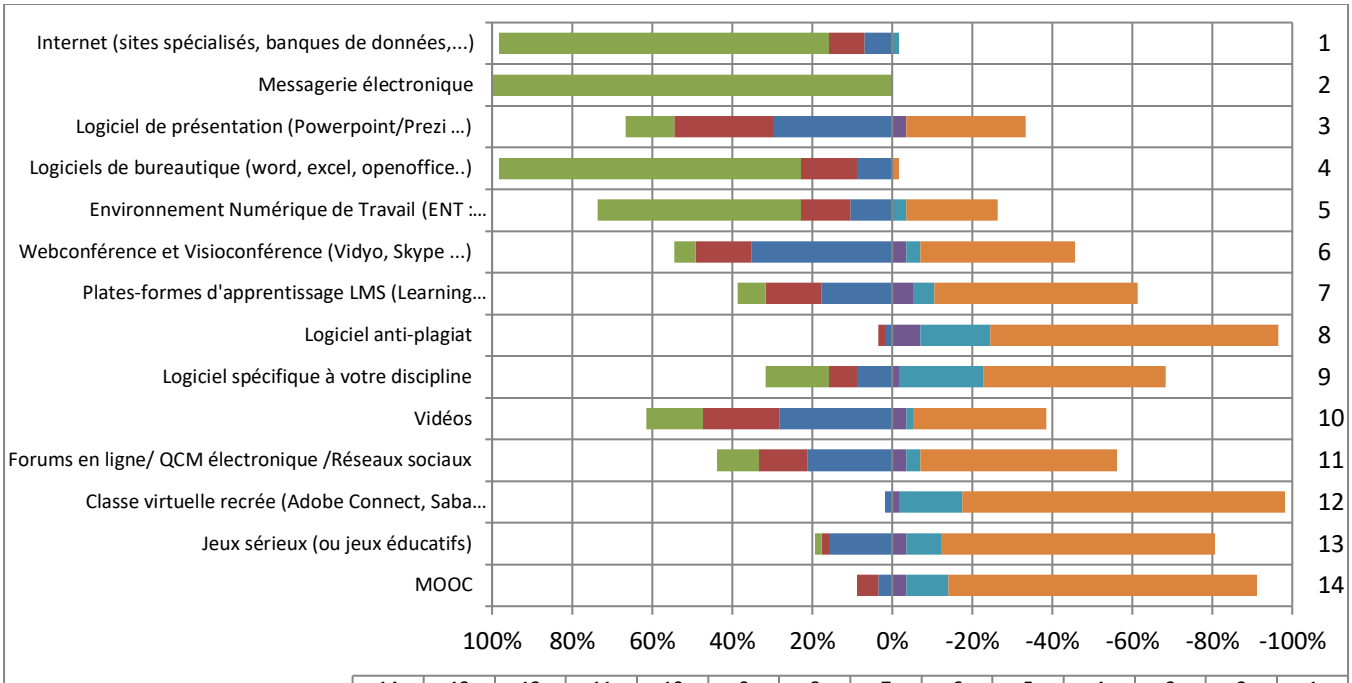


Figure 41 : Questionnaire UDESCA : Equipements

En conclusion, hormis l'usage désormais bien implanté des ordinateurs et imprimante dans les deux sphères d'usage, les autres outils sont peu utilisés.
A l'exception des vidéo projecteurs qui restent un outil essentiellement à finalité pédagogique et très représenté, en effet 57% des enseignants déclarent les utiliser quotidiennement ou de façon hebdomadaire.

Q25 et Q27: niveau d'équipements en moyens numériques

25 [Q2] Parmi ces moyens numériques, lesquels utilisez-vous dans votre pratique ?
26 [Q3] A quelles fins utilisez-vous les moyens numériques dans votre pratique pédagogique?
27 [Q4] Si vous avez utilisé les LMS (Learning Management System) tels que Claroline, Moodle, à quelle fin ?



	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
4 Je projette de l'utiliser cette année	4%	4%	2%	4%	4%	2%	7%	5%	4%	0%	0%	4%	0%	0%
5 Je n'en dispose pas	11%	9%	16%	4%	2%	21%	18%	5%	4%	4%	0%	0%	0%	2%
6 Jamais	77%	68%	81%	49%	33%	46%	72%	51%	39%	23%	2%	30%	0%	0%
3 Plusieurs fois par mois	4%	16%	2%	21%	28%	9%	2%	18%	35%	11%	9%	30%	0%	7%
2 Plusieurs fois par semaine	5%	2%	0%	12%	19%	7%	2%	14%	14%	12%	14%	25%	0%	9%
1 Plusieurs fois par jour	0%	2%	0%	11%	14%	16%	0%	7%	5%	51%	75%	12%	100%	82%

Figure 42 : Résultats questionnaire Q25 : niveau d'équipement en moyen numérique-Utilisation personnelle

Remarquons que lorsque l'on parle ici d'utilisation personnelle, il s'agit en fait selon les termes du modèle de Raby, d'utilisation personnelle et professionnelle. (Ex : l'utilisation déclarée journalière ou hebdomadaire des LMS à 39% le démontre).
En comparant ces résultats avec ceux de l'enquête UDESCA ci-dessous, on remarque une grande similarité.
On peut remarquer que dans les deux cas, l'utilisation des moyens suivants, internet, la messagerie, les logiciels de bureautique et les ENT est forte : toutes les quatre supérieures à 63% d'utilisation journalière ou hebdomadaire pour notre enquête, et supérieures à 44% pour l'enquête UDESCA.
Remarquons qu'en ce qui concerne les logiciels de présentation, l'enquête révèle une utilisation en classe inférieure à ce qui ressort de l'enquête UDESCA (seulement 37% d'utilisation journalière ou hebdomadaire contre 57%).
Par ailleurs, pour les vidéos et les Webconférence et visio, les enseignants de l'UCly déclarent avoir une utilisation modérée soit respectivement 33% et 19%.
Pour les autres items, l'utilisation déclarée est quasi nulle dans les deux cas.

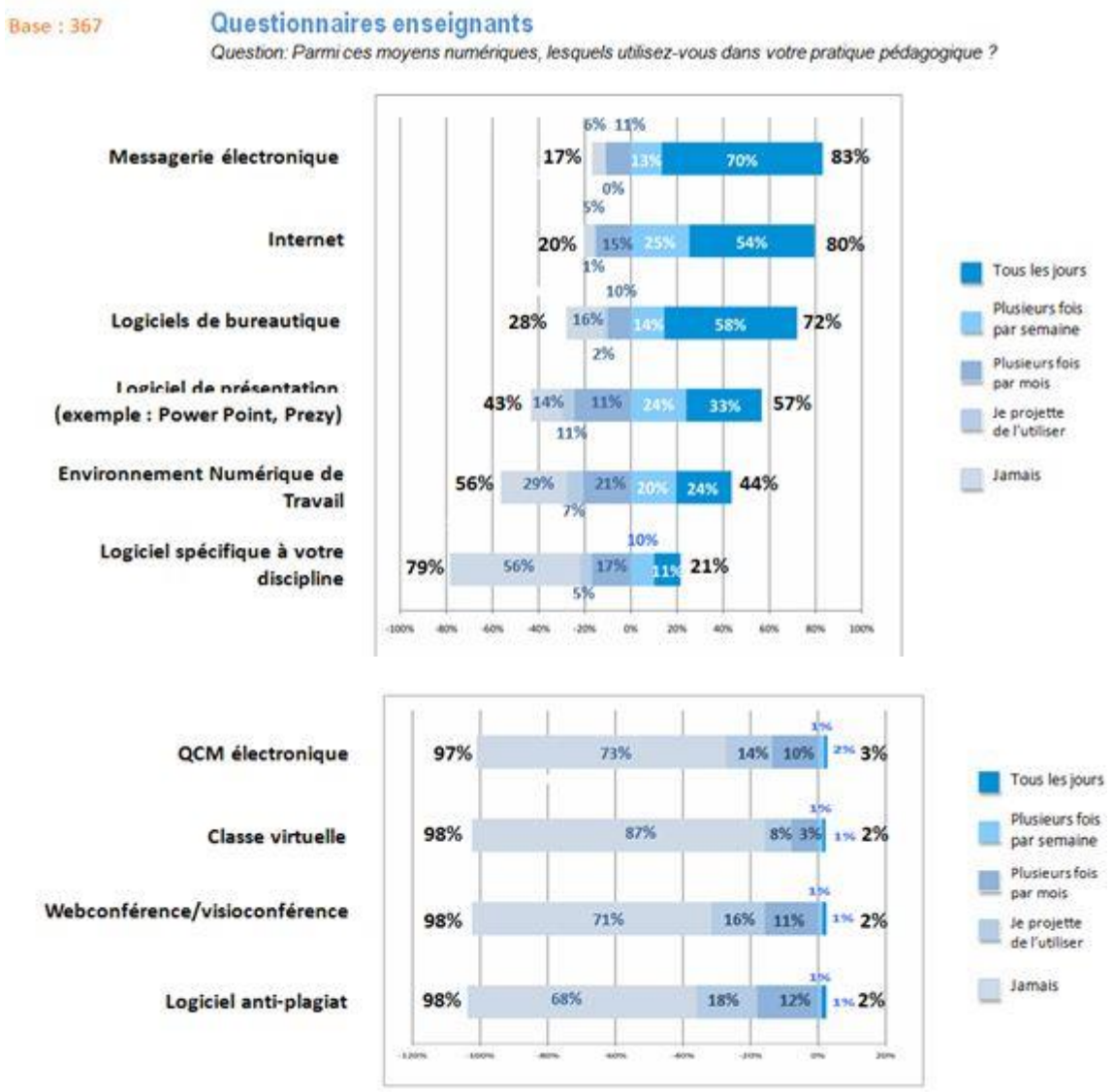
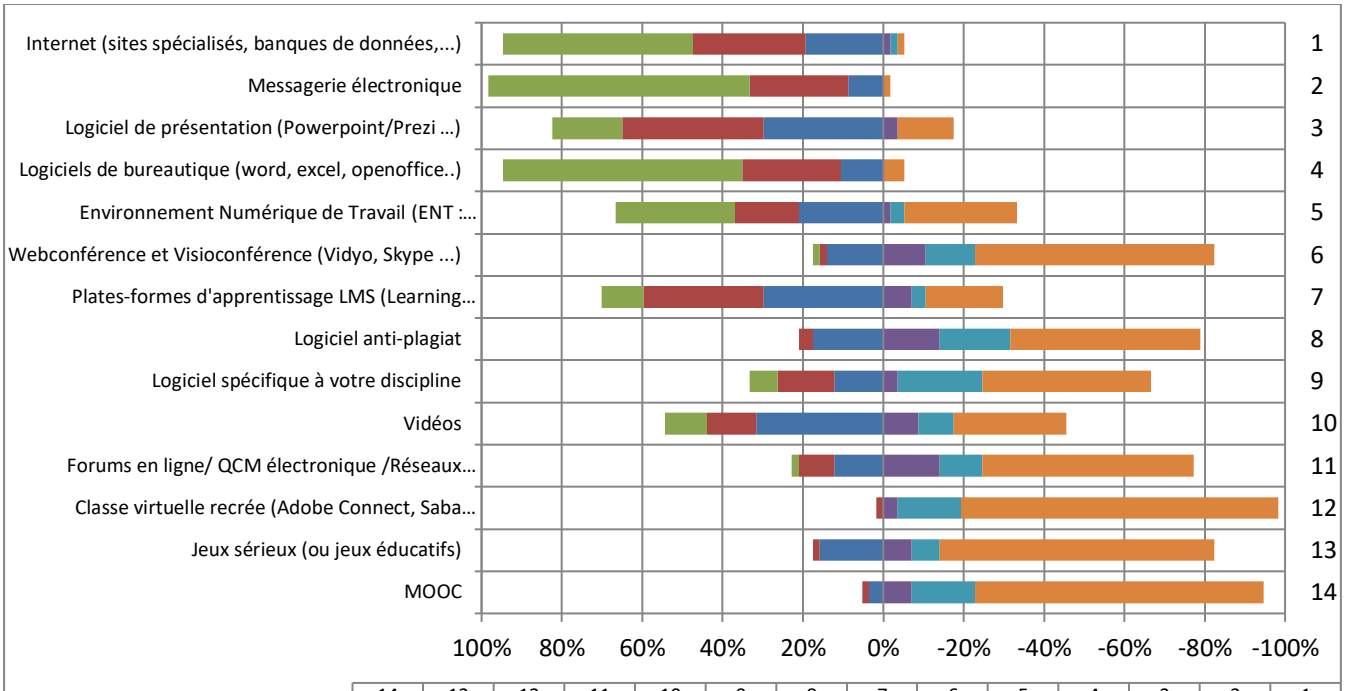


Figure 43 : Questionnaire UDESCA : Moyens numériques



	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
4 Je projette de l'utiliser cette année	7%	7%	4%	14%	9%	4%	14%	7%	11%	2%	0%	4%	0%	2%
5 Je n'en dispose pas	16%	7%	16%	11%	9%	21%	18%	4%	12%	4%	0%	0%	0%	2%
6 Jamais	72%	68%	79%	53%	28%	42%	47%	19%	60%	28%	5%	14%	2%	2%
3 Plusieurs fois par mois	4%	16%	0%	12%	32%	12%	18%	30%	14%	21%	11%	30%	9%	19%
2 Plusieurs fois par semaine	2%	2%	2%	9%	12%	14%	4%	30%	2%	16%	25%	35%	25%	28%
1 Plusieurs fois par jour	0%	0%	0%	2%	11%	7%	0%	11%	2%	30%	60%	18%	65%	47%

Figure 44 : Résultats questionnaire Q24 : niveau d'équipement en moyen numérique-Utilisation pédagogique

Utilisation pédagogique (LMS) : Pour ceux ayant répondu une autre modalité que « jamais » à la question 25.

27 [Q4] Si vous avez utilisé les LMS (Learning Management System) tels que Claroline, Moodle, à quelle fin ? *

A la question 25, sur les 57 personnes interrogées, 44 personnes ont répondu avoir une utilisation des LMS ou projeté de l'utiliser cette année (soit 77%). Cependant nous ne les retrouvons pas dans la question 27. En effet seulement 25 personnes ont une réponse non nulle. De plus on remarque que les 9% des « autre » correspondent en fait à des personnes qui répondent « je ne l'utilise pas », nous pouvons donc ramener notre échantillon à n=20 soit 35% de la population totale de l'échantillon.

On peut se demander d'où provient cet écart entre l'utilisation déclarée de façon globale, et les déclarations faire ensuite quand on regarde les fonctions des LMS utilisées de manière précise ?

Regardons maintenant ce qui se passe parmi la population qui a répondu avoir une utilisation.

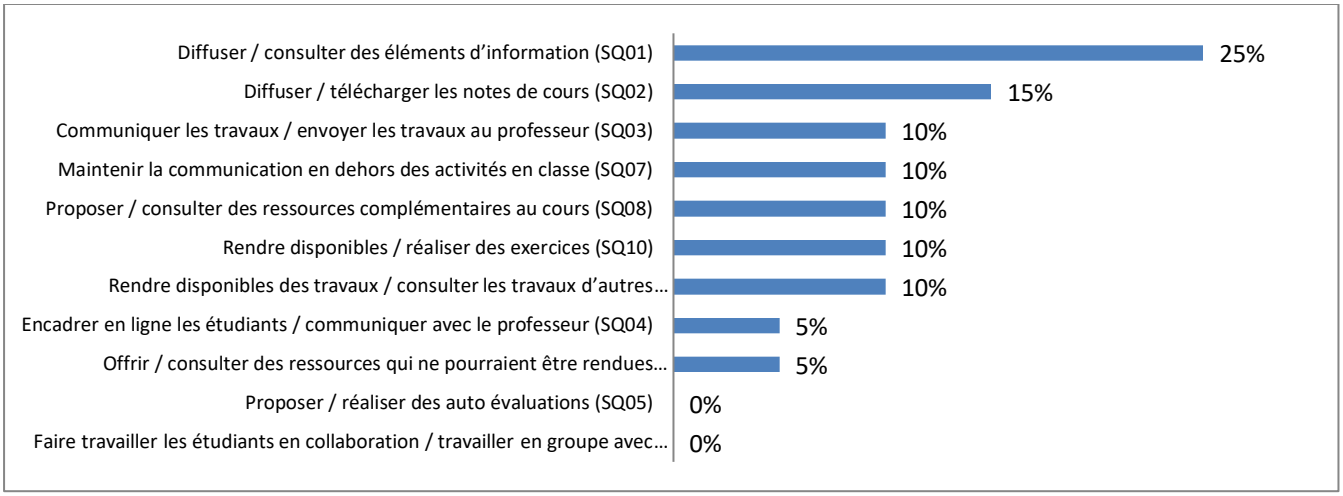


Figure 45 : Résultats questionnaire Q27 : Taux d'utilisation des fonctions des LMS/répondants utilisant les TIC

On constate que les utilisations principales des LMS (principalement Claroline au sein de l'UCly) concernent la diffusion/ consultation des éléments d'information la diffusion / téléchargement des cours.
Cela semble corroborer nos observations préliminaires sources de nos hypothèses de recherche. Cependant, nous pourrions émettre une autre explication à cette utilisation des LMS, il est possible que les enseignants utilisent d'autres dispositifs que le LMS pour effectuer les mêmes pratiques de type transmissive. Cela pourrait être dû à des conceptions spécifiques des LMS, qui orienteraient leurs choix d'usages vers d'autres dispositifs. Pour vérifier cela il nous faut explorer d'autres parties de notre questionnaire comme la question suivante sur les finalités, question qui elle ne spécifie pas le dispositif utilisé.
Par ailleurs le fait que seulement 25 enseignants ont une réponse non nulle à cette question nous interroge sur la perception des LMS.
A l'autre extrême, il n'y a aucune utilisation des LMS pour des auto-évaluations ou du travail en groupe. On retrouve entre les deux une présence modérée d'utilisation des LMS pour les évaluations, pour de la communication en asynchrone avec l'enseignant et pour de la proposition et consultation de ressources complémentaires multimédias et d'exercices.

Bloc Finalités, activités pédagogiques :

Q26 : Activités et pratiques pédagogiques
26 [Q3] A quelles fins utilisez-vous les moyens numériques dans votre pratique pédagogique?

La question était : « A quelles fins utilisez-vous les moyens numériques dans votre pratique pédagogique ? L'échelle va de Jamais à Toujours **».**
Cette question fournit des indications très intéressantes, ces catégories ont été élaborées en se basant sur les fonctions technico-pédagogiques utilisées par Gauthier et le laboratoire Cre@tive (Laboratoire Tecfa)[23]

[23] *réseau CRE@TIVE - Cartographies des outils TICE | Usages pédagogiques des MITIC*. (s. d.). Consulté 23 juillet 2014, à l'adresse http://tecfalabs.unige.ch/mitic/cadre-theorique/typologies-dusages-0

Remarque : Etant donné que l'on ne peut pas appliquer un opérateur booléen directement sur une valeur venant d'une échelle de Lickert, nous avons appliqué la méthode suivante en travaillant sur les fréquences (mais cette méthode n'est donc pas valable pour un travail par échantillon, elle ne permet que de comparer les activités entres elles).

- calcul des fréquences d'apparition de chaque valeur Fina_Ni ;
- calcul du poids, du score interprétable pour chaque finalité selon la pondération suivante :

Echelle de Likert	Jamais	Rarement	Quelquefois	Généralement	Toujours
Poids	1	2	3	4	5

Ce qui nous donne un score global pour chaque activité.

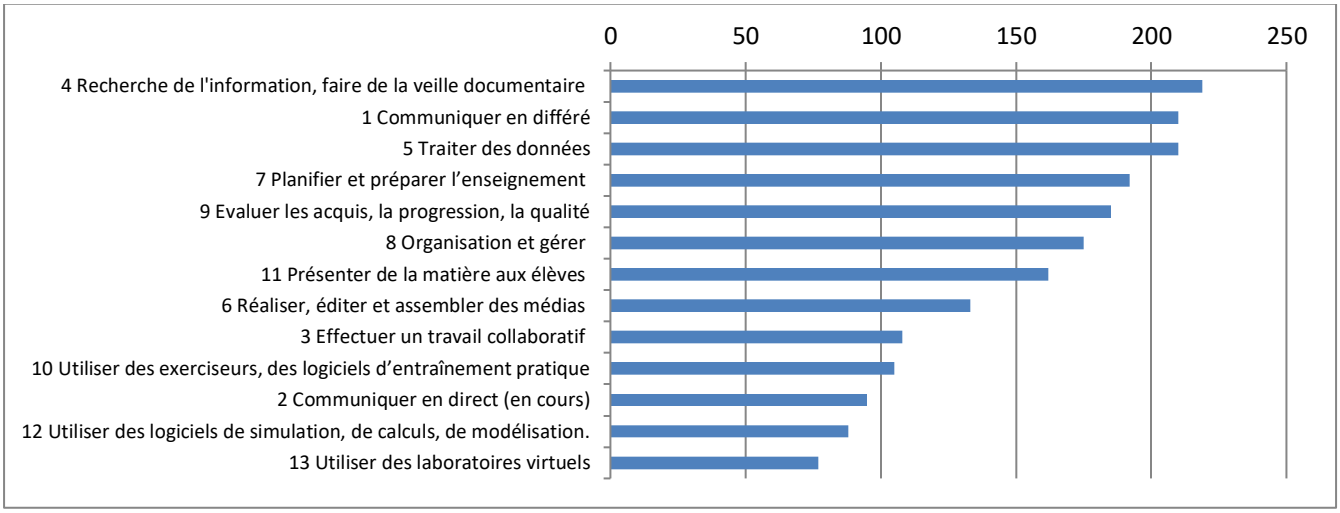


Figure 46 : Résultats questionnaires Q26 : Score de la variable Activités

Ensuite, les indicateurs Activités peuvent être regroupées pour retrouver les catégories définies par Gauthier et le laboratoire de Cre@tive (Laboratoire Tecfa) qui correspondent à des fonctions technico-pédagogiques.

Ex : Pour l'indicateur activité5 : Evaluation-Entraînement la formule logique utilisée pour calculer la nouvelle variable est : **activité5= (Fina_9 OR Fina_10)/2** ainsi nous avons un score qui permet de comparer les fonctions pédagogiques entres elles.

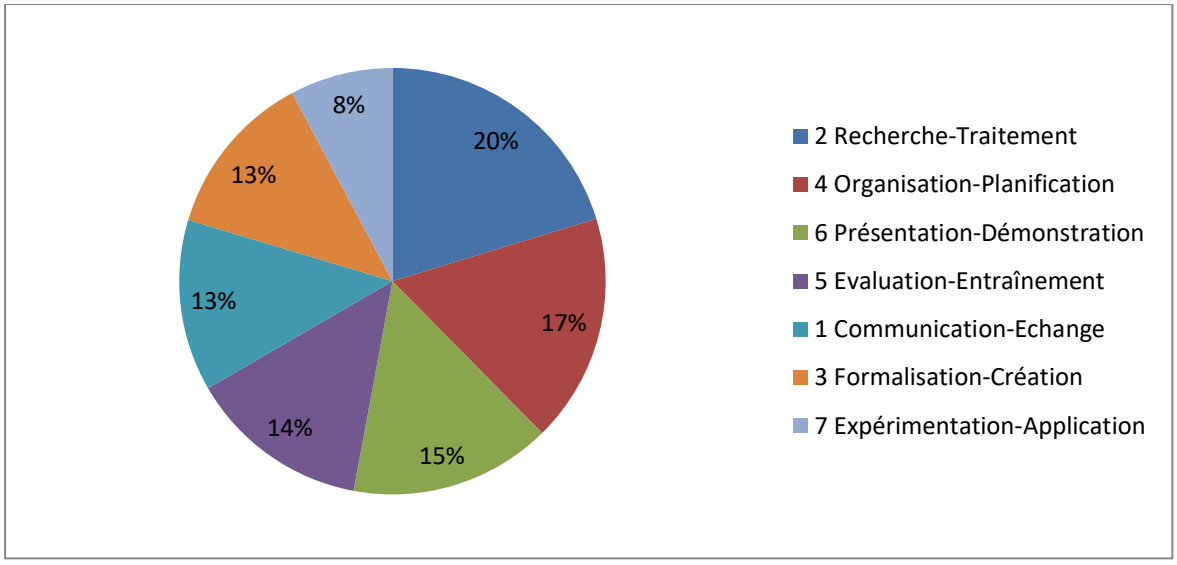


Figure 47 : Résultats questionnaires Q26 : Regroupement par fonctions technico-pédagogiques

Rappelons que le détail des fonctions pédagogiques proposées par Gauthier est fourni en

Annexe 7 : Taxonomie des outils TICE par fonctions technico-pédagogiques (Gauthier,P., 2004).

On voit que la fonction technico-pédagogique la plus utilisée est la fonction 2 : recherche-traitement d'informations ce qui n'est pas surprenant, que ce soit pour construire un cours, préparer un support, l'enseignant aussi bien en contexte professionnel que pédagogique utilise souvent cette fonction pédagogique. Ensuite la fonction organisation-planification est aussi très bien représentée surtout dans la sphère professionnelle.

Bien que la comparaison avec les éléments de l'enquête UDESCA (voir Fig 44 ci-dessous) soit délicate car les items sont différents, on peut remarquer que les fonctions utilisées concernent essentiellement : « *Des usages des TICE portant majoritairement sur la préparation des cours et sur les interactions en amont et en aval des enseignements* » (UDESCA 2014) ; ce qui correspond aux utilisations relevées ci-dessus.

A un niveau inférieur, les autres fonctions 7 Expérimentation-Application est sous-représentée. Peut-être peut-on avancer l'hypothèse que le type de disciplines enseignées y est pour quelque chose, en effet les disciplines scientifiques étant sous-représentées, la partie expérimentale l'est aussi.
Pour reprendre la question posée en conclusion de la question Q27, soit « Existe-t-il des conceptions spécifiques des LMS, qui orienteraient leurs choix d'usages vers d'autres dispositifs ? », il est difficile de trancher, en Q27 nous avions comme fonctions utilisés des LMS (pour n=25) deux modalités qui ressortaient, soit « Diffuser-Consulter des éléments d'informations » et « Diffuser- Télécharger des notes de cours »; ici concernant les Finalités déclarés (pour n=57), nous avons un recoupement sur la Fonction « Recherche-traitement » mais une divergence sur la Fonction qui arrive en 2ème soit « Organisation-Planification » qui correspondrait bien à la Fonction « traitement » mais aussi à la fonction « Communication-Echange ». Les résultats sont donc mitigés sur cette question.

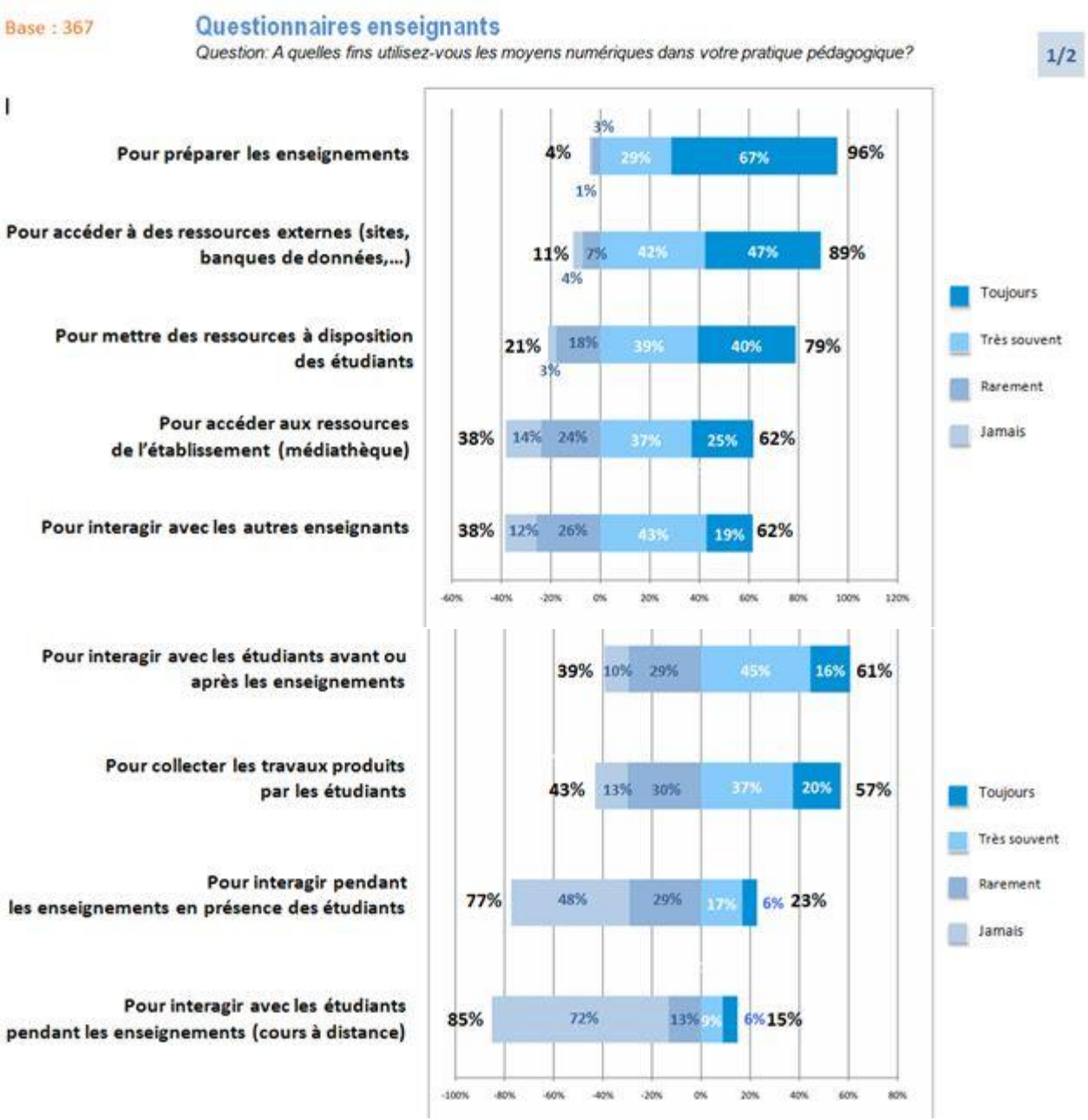


Figure 48 : Questionnaire UDESCA : Finalités

Q28 : Fréquence d'utilisation des TIC en classe

28 [Q5] Combien de temps par semaine, en moyenne, en classe, vos élèves sont-ils engagés dans des activités intégrant les TIC ?

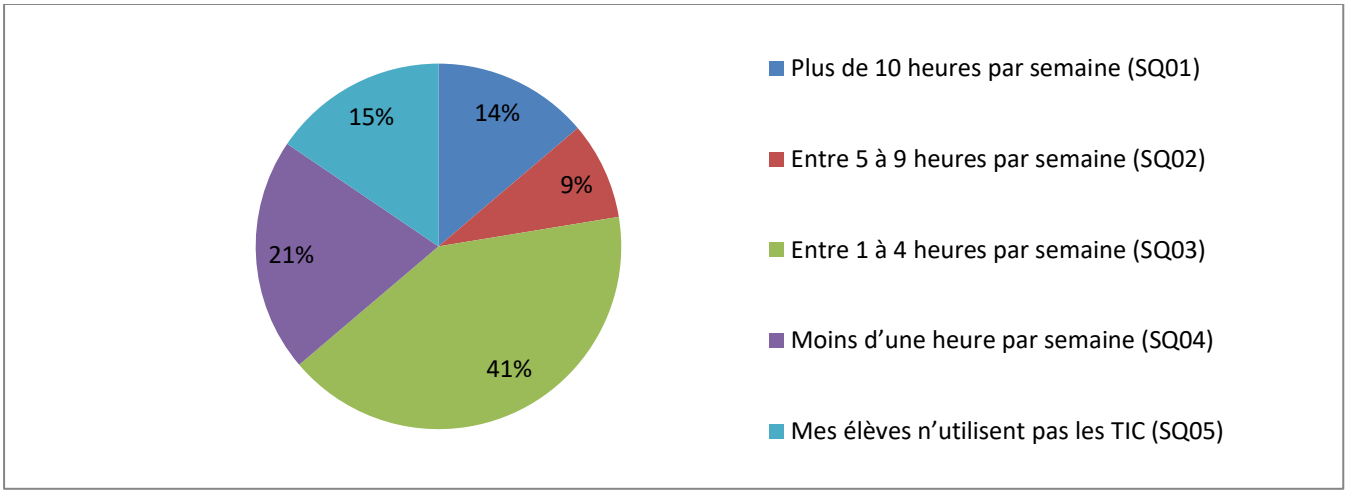


Figure 49 : Résultats questionnaires Q28 : Fréquence d'utilisation des TIC

La grande majorité des enseignants ont une utilisation située entre 1 et 4 heures par semaine et moins de 1h / semaine soit 62%.

Q29 : Question ouverte : Exemples d'utilisation des TIC
29 [Q6] ***Pouvez-vous citer des exemples d'utilisation des TIC que vous prescrivez à vos élèves ? (en classe ou entre les cours)***

Pour faire l'analyse de ces résultats, nous avons procédé par une analyse catégorielle en partant des catégories des finalités telles que définies dans la question Q26, puis nous avons compté les occurrences ce que nous pouvons voir dans la Figure 46.

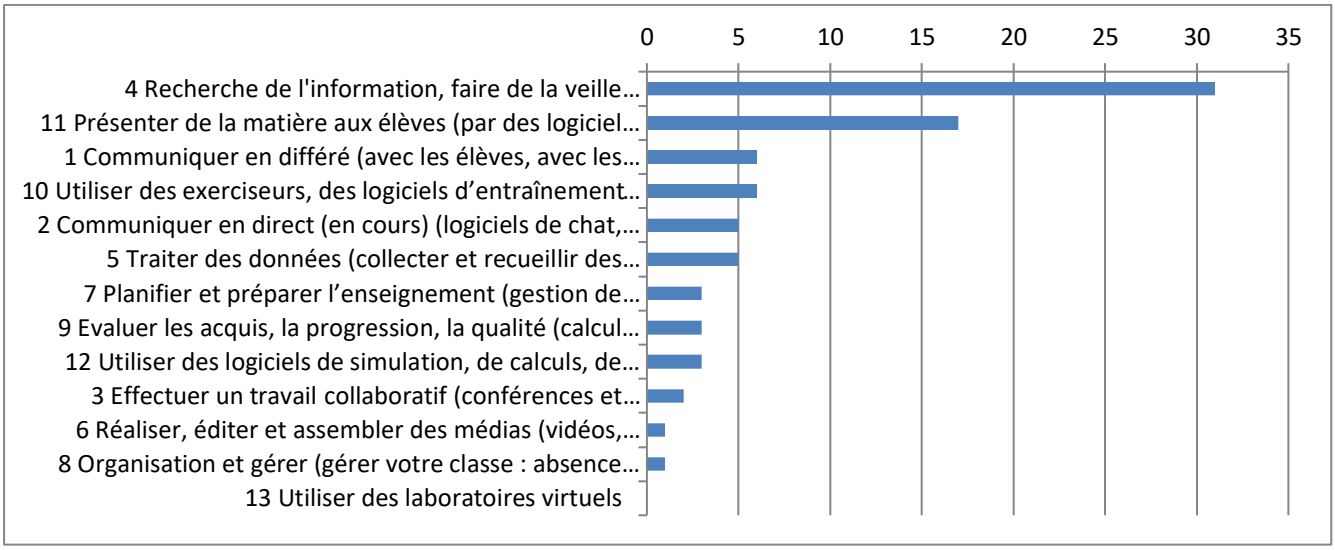


Figure 50 : Résultats questionnaires Q29 : Analyse catégorielle des Exemples d'utilisation des TIC

Nous remarquons que les catégories 4 et 11 soit rechercher de l'information et Présenter de la matière sont prépondérantes, ce qui semble corroborer notre constatation de départ d'un mode

d'enseignement de type expositif, magistral. Les enseignants utilisent principalement les TICE pour chercher et trouver de l'information pertinente propre à leurs disciplines puis pour créer à partir de ces matériaux des médias qu'ils pourront présenter en cours. Certains utilisent les outils à leur disposition comme supports à leur enseignement en asynchrone (Claroline), plus rarement en direct.

Au-delà de cette constatation, on peut voir des usages plus marginaux et innovants :

- Un enseignant en Economie déclare à propos de ses usages utiliser des outils de types réseaux sociaux : « Vodcasts, Twitter (pendant les conférences, TweetWall et LiveTweet) Facebook Claroline » ;
- Un autre enseignant en Lettres souligne lui un manque de moyens : « J'aurais besoin d'un tableau numérique mais notre université n'en est pas équipée. »

Q31 et Q32 : Ancienneté d'utilisation des TICE
31 [Q8] Depuis combien d'années utilisez-vous les TIC dans le cadre de votre travail ?
32 [Q9] Depuis combien d'années amenez-vous vos élèves à utiliser les TIC ?

	Depuis combien d'années utilisez-vous les TIC dans le cadre de votre travail ?	Depuis combien d'années amenez-vous vos élèves à utiliser les TIC ?
Population n	57	57
Écart type	5,89	4,26
Moyenne	8,88	6,63

Figure 51 : Résultats questionnaire : Q31 et Q32 : Ancienneté d'utilisation des TICE

La représentation suivante des années d'ancienneté en fonction de la population, nous permet de formuler l'hypothèse que l'enseignant débutant traverse d'abord une phase d'utilisation professionnelle avant d'avoir une utilisation pédagogique.

On remarque que l'écart moyen entre une utilisation pédagogique et professionnelle est de deux ans mais il varie beaucoup en fonction de l'ancienneté des échantillons, plus l'ancienneté est grande plus l'écart augmente.

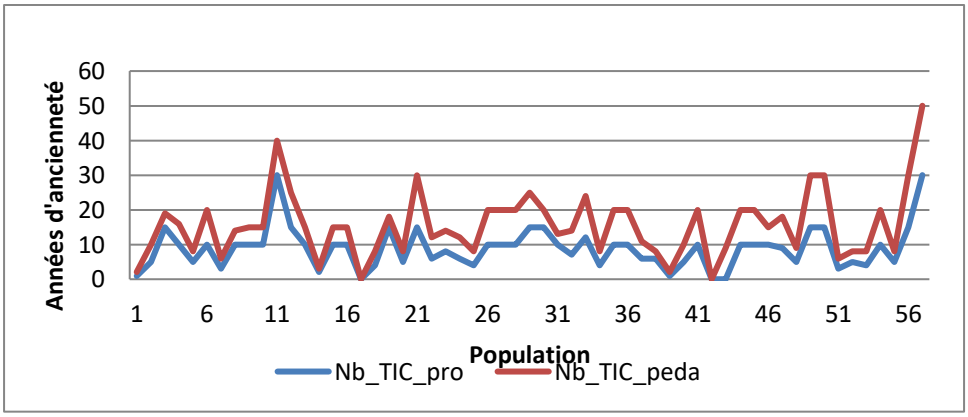


Figure 52 : Résultats questionnaire Q31 et Q32 : Ancienneté d'utilisation des TICE

Bloc TEARS :

Questions ouvertes Q33 à 35 : Avantages, inconvénients, freins
33 [Q10] D'après vous, quels avantages l'usage des TIC présente-t-il dans votre pratique d'enseignant ?
34 [Q11] D'après vous, quels inconvénients l'usage des TICE présente-t-il dans votre pratique d'enseignant ?
35 [Q12] Identifiez-vous des freins à l'usage des TIC dans vos enseignements ?

Trois questions ouvertes ont été posées pour mieux comprendre la perception des TIC que se font les enseignants. L'indicateur créé est donc la Perception des TIC.
S'il ne permet pas toujours de déterminer avec précision où se situe un enseignant en particulier, il donne une tendance générale.

Résumé du champ pour Q10		
D'après vous, quels avantages l'usage des TIC présente-t-il dans votre pratique d'enseignant ? Veuillez argumenter.		
Réponse	40	70.18%
Sans réponse	17	29.82%
Résumé du champ pour Q11		
D'après vous, quels inconvénients l'usage des TICE présente-t-il dans votre pratique d'enseignant ? Veuillez argumenter.		
Réponse	40	70.18%
Sans réponse	17	29.82%
Résumé du champ pour Q12		
Identifiez-vous des freins à l'usage des TIC dans vos enseignements ? Veuillez argumenter.		
Réponse	39	68.42%
Sans réponse	18	31.58%

Figure 53 : Synthèse des résultats questionnaire Q33-Q34 et Q35 : Avantages, inconvénients et freins de l'usage des TICE

Les taux de réponse sont similaires sur les trois questions, et il s'agit des mêmes personnes.
Une analyse différente a dû être mise en place pour ces éléments, nous avons choisi de faire une analyse catégorielle en procédant comme suit.
Les catégories ont été créées au fur et à mesure du codage des réponses puis nous avons procédé à des regroupements-suppression de catégories pour obtenir après classification par fréquence d'apparition la grille ci-dessous.
Pour les questions 34 et 35, nous avons créé des catégories en nous basant sur le modèle des TEARS « T » pour temps, « E » pour expertise (formation), « A » pour accessibilité, « R » pour ressources et « S » pour soutien. tirées de (Raby,C, 2004).
Relevons quelques traits spécifiques associés aux TIC dans le tableau suivant, ceux qui sont ressortis le plus fréquemment.

Avantages		Inconvénients	
gain de temps-gestion du temps	7	distraction - manque de concentration (réseaux sociaux)	11
accessibilité-disponibilité	7	superficialité-manque de réflexion	7
interactivité	6	chronophage	5
valeur ajoutée	5	dépendance à la technique	5
intérêt-attractif-ludique	4	manque de contact-manque d'interaction	4
simplification	4	AUCUN	4
présentation	4	manque de soutien	3
efficace (solution technique à un problème précis)	4	**Total**	**49**
diversité-variété	3	**Freins**	
actualité	3	accessibilité et manque de moyens	8
recherche (documentaire)	3	manque de formation	8
valeur intrinsèque	3	spécificité matière-contenus spécifique	5
travail collaboratif	3	AUCUN	4
asynchrone	3	chronophage-manque de temps	4
Total :	**78**	Accessibilité et manque de ressources	3
		distraction	3
		Total	**47**

Figure 54 : Comparaison Avantages-Inconvénients et Freins à l'usage des TIC

Un élément ressort, les termes employés pour désigner les avantages sont plus nombreux (78) que ceux qui désignent les inconvénients ou les freins (49 ou 47), ce qui laisse à penser que l'avis global est plutôt positif. Selon ces relevés, les TIC sont associées aux avantages liés à la communication, elles permettent une meilleure gestion du temps et par ailleurs des avantages liés aux possibilités asynchrones. Elles permettent un accès facilité à l'information de par sa disponibilité. Certains relèvent leur côté attractif propre à susciter l'intérêt des élèves. On note aussi une amélioration de la présentation des informations et l'aspect pratique quand l'outil répond à un problème précis.

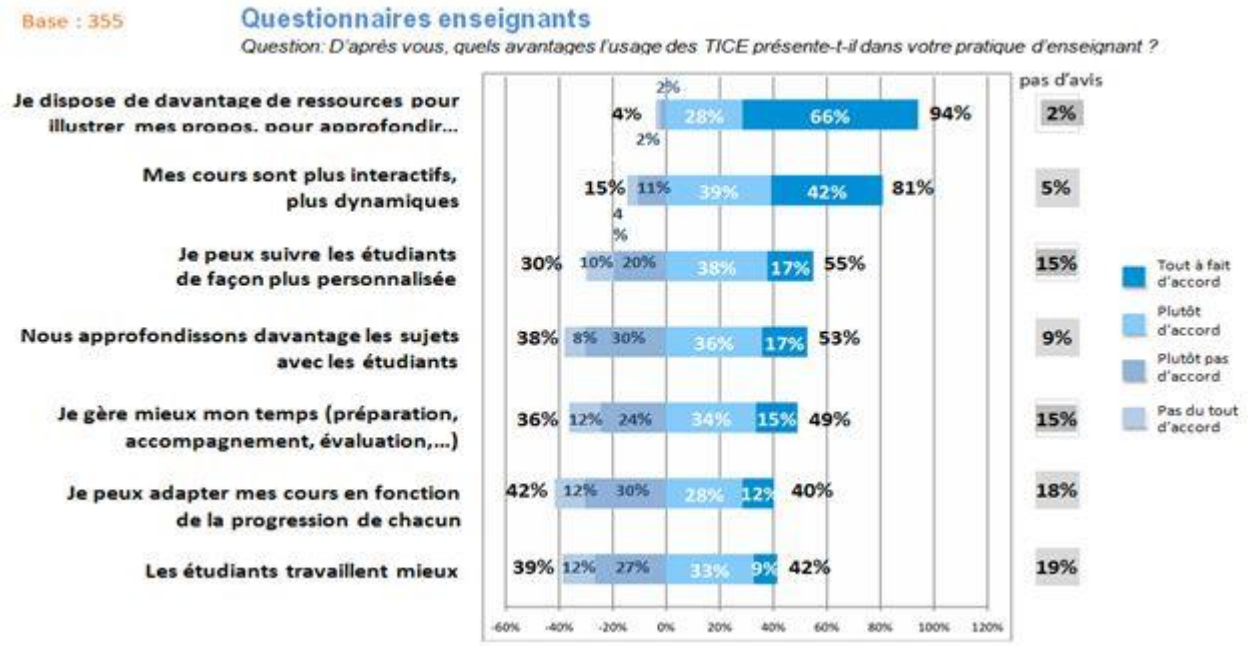


Figure 55 : Questionnaire UDESCA : Avantages des TICE

En revanche parmi les désavantages de l'usage des TIC, on note :

- une dispersion
- un manque de concentration des élèves (les réseaux sociaux ?)
- une superficialité et un manque de réflexion en profondeur sont relevés (influence cognitive négative des TIC).
- certains enseignants expriment l'idée que la spécificité de leurs disciplines ne se prête pas aux TIC (Ex : corporel).
- un manque de contact et d'interaction est parfois relevé (4 cas).

Par ailleurs, si on utilise la grille de lecture des TEARS, on peut relever les points suivants :

TEARS	
« T » pour temps	chronophage 5 + 4
« E » pour expertise (formation)	dépendance au technique et manque de formation 5+8
« A » pour accessibilité	accessibilité et manque de moyens 8
« R » pour ressources	manque de ressources 3
« S » pour soutien.	manque de soutien 3

Figure 56 : Indicateurs : Les TEARS

Les TIC sont perçues comme chronophage, elles demandent une certaine expertise et nécessitent donc une formation adéquate. Le manque d'accessibilité des moyens techniques reste encore un problème. Certains relèvent le manque de ressources disponibles ainsi que le manque de soutien technique. (Cela va sans doute de pair avec un manque de formation). Si l'on compare ces résultats avec ceux de l'enquête UDESCA, que ce soit au niveau des inconvénients (Fig. 50) ou des freins aux usages des TICE (Fig. 51), on remarque que les TEARS représentent ici aussi l'essentiel des inconvénients imputés aux TICE.

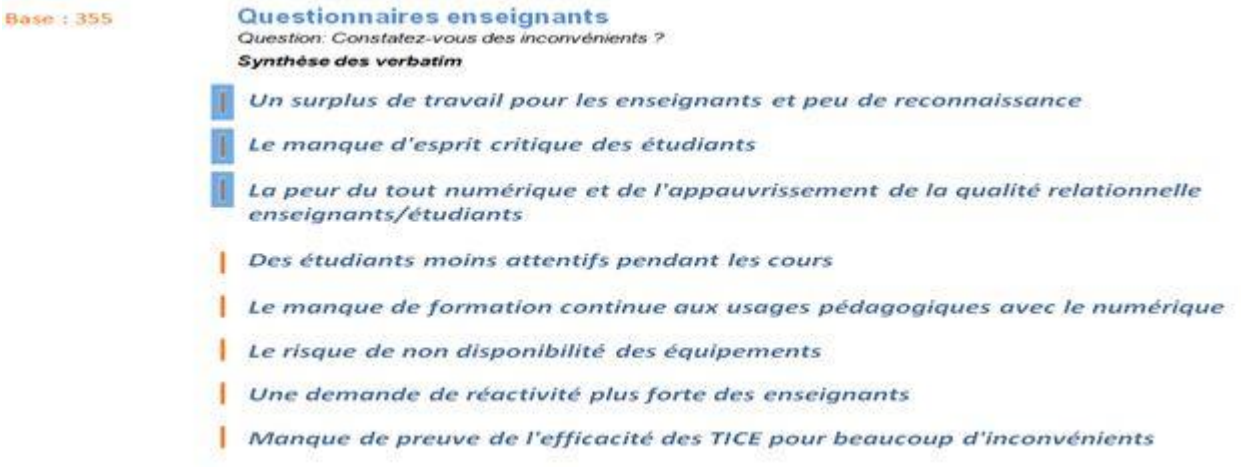


Figure 57 : Questionnaire UDESCA : Inconvénients des TICE

Attention ces affirmations sont à prendre avec réserve, car ces éléments sont issus de verbatim et non d'une analyse statistique significative.

Cependant elles corroborent des connaissances que nous apportent nos résultats d'enquête ainsi que les éléments de synthèse fournis par les travaux effectués sur les TEARS.[24]

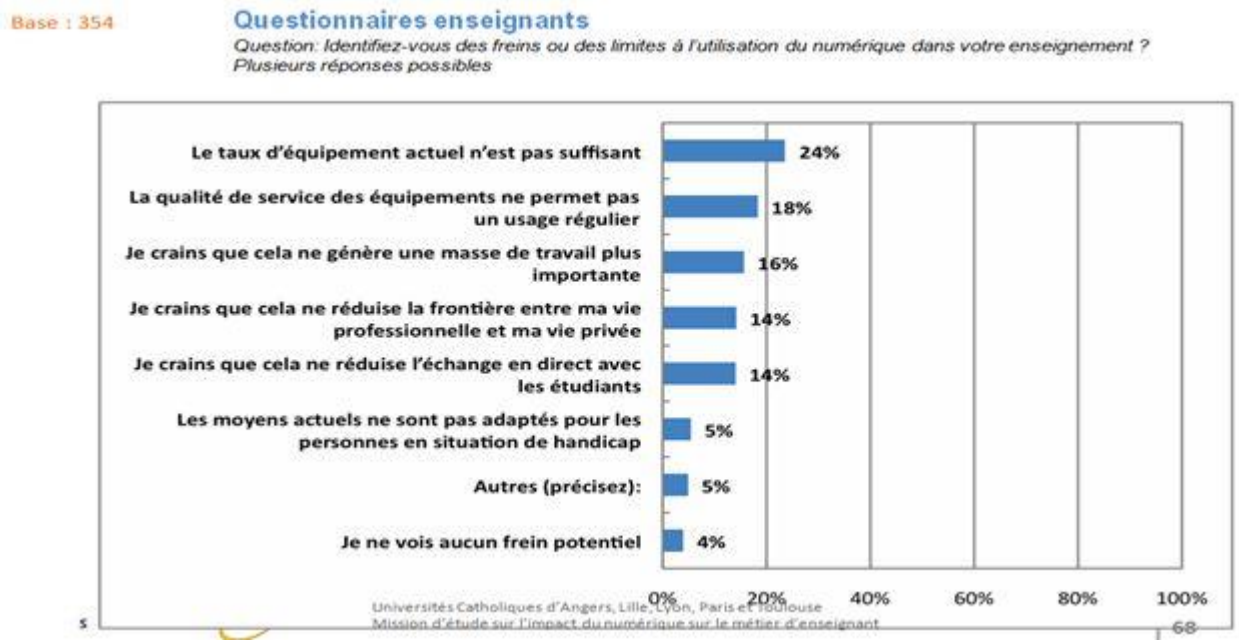


Figure 58 : Questionnaire UDESCA : les freins à l'usage des TICE

Remarque : Notons en outre que hormis l'aspect qualitatif de ces informations, elles sont moins représentatives de l'ensemble de la population car pour rappel, seulement 40 personnes sur les 57 ont répondu et que sur ces 40 personnes on relève 78 termes pour les avantages et seulement 49 et 47 termes pour les inconvénients et les freins.

En synthèse de cette partie et pour appuyer nos affirmations, quelques éléments issus des verbatim :

Concernant les avantages :

- Une enseignante de FLE (n°311) : « *Ça me permet de différencier la pédagogie, d'intéresser les étudiants. Ça me permet aussi de me remettre en cause.* »
- Une enseignante en Santé, social (n° 511): « *Un gain de temps par un partage d'information plus rapide; une pédagogie plus moderne permettant une collaboration plus active de chacun ; la participation à distance en cas d'impossibilité pour l'un ou l'autre d'assister au cours*. »

[24] Raby, 2004 cite une grande liste de travaux ayants appuyés ces influences négatives des TEARS :
« À l'instar des américains Leggett et Persichitte, bon nombre d'auteurs ont identifié des facteurs d'influence négatifs non-négligeables :
- le manque de temps (Roblyer et al., 1997 ; Bray, 1999 ; Dias, 1999 ; Ely,1999 ; Ertmer, Addison, Lane, Ross et Woods, 1999 ; Sherry, Billing, Tavalin et Gibson, 2000) ;
- la formation (Becker, 1994 ; Fabry et Higgs, 1997 ; Bray, 1999 ; Dias, 1999 ;Ely, 1999);
- l'accessibilité (Hadley et Sheingold, 1993 ; Berg, Benz, Lasley et Raisch,1997 ; Ely, 1999 ; Ertmer, Addison, Lane, Ross et Woods, 1999 ; Sherry,Billing, Tavalin et Gibson, 2000) ;
- les ressources financières (Bailey, 1997 ; Dias, 1999) ;
- le soutien (Bailey, 1997 ; Sandholtz et al., 1997 ; Depover, Giardina et Marton, 1998 ; Bray, 1999 ; Dias, 1999 ; Sherry, Billing, Tavalin et Gibson,2000 ; Wang, 2000). » *(RABY, 2004 , p48)*

- Une enseignante en Art et cultures et Education, Pédagogie, Formation (n°791) « *Fait évoluer la posture de l'enseignant = permet à l'enseignant de se décentrer des contenus à dispenser pour se centrer sur les parcours pédagogique. La prise en compte de l'environnement, ou l'étudiant va chercher l'information, etc. C'est un dispositif plus flexible* »
- Un enseignant en Sciences (n°911) : « *Travail à son rythme Communication asynchrone Pas de contraintes d'horaires Mise à disposition de supports, d'exercices complémentaires, moins d'impressions papier.* »
- Une enseignante en en langues (n°961) : *« Être en accord avec la société et l'environnement des étudiants. Utiliser les moyens disponibles (accès à l'information internationale, rapidité, diversité, efficacité) pour mieux communiquer.* »

Concernant les inconvénients :

- Un enseignant en Droit (n°281) *« La forme et les outils de présentation risquent de monopoliser l'attention au détriment de la réflexion induite par les messages diffusés*. »
- Une enseignante de Langues (n°391) « *Rien ne remplace le contact humain en direct. Trop de TICE déshumanise l'enseignement parfois.* »
- Une enseignante en Santé et social (n°511) « *Un manque d'aisance dans leur utilisation et donc une perte de temps; un manque de familiarité avec les TICE de la part des étudiants; le risque de créer une distance entre l'enseignant et les étudiants par des médias type PP qui obligent à une certaine approche de la matière (très organisée) et empêchent chacun de s'approprier le cours suivant son propre mode de pensée.* »
- Une enseignante en Economie, gestion (n°661) « *Chronophage, je passe plus de temps à travailler le support que le contenu.* »
- Une enseignante en Art et cultures et Lettres (n°981) « *J'utilise les TICE de manière limitée quand je suis en classe. Inconvénient : lorsque je suis bloquée pour cause de panne ou par de manque de connaissance technique de ma part (ex : l'image n'arrive pas au projecteur, ou autre), je suis coincée. Devant les TIC, c'est pour moi "tout ou rien" : si ça marche, c'est extra. Si ça bloque, je dois faire un cours très différent, à moitié improvisé, en live. Ce qui peut désarçonner l'enseignant*. »

Et enfin quelques verbatim à propos des freins :

- Une enseignante en FLE (n°311) *« Le manque de moyens : j'utilise systématiquement mon ordinateur personnel en classe. L'équipement des salles n'est pas du tout pensé pour l'enseignement des langues. Il manque des TBI par exemple. »*
- Une enseignante en psychologie du travail (n°371) *«Je suis moins à l'aise que les étudiants si un imprévu technique se passent dans le cours et donc cela peut vite mettre mal à l'aise. »*
- Une enseignante en Sciences (n°761) *« J'enseigne la pratique de laboratoire et il n'est pas évident de trouver des TIC adaptés.»*

Q30 : Motivation
30 [Q7] Qu'est-ce qui a d'abord guidé votre choix d'intégrer les TIC ?

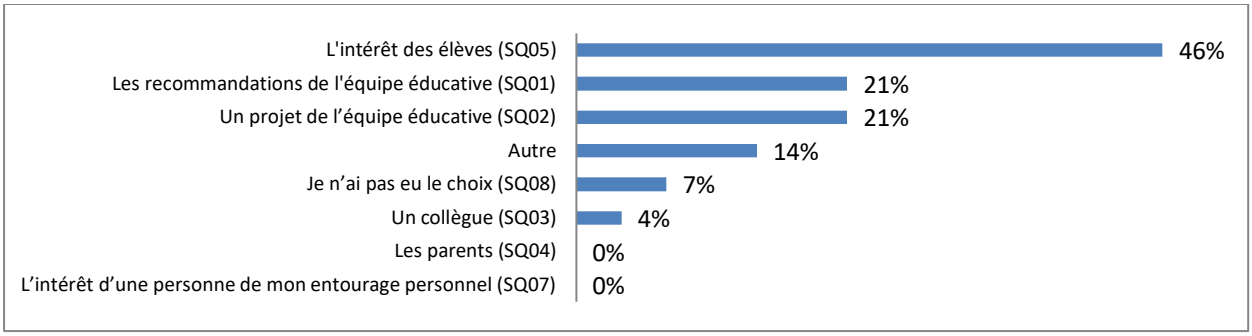


Figure 59 : Résultats questionnaire : Q30 : Motivation

Dans la catégorie « autre » on retrouve les points suivants : « *je ne l'ai pas fait/incontournable/commodité/c'est devenu pour certaines d'entre elles une habitude et un passage "obligé". Que faire sans l'ordinateur aujourd'hui ?/La praticité de leur utilisation/l'utilisation dans la vie personnelle/ras/intérêt mais défaut de compétence pour le montage de vidéos* ».

A la question : « *Qu'est-ce qui a d'abord guidé votre choix d'intégrer les TIC ?* » les enseignants répondent à 46% « *L'intérêt de l'élève* » ce qui amène à penser qu'ils considèrent les TIC comme bénéfiques pour l'enseignement.

Nous pourrons vérifier cette affirmation en regardant les réponses aux questions Q33 à Q35.

Ensuite, un enseignant sur cinq répond que, soit les recommandations de l'équipe éducative, soit le projet de l'équipe éducative, a d'abord guidé son choix.

Q36 et Q37 : Compétences perçues
36 [Q13] Comment évaluez-vous vos compétences TIC dans les domaines suivants ?
37 [Q14] Globalement, concernant votre rapport avec les TIC, diriez-vous que vous êtes :…

Regardons tout d'abord la perception globale des enseignants sur leurs compétences TIC.

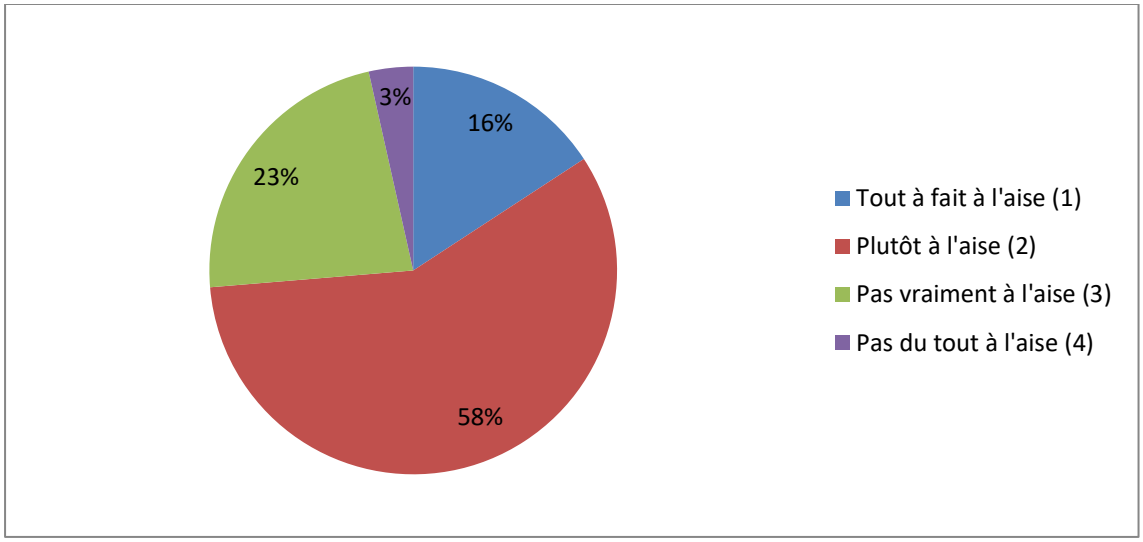


Figure 60 : résultats questionnaires Q36 et Q37 : Compétences perçues

La perception globale est très bonne, 74% des enseignants se disent « Tout à fait à l'aise » ou « Plutôt à l'aise ». Seuls 3% des enseignants se déclarent « Pas du tout à l'aise ».
Regardons maintenant dans le détail ce qu'il en est par domaine de compétences avec la question 36 (Fig. 55).

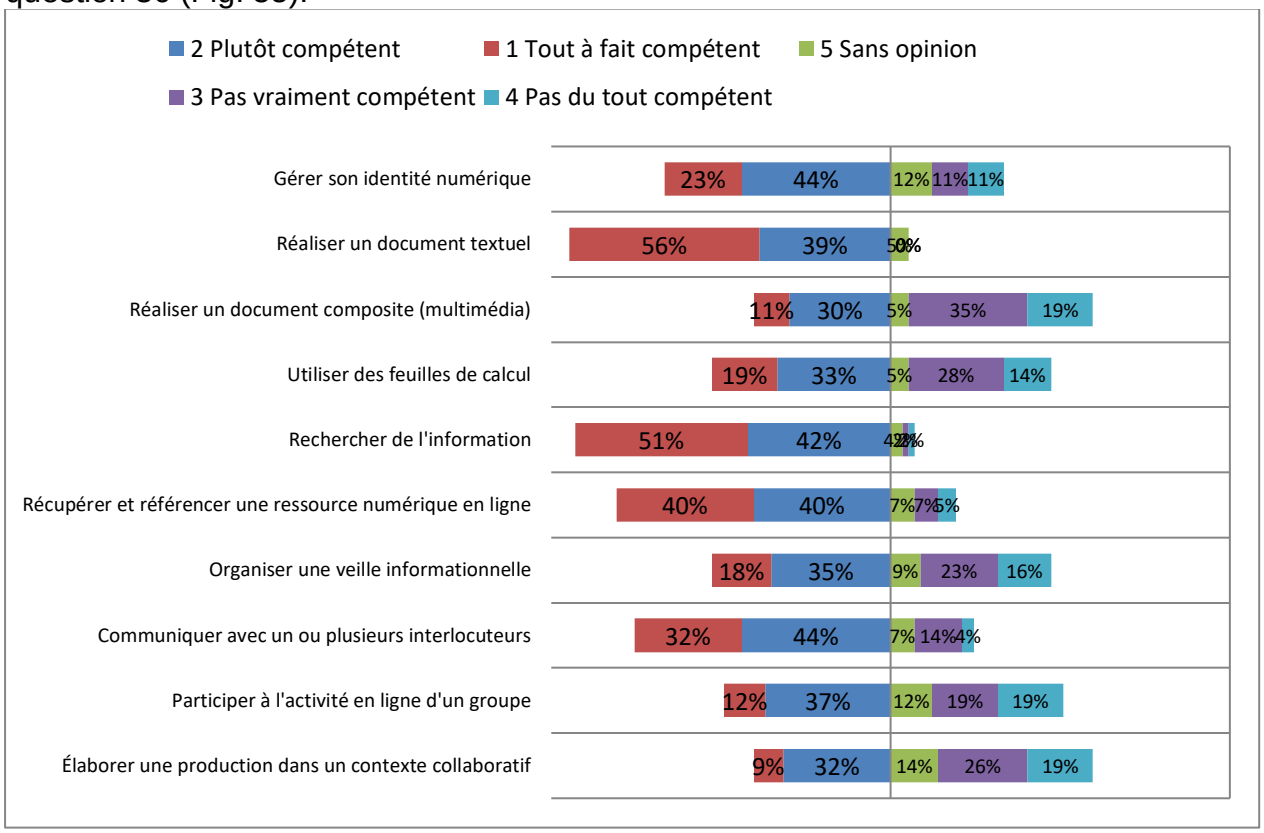


Figure 61 : Résultats questionnaires Réponses à la question Q36 : Compétences perçues des TIC par domaine

Les enseignants se perçoivent comme très compétents dans les domaines de la réalisation de documents textuels, la recherche d'information ainsi que la récupération et le référencement de

ressources numériques en ligne, ainsi que dans la communication avec un ou plusieurs interlocuteurs.

A l'opposé ils s'estiment plutôt incompétents pour ce qui a trait à la conception de documents multimédias (54% de pas vraiment ou pas du tout compétents) et des éléments de travail collaboratif (« Participer à l'activité en ligne d'un groupe » et « Elaborer une production dans un contexte collaboratif »).

Bloc Suite au questionnaire :

Q38 : Voulez-vous recevoir par mail les conclusions de cette étude ? (retour en septembre) Si oui inscrivez votre mail ici :

37 répondants ont répondu par l'affirmative et souhaitent être informés des conclusions de l'étude.

Q39 : A la suite de cette étude par questionnaire, des entretiens complémentaires d'approfondissement auront lieu avec quelques personnes. Cela sera l'occasion de vous faire un retour sur votre positionnement personnel, mais aussi d'exprimer votre point de vue dans un dialogue plus ouvert. Cet entretien pourrait durer de 20 min à 1H. Seriez-vous éventuellement disposé à participer à cette deuxième phase ?

23 répondants ont répondu par l'affirmative et seraient prêts à participer à un entretien d'approfondissement ce qui révèle leur intérêt pour ce sujet.

Remarque : Ces entretiens ont été préparés comme suit, les scores obtenus aux questionnaires de Pratt dans chaque perspective ont permis de déterminer pour chaque modalité les profils les plus représentatifs. Mais à ce jour seul deux entretiens ont pu être réalisés.

4.2 Comparaison des deux termes de l'hypothèse

4.2.1 Analyse principale

Rappelons l'hypothèse principale :
« L'usage pédagogique de type expositif des TICE effectué par un enseignant dans un enseignement donné peut s'expliquer par l'approche transmissive du modèle d'enseignement-apprentissage sous-jacent. »

De façon opérationnelle cela revient à vérifier la corrélation entre la perspective « transmission » de Pratt et le score de Raby. Ici X variable indépendante serait la perspective d'enseignement et Y variable dépendante serait le niveau d'intégration.
Compte-tenu des difficultés rencontrées lors de l'établissement du score de Raby, nous choisissons de vérifier la corrélation entre le modèle d'enseignement-apprentissage apprentissage de type magistro-centré et une activité pédagogique spécifique de type expositif.
Ce qui se traduira par les tests de corrélation entre la perspective transmission de Pratt et la classe d'activités «Exposé-Démonstration» définie par la taxonomie de Gauthier.

Dans un deuxième temps nous pourrons regarder s'il existe des liens entre cette perspective Transmission de Pratt et les indicateurs du modèle de Raby.

Variable	X : variable indépendante perspective d'enseignement de Pratt : modalité « Transmission »	Y : variable dépendante classe d'activités (*) : modalité «Exposé-Démonstration »
Intitulé de la variable	Stade transmission Score_Global	Finalité_11
Type de la variable	Quantitative/Nominale/valeurs de 24 à 43	Qualitative/Ordinale/valeur de 1 à 5 : de jamais à toujours

(*) ou fonctions technico-pédagogiques

Si l'on considère l'échelle de Likert utilisée comme métrique (intervalle constant entre chaque terme) on peut alors, en attribuant un score à chaque modalité, transformer cette échelle, en échelle d'intervalles de type quantitative, et ainsi effectuer les analyses statistiques qui en découlent.[25]

Variable	X : variable indépendante» perspective d'enseignement de Pratt : modalité « Transmission »	Y : variable dépendante classe d'activités : modalité «Exposé-Démonstration »
Intitulé de la variable	Stade transmission Score_Global	Finalité_11
Type de la variable	Quantitative/Nominale/valeurs de 24 à 43	Passage de « Ordinale » à « Quantitative » d'intervalles passants de : « de jamais à toujours » à « de 1 à 5 »

On peut ainsi utiliser un test de corrélation du r avec SPSS.

Variables	n=	r	Valeur de p
Stade Transmission_Score Global Finalité_Présenter de la matière aux élèves	57	0,043	0,750

[25] Les éléments de réflexion sur le choix des outils d'analyse statistique sont inspirés de la source suivante : Les consignes de votre recherche. (s. d.). Consulté 23 juillet 2014, à l'adresse http://pagesped.cahuntsic.ca/sc_sociales/psy/methosite/consignes/decision.htm

On a p>0,05, on doit donc accepter l'hypothèse nulle et conclure que la corrélation observée entre X et Y est due au hasard.

En conclusion, il n'y a pas de corrélation entre la perspective transmission de Pratt et la classe d'activités «Exposé-Démonstration» définie par la taxonomie de Gauthier.
Ce qui infirme notre hypothèse principale soit :
« L'usage pédagogique de type expositif des TICE effectué par un enseignant dans un enseignement donné peut s'expliquer par l'approche transmissive du modèle d'enseignement-apprentissage sous-jacent. »
Reproduisons maintenant la procédure pour les différentes finalités existantes dans la taxonomie de Gauthier.

Remarque : Nous prenons les éléments tels qu'ils sont définis dans le questionnaire soit des sous-dimensions des fonctions technico-pédagogiques de Gauthier. Pour rappel les correspondances sont visibles dans l'Annexe 6. Les résultats sont résumés dans le tableau suivant :

		Stade Transmission _Score Global
Finalité_Réaliser, éditer et assembler des médias (vidéos, conception web,...)	Corrélation de Pearson	,059
	Sig. (bilatérale)	,663
	N	57
Finalité_Planifier et préparer l'enseignement (gestion de projets, planning, agendas en ligne,...)	Corrélation de Pearson	-,116
	Sig. (bilatérale)	,391
	N	57
Finalité_Organisation et gérer (gérer votre classe : absence des élèves, suivi des devoirs, etc.../Gérer des sorties spéciales)	Corrélation de Pearson	,171
	Sig. (bilatérale)	,204
	N	57
Finalité_Evaluer les acquis, la progression, la qualité (calcul des notes, observations...)	Corrélation de Pearson	,077
	Sig. (bilatérale)	,571
	N	57
Finalité_Utiliser des exerciseurs, des logiciels d'entraînement pratique	Corrélation de Pearson	-,077
	Sig. (bilatérale)	,569
	N	57
Finalité_Présenter de la matière aux élèves (par des logiciel de présentation, des lecteurs et visionneuses) (tous types de documents)	Corrélation de Pearson	,043
	Sig. (bilatérale)	,750
	N	57
Finalité_Utiliser des logiciels de simulation, de calculs, de modélisation.	Corrélation de Pearson	-,093
	Sig. (bilatérale)	,490
	N	57
Finalité_Utiliser des laboratoires virtuels	Corrélation de Pearson	-,207
	Sig. (bilatérale)	,122
	N	57

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Figure 62 : Corrélation Stade Transmission de Pratt-scores de classe d'activités de Gauthier

Remarque : Corrélation de Pearson correspond au r de Pearson et Sig (bilatérale) correspond à la valeur de p.

Nous pouvons conclure qu'il n'y a pas de corrélation entre la modalité Transmission de la perspective d'enseignement de Pratt et aucune des Classes d'activités de Gauthier.
Nous devons donc chercher ailleurs les causes possibles de l'usage de type expositif, ce qui peut être fait en regardant les corrélations de cette variable dépendante et d'autres variables dites socio-démographiques. Cela se fera dans la partie Analyse secondaire.

4.2.2 Analyse secondaire

Les hypothèses secondaires sont :
« Le modèle d'enseignement-apprentissage choisi par l'enseignant influence le niveau d'intégration des TICE dans l'enseignement donné. »
Nous allons donc dans un deuxième temps croiser les tests de corrélation entre les différentes perspectives d'enseignement de Pratt et le niveau d'intégration de Raby.

Compte-tenu des difficultés rencontrées lors de l'établissement du score de Raby, nous choisissons finalement de modifier nos hypothèses secondaires en :
« Il existe un lien entre le modèle d'enseignement-apprentissage choisi par l'enseignant et les fonctions technico-pédagogiques utilisées. »
Ce qui se traduira par les tests de corrélation entre les cinq perspectives d'enseignement de Pratt et les sept « classes d'activités » ou fonctions technico-pédagogiques définies par la taxonomie de Gauthier.

Dans un deuxième temps nous pourrons regarder s'il existe des liens entre les cinq perspectives d'enseignement de Pratt et les indicateurs du modèle de Raby.
Dans un troisième temps nous regarderons l'influence des variables de contrôle (genre, âge, ancienneté…).

- Corrélation Score globaux de Pratt-scores de classe d'activités de Gauthier

Reprenons la démarche précédente et calculons la matrice de corrélation entre d'une part, les scores globaux des cinq perspectives de l'enseignement de Pratt ; et d'autre part les scores des classes d'activités (par sous-indicateurs) de Gauthier.

Nous obtenons la matrice présentée en Annexe 10.

Annexe 10 : Matrice de corrélation Score globaux de Pratt-scores de classe d'activités de Gauthier

Nous avons cinq corrélations significatives que nous résumons dans le tableau de synthèse suivant :

Variables	**n=**	**r**	**Valeur de p**
Finalité_Effectuer un travail collaboratif	57	0,315	0,017*
Stade Réforme Sociale_Score Global			
Finalité_Planifier et préparer l'enseignement		0,281	0,034 *
Stade Réforme Sociale_Score Global			
Finalité_Evaluer les acquis, la progression, la qualité		0,271	0,041*
Stade Développement_Score Global			
Finalité_Utiliser des logiciels de simulation, de calculs, de modélisation.		0,269	0,043*
Stade Sollicitude_Score Global			
Finalité_Utiliser des laboratoires virtuels		0,266	0,046*
Stade Sollicitude_Score Global			
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).			

Figure 63 : Corrélation positive Score globaux de Pratt-scores de classe d'activités de Gauthier

Les coefficients r n'étant pas très élevés car aux alentours de 0,3 (le maximum possible étant de 1), les corrélations sont considérées comme étant d'intensité moyenne (entre 0,2 et à 0,5) mais significatives car nous avons bien p<0,05 dans ces cinq cas soit moins de 5 % de chance de nous tromper en faisant nos affirmations.
En conclusion nous devons rejeter l'hypothèse nulle et conclure qu'une corrélation entre X et Y existe bel et bien au sein de la population pour ces cinq couples (X, Y).
Analysons ces résultats, au regard du modèle de Pratt.

- Le stade « Réforme Sociale » est corroboré aux finalités suivantes :
  « 3 : Finalité_Effectuer un travail collaboratif » (qui appartient à la fonction technico-pédagogique 1 : communication-Echange) et « 7 : Finalité_Planifier et préparer l'enseignement » (qui appartient à la fonction technico-pédagogique 4 : Organisation-Planification). Cela est-il surprenant ?

Lorsque l'on reprend le tableau de synthèse fourni en Annexe 2 concernant le tableau des cinq perspectives de PRATT, on peut voir en Annexe 2 : Tableau de synthèse des cinq perspectives de PRATT (Prud'homme, Samson, Bergeron et Maheu-Latendresse, 2010) que dans la colonne « Réforme sociale » on voit à la ligne « Analogie au plus proche du sens commun » je cite : «*Toutes les analogies peuvent s'associer à la conception de l'enseignant radical. Ce dernier est prêt à intervenir de toutes les façons imaginables pour atteindre ses fins, acceptant ses incohérences comme une manifestation des multiples voix qui habitent tous les individus.*» (Pratt, D., 1998, Traduction libre), et par ailleurs à la ligne « Approches et courants » je cite, « *Approches éclectique et pragmatique* ».
Ce que l'on peut interpréter est assez limité, seulement remarquons que cette perspective d'enseignement là en particulier peut justifier l'utilisation de fonction technico-pédagogique très variées, ces deux fonctions « Communication-Echange » et « Organisation-Planification » étant à priori nécessaires dans la plupart des situations pédagogiques.

- Le stade Développement est corroboré à la finalité :
  « 8 : Evaluer les acquis, la progression, la qualité…. » (qui appartient à la fonction technico-pédagogique 4 : Organisation-Planification).

Dans ce stade-ci, l'enseignant conçoit son rôle comme celui d'un médiateur, l'analogie plus près du sens commun serait que *« L'apprenant est comme le sportif et l'enseignant lui sert d'entraîneur qui encourage le geste pratique et efficace permettant la progression.*» et les courants sont de type «*Approches sociocognitive et constructiviste* » (Pratt, D., 1998, Traduction libre)
L'importance donnée au développement cognitif et métacognitif de chacun des apprenants laisse à penser que l'évaluation y est perçue comme une aide à la formation.

- Le stade Sollicitude est corroboré aux finalités suivantes :
  « 12 : Finalité_Utiliser des logiciels de simulation, de calculs, de modélisation. » et «13 : Finalité_Utiliser des laboratoires virtuels » (qui appartiennent tous les 2 à la fonction technico-pédagogique 7 : Expérimentation-Application).

Dans ce stade-ci, l'enseignant conçoit son rôle comme celui d'un accompagnateur, l'analogie plus près du sens commun serait que « *L'apprenant est comme une plante et l'enseignant, le jardinier qui ne peut que susciter les conditions favorables à son développement, qui se produit naturellement.* » (Pratt, D., 1998, Traduction libre), et les courants sont de type «*Approche humaniste* ».

Dans ces trois cas, le lien de corrélation est considéré comme d'intensité moyenne, il est par ailleurs difficile de supputer une cause rationnelle entre les fonctions technico-pédagogiques utilisées et les perspectives d'enseignement de Pratt.

- Corrélation entre les variables dépendantes Equipements utilisés et Moyens numériques utilisés et les variables indépendantes Score de Pratt pour les cinq perspectives.

Il pourrait être intéressant de vérifier si au-delà des finalités expressément exprimées, nous pouvons avoir un « deuxième avis » sur notre hypothèse principale par le biais des équipements et moyens utilisés ; existe-t-il un lien entre les équipements et moyens numériques utilisés et les perspectives de Pratt des enseignants ?

- Corrélation entre la variable indépendante de l'hypothèse principale (Stade Transmission_Score Global) et les variables dites d'identification sociologique (genre, sexe, ancienneté dans la pratique des TICE, discipline…)

Nous avons dans la première partie du questionnaire, des informations sur la population de type général, ces informations peuvent nous servir de variables de contrôle. Nous devons dès lors que nous avons infirmé notre hypothèse principale, chercher ailleurs une explication à notre questionnement en vérifiant les liens existants entre cette variable et les variables de contrôle.

Les corrélations à vérifier pourraient être les suivantes :

variables	**tests**
Score de Pratt <=> genre	X quant et Y qual : Comparaison des moyennes
Score de Pratt <=> âge	X et Y quant : corrélation r
Score de Pratt <=> ancienneté dans la pratique des TICE	X et Y quant : corrélation r
Score de Pratt <=> discipline enseignée	X quant et Y qual : Comparaison des moyennes
Score de Pratt <=> faculté de rattachement	X quant et Y qual : Comparaison des moyennes
Score de Pratt <=> fonction	X quant et Y qual : Comparaison des moyennes

(*) ou Fonctions technico-pédagogiques

- **Corrélation Scores de Pratt / genre :**

TRANS APPREN DEVEL NURTUR SOC_REF * genre

genre		TRANS	APPREN	DEVEL	NURTUR	SOC_REF
Femme	Moyenne	34,58	35,58	35,37	34,08	29,71
	N	38	38	38	38	38
	Ecart-type	4,494	5,049	3,935	5,359	6,518
Homme	Moyenne	33,53	37,16	34,16	35,37	30,16
	N	19	19	19	19	19
	Ecart-type	4,777	3,236	3,253	5,880	5,231
Total	Moyenne	34,23	36,11	34,96	34,51	29,86
	N	57	57	57	57	57
	Ecart-type	4,575	4,558	3,737	5,520	6,075

Figure 64 : Comparaison des moyennes Score de Pratt-genre

Hormis une différence notable entre la moyenne de la perspective « Apprentissage », entre les hommes et les femmes de 37,16 contre 35,58 on ne remarque pas de résultats significatifs.

Corrélations						
		TRANS	APPREN	DEVEL	NURTUR	SOC_REF
âge	Corrélation de Pearson	,033	,164	-,255	-,031	-,117
	Sig. (bilatérale)	,809	,224	,056	,818	,386
	N	57	57	57	57	57
Nb_exp	Corrélation de Pearson	-,011	,156	-,260	,134	-,048
	Sig. (bilatérale)	,933	,247	,050	,321	,722
	N	57	57	57	57	57
Nb_TIC_pro	Corrélation de Pearson	-,231	,114	-,184	,017	,028
	Sig. (bilatérale)	,083	,399	,172	,899	,835
	N	57	57	57	57	57
Nb_TIC_peda	Corrélation de Pearson	-,238	,106	,001	,274*	,259
	Sig. (bilatérale)	,074	,433	,992	,039	,052
	N	57	57	57	57	57
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).						
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).						

Figure 65 : Corrélation Score de Pratt-variables de contrôle

On ne remarque pas de corrélation entre l'âge, les années de pratiques professionnelles ou pédagogiques et les perspectives de Pratt, hormis la corrélation suivante entre la variable Nb_TIC_peda et NURTUR.

Le coefficient r=0,274 n'est pas très élevé, la corrélation peut donc être considérée comme d'intensité moyenne (entre 0,2 et à 0,5) mais significative. (Moins de 5 % de chance de nous tromper en faisant nos affirmations.)

On peut donc dire qu'une perspective d'enseignement de type sollicitude ou «NURTUR » est corrélée au nombre d'années d'expériences pédagogiques.

- **Corrélation Scores de Pratt/ Facultés de rattachement**

		TRANS		APPREN		DEVEL		NURTUR		SOC_REF	
		Effectif	Moy	Effectif	Moy	Effectif	Moy	Effectif	Moy	Effectif	Moy
Fac_theo_sc_relig	Non	53	34	53	36	53	35	53	35	53	30
	Oui	4	36	4	35	4	36	4	32	4	29
Fac_philo_sc_hum	Non	51	34	51	36	51	35	51	35	51	30
	Oui	6	33	6	36	6	37	6	33	6	30
Fac_droit_sc_eco_soc	Non	37	35	37	36	37	35	37	34	37	28
	Oui	20	34	20	37	20	35	20	36	20	33
Fac_lettre_lang	Non	40	34	40	36	40	35	40	34	40	30
	Oui	17	34	17	37	17	35	17	35	17	29
Fac_sc	Non	47	34	47	37	47	35	47	35	47	30
	Oui	10	35	10	34	10	34	10	32	10	28

Figure 66 : Comparaison des moyennes Score de Pratt/Facultés de rattachement

Les différences relevées dans les moyennes ne diffèrent pas notablement entre les différentes facultés de rattachement.

- **Corrélation Scores de Pratt/Fonctions des enseignants**

		TRANS		APPREN		DEVEL		NURTUR		SOC_REF	
		Effectif	Moy	Effectif	Moy	Effectif	Moy	Effectif	Moy	Effectif	Moy
Fct_ens_qual_SQ01	Non	44	34	44	36	44	35	44	35	44	30
	Oui	13	35	13	35	13	35	13	33	13	29
Fct_ens_qual_SQ02	Non	50	34	50	36	50	35	50	34	50	30
	Oui	7	35	7	36	7	35	7	36	7	29
Fct_ens_qual_SQ03	Non	52	34	52	36	52	35	52	34	52	30
	Oui	5	32	5	39	5	35	5	39	5	33
Fct_ens_qual_SQ04	Non	55	34	55	36	55	35	55	34	55	30
	Oui	2	36	2	35	2	36	2	38	2	35
Fct_ens_qual_SQ05	Non	36	35	36	36	36	35	36	35	36	30
	Oui	21	34	21	36	21	35	21	34	21	30
Fct_ens_qual_SQ06	Non	53	34	53	36	53	35	53	34	53	30
	Oui	4	34	4	39	4	34	4	35	4	27

Figure 67 : Comparaison des moyennes Score de Pratt-Fonction des enseignants
Les différences relevées dans les moyennes ne diffèrent pas notablement entre les différentes fonctions des enseignants

En conclusion de cette partie sur les corrélations éventuelles entre la variable indépendante de l'hypothèse principale (Stade Transmission_Score Global) ainsi que les autres stades définis par Pratt et les variables dites d'identification sociologique, nous n'avons pas remarqué de corrélation pertinente. (Hormis la corrélation notée entre la perspective d'enseignement de type sollicitude ou «NURTUR » et le nombre d'années d'expériences pédagogiques.)

5 Analyse et conclusion

Cette partie présente tout d'abord un rapide rappel des questions de recherche soulevées et des hypothèses émises.
Ensuite nous verrons comment a été construit le modèle d'analyse, support conceptuel de la partie méthodologique. Le recueil de données est ensuite présenté et les résultats analysés et comparés aux hypothèses de départ.
Viendra ensuite, dans une vision réflexive sur le travail effectué, une présentation des apports et des limites de cette recherche qui permettra de définir l'intérêt de ce travail pour le lecteur.
Les interprétations, perspectives et les réflexions sur une suite possible à ce travail seront alors évoquées en conclusion.

5.1 Rappel

Cette recherche avait deux objectifs, le premier est de répondre aux questions formulées expressément au travers des questions de recherche proposées telles que :
« Comment expliquer la prédominance de cet usage de type expositif des TICE ? »
« Que nous apprennent ces constatations des conceptions de l'enseignement-apprentissage des enseignants ? »
Ensuite, nous avons proposé une hypothèse de recherche formulée comme suit :
« Il existe un lien entre les conceptions de l'enseignement-apprentissage et l'intégration des TICE», hypothèse que nous avons contextualisée ainsi :
« L'usage pédagogique de type expositif des TICE effectué par un enseignant dans un enseignement donné peut s'expliquer par l'approche transmissive du modèle d'enseignement-apprentissage sous-jacent. »

Par ailleurs un deuxième objectif sous-jacent à cette recherche est lié à l'optique de formation de cette initiation à la recherche qu'est la réalisation d'un mémoire de master, dans notre cas il s'agit outre les apprentissages de la recherche par la recherche de mieux comprendre le milieu enseignant universitaire et les problématiques liées aux TIC. Nous verrons alors où nous en sommes dans l'atteinte de ces deux objectifs.

5.2 Construction du modèle et méthodologie

Pour apporter une réponse à nos deux questions de recherche, deux modèles ont été invoqués, correspondants tous deux aux deux termes de l'hypothèse. Nous les avons choisis le plus séparé possible, ceci afin de minimiser les risques lors de l'interprétation.
Tout d'abord, nous avons fait le choix d'un modèle de conception des perspectives d'enseignements-apprentissage, le modèle des cinq perspectives d'enseignement de Pratt (1998). Parmi les différents modèles parcourus celui-ci présente des avantages opérationnels décisifs comme sa robustesse, le fait qu'il ait été fortement relayé dans d'autres études, et l'existence du questionnaire qui lui est associé, le TPI (Teaching Perspectives Inventory).
Cette approche présente aussi ce qui à nos yeux est prépondérant, outre une absence de hiérarchisation dans les conceptions, c'est une analyse en profondeur par le biais de la prise en compte de trois dimensions importantes pour la définition des postures : l'action (ce qu'il fait), l'intention (ce qu'il a l'intention de faire), mais aussi la croyance (ce que l'enseignant croit qu'il fait en enseignant) ce qui diffère des autres modèles.
Ce cadre d'analyse posé après la définition des concepts principaux a permis de réaliser une

analyse descriptive des conceptions de l'enseignement-apprentissage de notre population. Ceci a ensuite été réalisé à partir du questionnaire en ligne de Pratt.

Pour le deuxième terme, l'intégration des TICE le modèle théorique centré sur les concepts d'intégration des TICE, a été basé sur le modèle de Raby (2005).
Ce modèle a été construit à partir de différents modèles, tels que celui de Moersch (1995,2001) et celui de Sandholtz, Ringstaff et Dwyer (1997) et celui de Morais (2001). Il présente les avantages suivants, il permet de considérer l'intégration des TIC comme un processus dynamique, il apporte une description détaillée des phases de l'intégration des TIC et il prend en compte les phases professionnelles et pédagogiques, ce qui nous a semblé très pertinent par rapport à notre expérience personnelle du sujet.
Au cours de cette recherche, dans cette partie il nous a fallu répondre aux questions suivantes :
« *Peut-on et comment définir le niveau d'intégration des TICE ?* »
« *Peut-on déterminer un continuum dans l'acquisition des compétences liées aux TICE?* »
Ces questions concernent l'analyse secondaire de notre recherche.
Une autre question s'est posée, « *s'intéresse-t-on aux représentations des enseignants sur les usages des TICE ou directement aux usages des TICE ?* ». Pour cela il nous a fallu revenir sur la notion de représentation et définir celle de l'usage.
Ensuite, pour pouvoir répondre à notre question de recherche l'analyse descriptive des deux champs de notre hypothèse ne suffit pas, l'analyse descriptive de corrélation entre les deux termes a été nécessaire.

La méthodologie choisie initialement était quantitative par le biais d'un questionnaire d'enquête en ligne et qualitative par des entretiens complémentaires ciblés. L'idée étant d'approfondir la compréhension par l'analyse de profils types correspondants aux cinq perspectives d'enseignement de Pratt. Ceci a été effectué partiellement, en effet les entretiens n'ont pas tous été menés à terme. (Seul deux d'entre eux ont pu être réalisés.)
Le questionnaire créé a été établi pour le deuxième terme, en se basant sur le modèle de Raby et en concevant des indicateurs permettant de catégoriser les enseignants dans leurs différents stades d'intégration des TICE. La difficulté rencontrée a été de définir outre ces indicateurs, des variables exprimables de façon non ambigüe dans le questionnaire.
Cette phase a été plus complexe que prévue, si bien qu'une catégorisation précise n'a pas été possible au final. Cependant beaucoup d'éléments d'informations ont pu être retirés de ce travail à partir de l'analyse des données secondaires, en particulier par l'analyse de corrélation entre les perspectives de Pratt et certains indicateurs de Raby (comme par exemple les fonctions technico-pédagogiques.)

5.3 Analyse

Les résultats de l'étude apportent des connaissances nouvelles sur la population des enseignants de l'UCly en effet, avec 57 répondants exploitables, cette recherche sans être totalement représentative est suffisamment étoffée pour donner des éléments intéressants.
Tout d'abord en ce qui concerne notre hypothèse principale, les tests de corrélation nous montrent qu'il n'y a pas de corrélation entre la perspective transmission de Pratt et la classe d'activités «Exposé-Démonstration» définie par la taxonomie de Gauthier. Ce qui infirme notre hypothèse principale.
De plus, pour clôturer cette analyse principale, nous pouvons conclure qu'il n'y a pas non plus de corrélation entre la modalité transmission de la perspective d'enseignement de Pratt et aucune des classes d'activités de Gauthier.

Concernant notre analyse secondaire, les résultats comportent des éléments qui confirment les connaissances préalables que nous avions sur le sujet issues par exemple du questionnaire UDESCA, mais aussi des connaissances nouvelles. L'analyse descriptive nous donne les informations suivantes :

- Il y a une grande diversité présente chez les enseignants de L'UCly, en effet sur un plan statistique global, nous le savions déjà, la population est très diversifiée quant aux paramètres de disciplines enseignées, de statuts et d'ancienneté dans la pratique enseignante ;

- Cette variété se retrouve dans l'analyse des Scores de Pratt, en effet hormis la perspective 5, SOC_REF qui reste marginale, les quatre autres perspectives sont représentées à proportion équivalentes, ce qui révèle la variété des perspectives enseignantes au sein de notre population ;

- Les enseignants n'ont pas le plus souvent qu'une seule perspective d'enseignement marquée, ils piochent des éléments en proportion variable au sein des différents modèles. En ce sens les perspectives d'enseignement de Pratt s'apparentent plus à des tendances qu'à des catégories étanches. On voit que les enseignants hybrident leurs perspectives d'enseignements. Remarquons la singularité du résultat de la perspective de réforme sociale qui nous fait nous interroger sur les spécificités de la France en matière d'éducation.

- Les enseignants de l'UCLy utilisent essentiellement les outils suivants, internet, la messagerie, les logiciels de bureautique et les ENT (soit essentiellement les fonctions technico-pédagogiques dites « recherche-traitement » et « organisation-planification »); puis les logiciels de présentation. Les autres outils étant peu ou pas utilisés. On peut constater que dans l'ensemble, les usages restent assez classiques mais correspondent aux études faites dans d'autres établissements du supérieur en France.

- Partant du constat que les utilisations principales des LMS (principalement Claroline au sein de l'UCly) concernent la diffusion/consultation des éléments d'information la diffusion/ téléchargement des cours, certains éléments nous incitent à émettre l'hypothèse que les enseignants utilisent peut-être d'autres dispositifs que le LMS pour effectuer les mêmes pratiques de type transmissive. Cela pourrait être dû à des conceptions spécifiques des LMS, qui orienteraient leurs choix d'usages vers d'autres dispositifs. Cette hypothèse ne peut être vérifiée sans approfondissement de cette recherche.

- Les enseignants brossent un tableau globalement plutôt positif des TIC avec des avantages comme la communication, une meilleure gestion du temps, les possibilités de l'asynchrone, l'accessibilité de l'information, l'attractivité, mais aussi avec les réticences suivantes assez classiquement associées aux TICE que sont le temps, la formation, l'accessibilité, les ressources et le soutien, éléments de la dimension contextuelle que l'on peut regrouper sous le terme de TEARS.

  « En résumé les enseignants auraient besoin :
  - de temps pour planifier, collaborer, préparer et utiliser la technologie, pour expérimenter, pour fureter, pour se perfectionner, etc. ;
  - d'une formation adéquate et appropriée ;
  - d'une accessibilité aux TIC, avant, pendant et après les heures de classe ;

- de l'investissement de ressources financières pour la formation, le soutien technique, l'achat et la maintenance de l'équipement, etc. ;
- de soutien, technique et administratif. » (Leggett et Persichitte, 1998)

Ces éléments sont bien corroborés par notre enquête.

- Il existe certaines corrélations que l'étude fait ressortir, mais qui ne semblent pas être les facteurs dominants dans le processus d'intégration des TICE. En effet si l'on reprend les différentes dimensions du modèle ASPI on pourrait dire que cette étude révèle que la dimension pédagogique est moins influente que d'autres dimensions comme la dimension contextuelle (les TEARS). Cependant, notons bien que cette étude ne permet pas de préciser dans quelles mesures ces TEARS sont influents en comparaison avec les autres dimensions du modèle. Notons aussi que les analyses secondaires sur les corrélations possibles entre les perspectives de Pratt et les variables socio-démographiques ne révèlent pas d'éléments probants.

5.4 Apports et limites de l'étude

Diverses limites méthodologiques déjà évoquées de cette recherche ont été évoquées :
Tout d'abord, les difficultés liées au choix des modèles et leurs inconvénients implicites, rappelons en particulier que le modèle de Raby choisi pour caractériser le niveau d'intégration des TICE s'est révélé complexe à utiliser dans notre contexte et peu concordant avec la réalité, nous pouvons donc nous demander dans qu'elle mesure un modèle différent peut-être de type non « diffussionniste » serait plus adapté.
Ensuite la méthode de recueil des données effectué, méthode quantitative utilisée dans cette enquête est probablement mal adaptée ou en tout cas incomplète dans notre contexte, il lui manque l'approche qualitative (les entretiens) plus fine.
Par ailleurs, la limite principale de cette étude nous semble être le fait que le périmètre choisi qui porte sur les enseignants met de côté une partie très importante du dispositif, les étudiants. En effet ce sont avant tout eux qui par leur usage du numérique vont influencer les modifications des pratiques pédagogiques enseignantes et le processus d'intégration des TICE devra tenir compte de leurs attentes.

Néanmoins cette étude apporte une connaissance descriptive intéressante du milieu et ouvre vers de nouveaux questionnements sur l'intégration des TICE en contexte d'enseignement supérieur et sur l'accompagnement des pratiques enseignantes.

5.5 Conclusion

Notre analyse montre que la dimension pédagogique n'est pas la dimension la plus prégnante dans le processus d'intégration des TICE mais ne permet pas de détailler plus avant, les influences conjointes des autres dimensions comme les dimensions contextuelles telles que le facteur temps, la formation des enseignants, l'accessibilité des moyens et des ressources ainsi que le soutien semblent plus influents.

Concernant la critique des modèles utilisés en particulier celui de Raby, on peut légitimement s'interroger sur la pertinence d'un modèle par continuum d'inspiration diffusionniste comme celui de Raby pour la modélisation d'un processus d'intégration des TICE. La réalité du terrain nous révèle un processus beaucoup plus foisonnant et arborescent (voir même chaotique), que ce que ne laisse présupposer le modèle.

Remarquons néanmoins que Raby est consciente des limitations de cette vision « linéaire » du processus d'innovation car elle rajoute aux trois modèles dont elle s'inspire, des boucles de « rétroaction » (Voir dans sa thèse en Figure 5.1 Modèle révisé du processus d'intégration des TIC) (Raby, C., 2005, p.345)

Par ailleurs on peut lire dans Raby :

> De plus, afin de représenter le fait que certains enseignants utilisent en classe des activités provenant d'une étape inférieure, et ce, même s'ils ont atteint une étape supérieure d'intégration des TIC, la flèche en pointillé est à double sens. Une flèche circulaire a également été ajoutée à la droite de la flèche ascendante de chacun des stades pour illustrer le fait que, devant une nouvelle utilisation des TIC, les enseignants vivent parfois un processus cyclique qui les ramène à l'étape inférieure du stade. (Raby, C., 2005, p.347)

Dans ce retour réflexif sur son modèle, Raby tente ici, par l'idée que les enseignants effectuent parfois un retour cyclique entre les différentes étapes d'un même stade, d'adapter son modèle à la réalité du terrain.
De notre point de vue, cette remarque montre bien la difficulté qu'il y a à tenter d'intégrer à postériori la réalité dans le modèle, en effet, même si ces boucles de rétro-actions tentent de rendre compte du caractère non linéaire du processus d'intégration des TICE, la faille relative des thèses diffusionnistes qui sous-tend son modèle et en particulier cette vision linéaire de l'innovation permet mal de rendre compte du processus d'intégration des TICE tel qu'il se déroule sur le terrain.

Sur cette partie conceptuelle, on peut remarquer et proposer comme perspective que d'autres modèles d'intégration des TICE existent et mériteraient d'être confrontés à la réalité du terrain comme les modèles inspirés de la sociologie des usages qui aborde le sujet de l'intégration sous un tout autre angle de vue. Nous avons à ce sujet évoqué d'ailleurs le glissement sémantique de l'intégration vers l'appropriation des TICE.

Par ailleurs certains éléments de notre enquête, en particulier le fait que les perspectives d'enseignement sont souvent peu marquées, et que les enseignants adoptent souvent différentes perspectives d'enseignement, nous émettons l'hypothèse que peut-être, une intégration réussie des TICE pourrait être le fait d'enseignants ayant le plus de « souplesse pédagogique » c'est à dire ayant à leur disposition le maximum de possibilités d'adaptation.
Certains éléments des deux entretiens d'approfondissement que nous avons fait influence cette intuition. Nous en apprendrions probablement davantage à ce sujet en finalisant les questionnaires d'approfondissements prévus à l'origine.

En outre, rappelons que les perspectives d'enseignement de Pratt sont aussi très utiles et utilisés pour permettre aux enseignants de diversifier leurs stratégies d'enseignement en leur facilitant la vision réflexive sur leur travail. Par conséquent, et bien que la littérature sur le sujet soit abondante, il pourrait être intéressant d'aller plus avant dans notre recherche, ceci dans une perspective plus orientée recherche-action afin d'accompagner l'appropriation des dispositifs des TICE.

D'autre part, et en accord avec la vision de J.Viens et D.Peraya au sein du modèle ASPI, la conception systémique des dispositifs nous semble en regard des conclusions de cette étude, plus que jamais nécessaire. Nous voyons bien la difficulté et le risque qu'il y a à travailler sur les questions de l'intégration des TICE sans prendre en compte l'ensemble des dimensions du

système. Notons aussi que la diversité des situations des enseignants ainsi que la diversité de leurs conceptions de l'enseignement-apprentissage nous incite à nous méfier de toute position prescriptive autoritariste, il nous semble préférable d'avoir une approche pragmatique et personnalisée de l'accompagnement à l'intégration des TICE dans notre contexte.

En conclusion, même si le premier objectif de réponse aux questions de recherche est partiellement rempli, le deuxième objectif lui est bien atteint car ce travail nous a permis d'appréhender toute la complexité de l'acte pédagogique. L'intégration des TICE est un processus complexe qui nécessite l'acquisition des compétences spécifiques et du temps. Nous pensons que la place des enseignants est dès lors primordiale.

Cette complexité qui réduit les espoirs de ceux qui voudrait appliquer des méthodes de mécanisation, de routinisation de l'apprentissage par l'intégration des TICE est aussi à nos yeux ce qui fait toute la richesse du métier d'enseignant et par voie de conséquence celui d'ingénieur pédagogique.

Sur un plan plus personnel, cette étude nous prépare à aborder l'accompagnement des enseignants dans l'intégration des TICE avec une grande humilité et une conception ouverte, personnalisée et résolument non prescriptive.

Liste de références

Remarque : Les références précédées d'un astérisque désignent des études issues de méta-analyses.

Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: PUF.

Baron GL (2014) .Conférence donnée dans le cadre du colloque « Construire l'élève, construire la personne dans une société numérique ? » *Cinquante années de développement des technologies de l'information et de la communication dans le système éducatif français. Analyse d'une évolution.*

Basque, J., Lundgren-Cayrol, K., & others. (2002). *Une typologie des typologies des applications des TIC en éducation*. *Sciences et techniques éducatives*, *9*, 263–289.

Boullier, D., *Du bon usage d'une critique du modèle diffusionniste : discussion-prétexte des concepts de Everett M. Rogers,* Persée : Portail de revues en sciences humaines et sociales. (s. d.). Consulté 1 septembre 2014, à l'adresse http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso_0751-7971_1989_num_7_36_1351

Campenhoudt, L. van, Quivy, R., & Marquet, J. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

* Chambat, P. (1994). *Usages des technologies de l'information et de la communication* .*Technologies et Société*, 6(3) : 249-270.

* Charlier, B. (1998). Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Bruxelles: De Boeck.

* Cobb, P. et E. Yackel (1998), « A Constructivist Perspective on the Culture of the Mathematics Classroom », F. Seeger, J. Voigt et U. Waschescio (éd.), The Culture of the Mathematics Classroom, Cambridge University Press, Cambridge, RU, pp. 158-190.

* Dias, L. (1999). Integrating technology*. Learning and Leading with Technology*, *27* (3), 10-13, 21.

Dumont, H., Istance, D., Benavides, F., & Organisation de coopération et de développement économiques. (2010). *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*. Paris: OCDE. Consulté 11 août 2014, à l'adresse http://www.oecd.org/fr/sites/educeri/commentapprend-onlarechercheauservicedelapratique.htm

Coen, P.-F., Schumacher, J., & others. (2006). Construction d'un outil pour évaluer le degré d'intégration des TIC dans l'enseignement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *3*(3), 7–17.

Davidson, A.-L., & Desjardins, F. (2011). Vers l'identification d'une relation entre les représentations de la pédagogie et de l'usage des TIC chez des formateurs d'enseignants. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, *34*(3), 47-67

* De Corte, E. *Les conceptions de l'apprentissage au fil du temps*. *EDU CERI - OCDE*. (s. d.). Consulté 11 août 2014, à l'adresse http://www.oecd.org/fr/sites/educeri/commentapprend-onlarechercheauservicedelapratique.htm

Devauchelle, B. *Trop d'intégration ? Alors, c'est pour 2010-2011 ???* « Veille et Analyse TICE. (s. d.). Consulté 28 août 2014, à l'adresse http://www.brunodevauchelle.com/blog/?p=718

Dubois, L. *Théories de l'apprentissage*. (s. d.). Consulté 11 août 2014, à l'adresse http://home.adm.unige.ch/~duboisl/didact/theories.htm

* FLICHY, P.(1995). *L'innovation technique. Récents développements en sciences sociales vers une nouvelle théorie de l'innovation*, Paris : La Découverte.

Gauthier, P., (2004), *Taxonomies des outils TICE par fonctions technico-pédagogiques* . (s. d.). Consulté 11 juillet 2014, à l'adresse http://tecfalabs.unige.ch/mitic/system/files/creative_fonctions_technicopedagogiques.pdf

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

Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle une histoire de la pédagogie ; suivi de Petite histoire des savoirs sur l'éducation*. Paris: Ed. Fabert.

* KARSENTI, T. et THIBERT, G. (2000). *A qualitative look at motivation : Using grounded theory to unveil motivating instructional practices.* Annual Meeting of the European Educational Research Association (Édimbourg, Écosse, 20-23 septembre 2000).

Karsenti, T., Larose, F., & Brodeur, M. (Éd.). (2001). *Les TIC-- au cœur des pédagogies universitaires: diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*. Sainte-Foy, Québec : Saint-Nicolas, Québec : Presses de l'Université du Québec ; Distribution de livres Univers.

KOZANITIS, A. *Échelle des façons d'apprendre et d'enseigner à l'intérieur de l'épistémologie constructiviste de l'enseignement - historique_approche_enseignement.pdf*. (s. d.). Consulté 11 août 2014, à l'adresse http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf

* Lafortune, L. (Éd.). (2003). *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Lameul. G. Notes de lecture. (2003). *Savoirs*, *2*(2), 105. doi:10.3917/savo.002.010

Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, *n° 17*(2), 71–94. doi:10.3917/savo.017.0071

Lefebvre, S. (2005). *Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Trois-Rivières en association avec Université du Québec à Montréal.

Legendre, R. (1983). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Boucherville : Les Éditions françaises.

Leggett, W. P. et Persichitte, K.A. (1998). Blood, sweat, and TEARS: 50 years of technology implementation obstacles. *TechTrends, 43* (3), 33-36.Sandholtz, Ringstaff et Dwyer (1997)

Lenoir, Y. (2005). *Comment caractériser la fonction enseignante ? Éléments pour dépasser le débat entre les tenants de la centration sur l'élève et les tenants de la centration sur le curriculum*. Puzzle, 19, 5-18

Millerand, F. (2008). *Usages des NTIC : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation* (1ère partie). Commposite, 2(1), 1-19.

Moinet-Laurain, A. (2003). Mais qu'est-ce au juste une représentation ? IF Belgique - Archives. (s. d.). Consulté 30 août 2014, à l'adresse http://www.ifbelgique.be/site/index.php?option=com_content&task=view&id=58&Itemid=36

* Moersch, C. (1995). Levels of technology implementation (LoTi) : A framework for measuring classroom technology use. *Learning and Leading With Technology*, *23* (3), 40-42.

* Moersch, C. (2001). Next steps : Using LoTi as a research tool. *Learning & Leading With Technology, 29* (3), 22-27.

* Morais, M.A. (2001). *Les 5 niveaux d'appropriation des technologies de l'information et de la communication chez les enseignantes et les enseignants*. Shédiac, N.-B. : District scolaire no 1. Document électronique accessible par Internet : http://www.district1.nbed.nb.ca/mentorat/ressources/ppppp.doc

Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat.

Pastiaux-Thiriat, G. & Pastiaux, J. (2011). *La pédagogie*. Paris: Nathan.

* Riel, M., Schwarz, J., Peterson, H. et Henricks, J. (2000). The power of owning technology. *Educational Leadership, 57* (8). Document électronique disponible sur Internet :
http://www.ascd.org/articles/0005el_riel.html

Sauvé, L. (1992). Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement élaboration d'un supra modèle pédagogique. Thèse de doctorat non publiée, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Peraya D. & Jaccaz B. (2004), *Archive-EduTice : [edutice-00000705, version 1] Analyser, soutenir, et piloter l'innovation : un modèle « ASPI »*. (s. d.). Consulté 1 août 2014, à l'adresse http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000705/

* Peraya, D. (1999). *Vers les campus virtuels.Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels*. In G. Jacquinot et L. Montoyer (Ed.), Le Dispositif. Entre Usage et concept [Numéro spécial, N° 25]. *Hermès* (pp. 153-
168). Paris : CNRS Editions.

Perrenoud, P. *Pour ou contre la gravitation universelle ? Le constructivisme n'est ni un dogme, ni une mode*. (s. d.). Consulté 12 août 2014, à l'adresse http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_22.html

Pratt, D. D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education* (Original éd.). Malabar, Fla: Krieger Pub. Co.

Prud'homme, Samson, Bergeron et Maheu-Latendresse (2010). *Tableau de synthèse des cinq perspectives de PRATT*, issu de Consulté 1 août 2014, à l'adresse : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/FWG/GSC/Publication/1518/93/1924/1/31633/14/F421032503_Pratt_Tableau_synth_se_24_janvier_20111.pdf

Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) en classe*. Thèse de doctorat présentée à l'Université du Québec à Montréal.

Raby, C. (2005). *Le processus d'intégration des technologies de l'information et de la communication*. Dans T. Karsenti & F. Larose (dir.). L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques (pp. 79-95). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

* Raynal, F., & Rieunier, A. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux [France]: ESF éditeur.

* Reboul, O. (1991). *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement ?* Paris: Presses universitaires de France.

Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Gauthier, P.et Réseau CRE@TIVE - Cartographies des outils TICE | Usages pédagogiques des MITIC. (s. d.). Consulté 19 juillet 2014, à l'adresse http://tecfalabs.unige.ch/mitic/cadre-theorique/typologies-dusages-0

Sandholtz, J. H., Ringstaff, C., & Dwyer, D. C. (1997). *Teaching with technology: creating student-centered classrooms*. New York: Teachers College Press.

Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement élaboration d'un supra modèle pédagogique*. Thèse de doctorat non publiée, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Sauve, L., & Lenoir, Y. (1998). *Note de synthèse. De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question* [2 - Interdisciplinarité scolaire et formation interdisciplinaire à l'enseignement]. Revue française de pédagogie, 125(1), 109-146.

Teaching Perspectives Inventory. (s. d.). Consulté 31 août 2014, à l'adresse http://www.teachingperspectives.com/tpi/

Trestini, M. (2012). « Causes de non-usage des TICE à l'Université : des changements ? », *Recherches & éducations* [En ligne], 6 | juin 2012, mis en ligne le 16 octobre 2012, consulté le 01 septembre 2014. URL : http://rechercheseducations.revues.org/935

Vellas, E. (2007). *Comparer les pédagogies: un casse-tête et un défi*. *línea], disponible en: http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/vellas_comparerlespedagogies. pdf, recuperado*, *8*. Consulté à l'adresse http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/vellas_comparerlespedagogies.pdf

Veillette, H. (2009). *L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) par les enseignants d'un collège et leurs perspectives d'enseignement*. Mémoire de maîtrise en éducation présenté à l'université du Québec à Trois-Rivières.

Vekout, E. (2013, mai 6). *Quelques modèles d'intégration des TICE*. *http://www.adjectif.net/spip*. Consulté 5 août 2014, à l'adresse http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article231

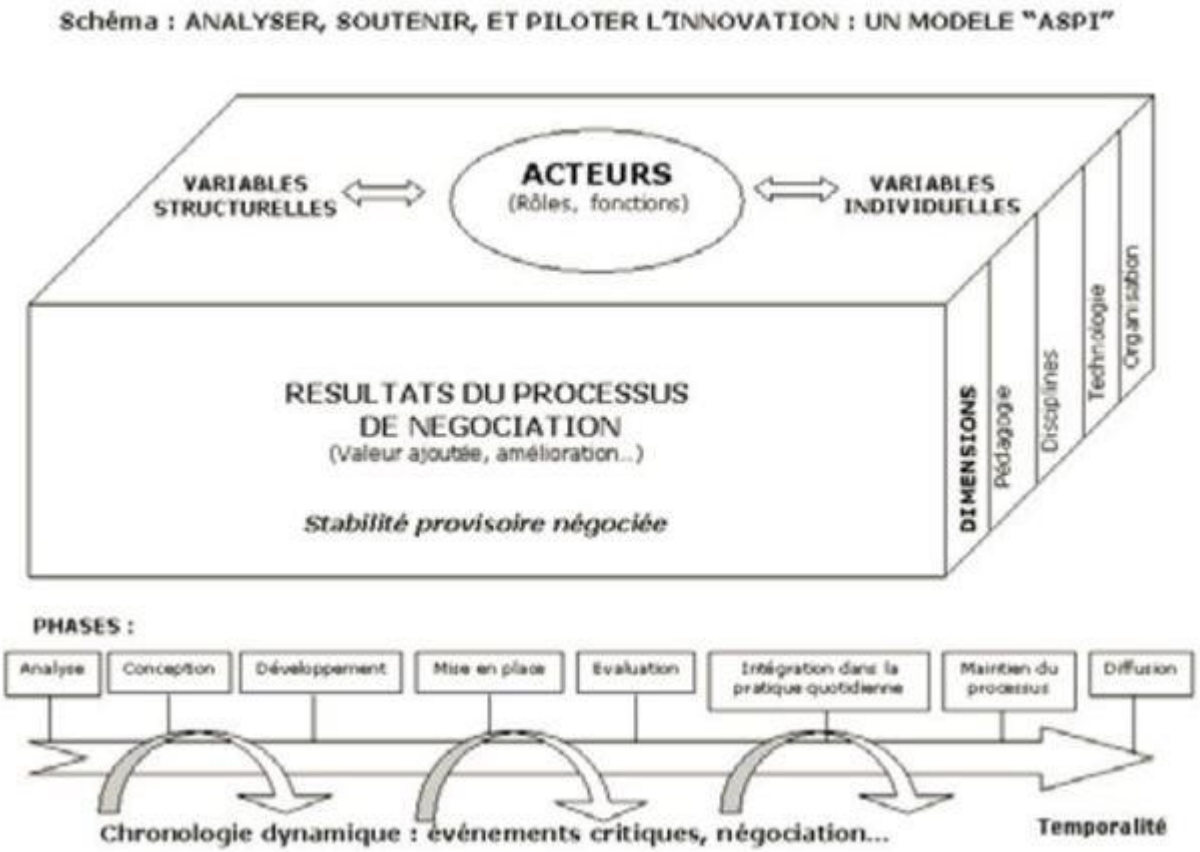
Liste des figures et tableaux

Figure 1 : Cartographie des Pôles Facultaires d'Enseignements Université Catholique de Lyon (UCLy) 7
Figure 2 : Tableau de synthèse des principaux courants pédagogiques (KOZANITIS, A) 23
Figure 3 : Axes orthogonaux définissant le modèle de pédagogie (Davidson, A., 2011) 24
Figure 4 : Le triangle de Houssaye (Houssaye, J. 1988) 26
Figure 5 : Tableau de synthèse des trois catégories de Not .RIBO, P à partir de (Altet, M., 2013) 27
Figure 6 : Un modèle général pour comprendre l'enseignement : le modèle de Pratt 30
Figure 7 : Résumé des Perspectives d'enseignement de Pratt 31
Figure 8: Résumé des cinq perspectives d'enseignement de Pratt. 32
Figure 9 : Pratt schéma de la perspective Transmission 33
Figure 10 : Pratt schéma de la perspective d'Apprenti 34
Figure 11 : Pratt schéma de la perspective Développementale 34
Figure 12 : Pratt schéma de la perspective de Sollicitude 35
Figure 13 : Pratt schéma de la perspective de Réforme sociale 36
Figure 14 : Modèle de Moersch Niveaux d'implantation des TIC (Raby,C., 2004, p.25) 45
Figure 15 : Stades de l'évolution pédagogique (Sandholtz, J. H., Ringstaff, C., & Dwyer, D. C., 1997) 47
Figure 16 : Modèle d'intégration des TIC de Morais, M.A. (2001) (tiré de Raby,C, 2004, p.32) 49
Figure 17 : Les TEARS Leggett et Persichitte (1998) (repris de Raby,C., 2004, p.52) 51
Figure 18 : Le Modèle de RABY version non révisé (Raby,C., 2004, p.40). 54
Figure 19 : Le stade de la sensibilisation aux TIC, Tiré de (Raby, C., 2005, p.192) 56
Figure 20 : Les étapes du stade de l'utilisation personnelle des TIC, Tiré de (Raby, C., 2005, p.195) 56
Figure 21 : Les étapes du stade de l'utilisation professionnelle des TIC, (Raby, C., 2005, p.197) 56
Figure 22 : Les étapes du stade de l'utilisation pédagogique des TIC, Tiré de (Raby, C., 2005, p.203) 57
Figure 23 : Arbre de décision 66
Figure 24 : Tableau de synthèse des réponses au questionnaire 70
Figure 25 : Résultats questionnaire Q1 : Le genre 71
Figure 26 : Résultats questionnaire Q2 et Q3 : L'âge et le nombre d'années d'expérience professionnelle 71
Figure 27 : Résultats questionnaire Q2 et Q3 : L'âge et le nombre d'années d'expérience professionnelle : Répartition par tranches d'âge 72
Figure 28 : Résultats questionnaire Q4 : Familles de disciplines enseignées 72
Figure 29 : Résultats questionnaire Q5 à Q10 : Facultés de rattachement 73
Figure 30 : Résultats questionnaire Q11 à Q13 : La fonction et le niveau de qualification 73
Figure 31 : Résultats questionnaire Q13 Niveau de qualification des enseignants 73
Figure 32 : Résultats questionnaire Q14 : Le statut des enseignants 74
Figure 33 : Résultats questionnaire Q15 : Type de cours dispensés 74
Figure 34 : Résultats questionnaire Q16 et Q17 Effectifs moyens des cours 75
Figure 35 : Résultats questionnaire Q18 : Modalités du cours 75
Figure 36 : Résultats questionnaire Q19 : Le cycle enseigné 76
Figure 37 : Résultats questionnaire : Moyennes par perspectives de Pratt 77
Figure 38 : Résultats questionnaire : Score de Pratt 78
Figure 39 : Résultats questionnaire Q24 : niveau d'équipement en matériel-Utilisation personnelle 81
Figure 40 : Résultats questionnaire Q24 : niveau d'équipement en matériel-Utilisation pédagogique 82
Figure 41 : Questionnaire UDESCA : Equipements 83

Figure 42 : Résultats questionnaire Q25 : niveau d'équipement en moyen numérique-Utilisation personnelle ...84
Figure 43 : Questionnaire UDESCA : Moyens numériques 85
Figure 44 : Résultats questionnaire Q24 : niveau d'équipement en moyen numérique-Utilisation pédagogique .86
Figure 45 : Résultats questionnaire Q27 : Taux d'utilisation des fonctions des LMS/répondants utilisant les TIC .87
Figure 46 : Résultats questionnaires Q26 : Score de la variable Activités 88
Figure 47 : Résultats questionnaires Q26 : Regroupement par fonctions technico-pédagogiques....89
Figure 48 : Questionnaire UDESCA : Finalités 90
Figure 49 : Résultats questionnaires Q28 : Fréquence d'utilisation des TIC....91
Figure 50 : Résultats questionnaires Q29 : Analyse catégorielle des Exemples d'utilisation des TIC 91
Figure 51 : Résultats questionnaire : Q31 et Q32 : Ancienneté d'utilisation des TICE 92
Figure 52 : Résultats questionnaire Q31 et Q32 : Ancienneté d'utilisation des TICE 92
Figure 53 : Synthèse des résultats questionnaire Q33-Q34 et Q35 : Avantages, inconvénients et freins de l'usage des TICE 93
Figure 54 : Comparaison Avantages-Inconvénients et Freins à l'usage des TIC 94
Figure 55 : Questionnaire UDESCA : Avantages des TICE 95
Figure 56 : Indicateurs : Les TEARS 95
Figure 57 : Questionnaire UDESCA : Inconvénients des TICE 95
Figure 58 : Questionnaire UDESCA : les freins à l'usage des TICE 96
Figure 59 : Résultats questionnaire : Q30 : Motivation 98
Figure 60 : résultats questionnaires Q36 et Q37 : Compétences perçues 99
Figure 61 : Résultats questionnaires Réponses à la question Q36 : Compétences perçues des TIC par domaine ..99
Figure 62 : Corrélation Stade Transmission de Pratt-scores de classe d'activités de Gauthier 102
Figure 63 : Corrélation positive Score globaux de Pratt-scores de classe d'activités de Gauthier 105
Figure 64 : Comparaison des moyennes Score de Pratt-genre....106
Figure 65 : Corrélation Score de Pratt-variables de contrôle 107
Figure 66 : Comparaison des moyennes Score de Pratt/Facultés de rattachement....107
Figure 67 : Comparaison des moyennes Score de Pratt-Fonction des enseignants....108

LES ANNEXES

Annexe 1 : Le modèle ASPI : Analyser, soutenir, et piloter l'innovation : (Peraya, D. & Jaccaz, B., 2004)



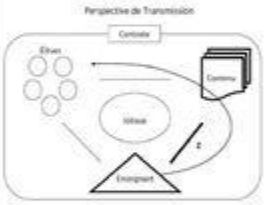
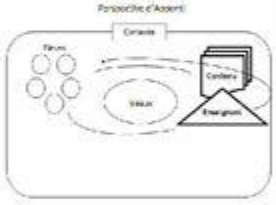
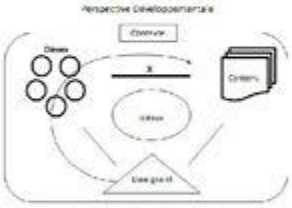
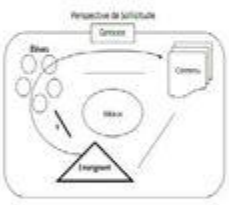
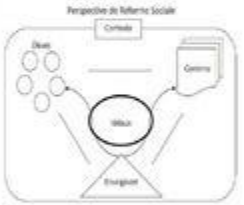
Repris de *Archive-EduTice : [edutice-00000705, version 1] Analyser, soutenir, et piloter l'innovation : un modèle « ASPI »*. (s. d.). Consulté 1 août 2014, à l'adresse http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000705/

Annexe 2 : Tableau de synthèse des cinq perspectives de PRATT

Tableau synthèse des cinq perspectives d'enseignement de Pratt (2005)

	Perspective de transmission	Perspective d'apprenti	Perspective développementale	Perspective de sollicitude	Perspective de réforme sociale
Croyances en lien avec l'enseignement	Pour se considérer efficace, un enseignant doit être un expert de contenu, voire un virtuose de sa matière. Il considère également que le fait d'avoir des objectifs prédéterminés améliore la qualité de l'enseignement.	Pour se considérer compétent, un enseignant doit être un praticien efficace. L'apprenant apprend de façon optimale lorsque de « vrais » praticiens lui enseignent. Ces enseignants croient que les connaissances et leur application ne peuvent pas être dissociées. Ils sont convaincus que l'environnement d'apprentissage doit proposer un contexte authentique, signifiant, voire un contexte réel d'application.	Cet enseignant croit au potentiel cognitif de tous les élèves. Il veut soutenir le développement de la pensée et de la réflexion de ses élèves pour favoriser des apprentissages en profondeur. Il considère que son enseignement doit absolument prendre en compte les connaissances antérieures des élèves et favoriser le dialogue pour comprendre. Pour lui, « l'apprentissage se fait à partir de ce que l'on sait déjà ».	Pour cet enseignant, il est impossible de dissocier l'apprentissage de l'affectivité de l'apprenant. Dans ce sens, il croit que ses élèves doivent faire face à des situations où ils se sentent en mesure de réussir. Face à des défis surmontables, les apprenants peuvent faire des apprentissages tout en développement une perception positive du soi comme apprenant. La prise en compte des réactions émotionnelles est essentielle pour favoriser le développement du concept de soi de tout apprenant. Selon cet enseignant, il est essentiel de reconnaître les efforts, la persévérance autant que les réussites.	Cet enseignant considère que l'enseignement est un projet social pouvant conduire à des changements de société, et non seulement à des changements individuels. L'enseignement est dans cette perspective un acte moral autant qu'une activité intellectuelle. Son engagement en éducation s'appuie sur la croyance que le changement social et la construction d'un monde meilleur passe par l'apprentissage et par les institutions d'enseignement.
Intentions qui s'associent à l'enseignement	C'est avec l'intention de préparer les élèves pour les examens terminaux ou la qualification professionnelle que l'enseignant oriente son enseignement. Selon lui, son enseignement est efficace s'il permet aux élèves de maîtriser beaucoup d'informations reliées au sujet. Il associe la réussite aux résultats que ses élèves obtiennent aux examens.	C'est avec l'intention de favoriser l'utilisation des connaissances dans un contexte réel d'application que l'enseignant oriente son enseignement. Selon lui, il est un modèle que les élèves peuvent observer et imiter pour bien comprendre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qui s'associent à sa matière.	Cet enseignant poursuit l'intention dominante de développer des façons plus complexes et nouvelles de raisonner à propos des objets d'enseignement. Il considère que la matière est complexe et réclame des stratégies cognitives de haut niveau. Il croit que les apprenants doivent « se casser la tête » pour trouver des solutions à des problèmes inédits et lorsqu'ils éprouvent des difficultés à trouver une réponse, il préfère leur donner plus de temps pour travailler cognitivement.	C'est avec l'intention de développer la confiance et l'estime de soi de ses élèves à titre d'apprenants, que l'enseignant oriente son enseignement. Voilà pourquoi il doit leur fournir un équilibre entre la sollicitude [Caring] et le défi [Challenging] quand il enseigne. Les relations et le climat sont des composantes capitales dans tout processus d'enseignement.	Cet enseignant est habité par l'intention d'explorer les situations d'enseignement afin d'inciter les individus à reconsidérer sérieusement leurs valeurs et à s'engager à améliorer la société. Il croit que l'apprentissage favorise les prises de conscience sur les rapports de pouvoir et rend visible ce que trop de citoyens prennent pour acquis dans nos systèmes.

	Perspective de transmission	Perspective d'apprenti	Perspective développementale	Perspective de sollicitude	Perspective de réforme sociale
Actions effectuées dans l'enseignement	L'enseignant base ses cours sur des objectifs d'apprentissage précis, qu'il tente de rendre très explicites auprès de ses élèves. Le contenu doit être enseigné de façon précise et ordonnée. Les leçons sont rigoureusement planifiées dans le temps alloué. Enfin, il voit à ce que les élèves soient au courant de ce qu'ils sont en train d'apprendre.	L'enseignant planifie ses cours en cherchant à modéliser des habiletés associées à une bonne pratique et en accentuant les liens entre la matière et des situations authentiques d'application. Pour lui, « les novices ont besoin de modèles pour comprendre ». Ces modèles sont des gens expérimentés.	L'enseignant exploite le questionnement comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage. En provoquant des remises en question constantes des conceptions antérieures de ceux qui apprennent dans son groupe, et de leurs façons familières de comprendre la matière, il les encourage à se questionner et à confronter mutuellement leur mode de pensée.	L'enseignant pense ses cours avec l'intention de favoriser l'expression des sentiments et des émotions. Pour ce faire, il n'hésite pas à traiter de son affectivité pour demander aux élèves d'en faire autant. Il mise également sur la valorisation et les encouragements. Il veut reconnaître la valeur de chaque individu sous sa responsabilité.	L'enseignant base davantage ses cours sur les valeurs que sur les connaissances. Il cherche à tisser des liens entre les buts d'apprentissage et les changements à opérer dans nos sociétés qu'il considère défectives. Dans ce sens, il conçoit les objets d'enseignement et la matière comme des outils lui permettant d'inculquer des idéaux qui s'associent à la construction d'un monde meilleur.
Difficultés éventuelles	Face aux différences individuelles, l'enseignant a de la difficulté à s'ajuster, à anticiper pourquoi et quand les élèves éprouveront des problèmes. Il éprouve des difficultés à anticiper les obstacles qui peuvent faire partie d'un processus d'apprentissage dans sa matière. Enfin, il est difficile pour cet expert d'être empathique avec les élèves qui ne comprennent pas le contenu, présenté par ailleurs de manière particulièrement rigoureuse.	Face aux différences individuelles, il est difficile d'associer des situations signifiantes aux capacités d'apprentissage spécifiques à chaque élève. Le fait que certains élèves veulent rapidement entrer dans la pratique pose des défis importants. De plus, la conception de situation d'apprentissage authentique et signifiante comporte des difficultés certaines pour ces enseignants.	Il est difficile pour l'enseignant de renoncer à son statut d'expert vis-à-vis de ses élèves. Il n'est pas toujours facile d'identifier et de poser les bonnes questions pour les aider à cheminer vers une réponse. Dans le même sens, cet enseignant peut éprouver des difficultés à prendre le temps nécessaire pour laisser les élèves réfléchir et faire des liens. Il peut également être ardu de concevoir des situations d'apprentissage et des tâches évaluatives qui sont en cohérence avec la nature de son engagement en enseignement, c'est-à-dire une centration sur le développement des outils cognitifs et métacognitifs des apprenants	Pour l'enseignant, les notions d'égalité et d'équité posent des problèmes lorsqu'il conçoit ses tâches évaluatives. Il peut être complexe de déterminer les frontières entre l'enseignement et la thérapie. Cet enseignant recherche constamment un équilibre entre les défis et le réconfort à offrir à ses élèves. Il doit également être vigilant face à ce désir de vouloir « être aimé » qui peut le conduire vers l'épuisement professionnel.	Face aux élèves qui ne cherchent qu'à apprendre les contenus et qui considèrent que les savoirs sont objectifs et neutres, cet enseignant peut devenir impatient. Il éprouve des difficultés à reconnaître ces derniers et à les intégrer dans ses projets d'enseignement. Il peut faire face à un défi lorsque les apprenants s'opposent à son idéal. Il peut facilement être en désaccord face aux critères d'évaluation externes qui lui sont imposés pour évaluer. Il trouve évidemment l'idée de se conformer très complexe.
	Communiquer efficacement les contenus	**Modéliser des façons d'être et de faire**	**Stimuler le développement cognitif**	**Faciliter la croissance personnelle**	**Viser la construction d'un monde meilleur**
Perception de l'apprenant	Éponge	Petit *d'homme* ou novice	Être penseur et créatif	Être affectif et sensible	Acteur social, citoyen en construction

	Perspective de transmission	Perspective d'apprenti	Perspective développementale	Perspective de sollicitude	Perspective de réforme sociale
Rôle auprès de l'apprenant	Animateur	Modèle	Médiateur	Psychologue et accompagnateur	Agent de changement [*Radical Educator*]
Analogie plus près du sens commun	L'apprenant se conçoit comme un ordinateur et l'enseignant, comme un programmeur qui organise le contenu pour qu'il soit bien présenté et qu'il s'inscrive dans la mémoire.	L'apprenant est comme un animal et l'enseignant, son dresseur qui façonne les comportements et les habiletés à reproduire.	L'apprenant est comme le sportif et l'enseignant lui sert d'entraîneur qui encourage le geste pratique et efficace permettant la progression.	L'apprenant est comme une plante et l'enseignant, le jardinier qui ne peut que susciter les conditions favorables à son développement, qui se produit naturellement.	Toutes les analogies peuvent s'associer à la conception de l'enseignant radical. Ce dernier est prêt à intervenir de toutes les façons imaginables pour atteindre ses fins, acceptant ses incohérences comme une manifestation des multiples voix qui habitent tous les individus.
Approches et courants	Approche uniforme et traditionnelle, plus béhavioriste	Approches behavioriste et cognitivo-behavioriste	Approches sociocognitive et constructiviste	Approche humaniste	Approches éclectique et pragmatique
Représentation visuelle de Pratt (2005) (traduction libre avec l'autorisation de l'auteur)					

Évidemment, tous les dispositifs d'évaluation des enseignements doivent tenir compte de la perspective dominante qui oriente le travail de l'enseignant. Dans une perspective de transmission, le dispositif d'évaluation cherche à savoir si l'enseignant a réussi à communiquer clairement ses buts et à proposer explicitement une séquence allant souvent du simple au complexe. Cet enseignant pour bien faire son travail se donne le mandat de donner des réponses claires. Or, dans une perspective développementale, ces mêmes gestes pédagogiques deviennent des manifestations d'un enseignement déficient. Pour donner un bon enseignement dans cette vision, l'enseignant ne doit jamais donner de réponses trop claires, stimulant ainsi la réflexion et le développement de stratégies cognitives pour résoudre des problèmes. Habituellement, un enseignant qui excelle dans une perspective développementale offre un enseignement qui part d'une tâche complexe et valorise la recherche et le dialogue entre les apprenants.

Pratt, Daniel D. & Associates. (2005). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education.* Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.

Pratt, D. et Collins, J. (1998). *Teaching perspectives inventory.*

Soulignons qu'une version en langue française du TPI est en préparation - Mercier, J., Deaudelin, C., Pratt, D.D., Collins, J.B., Brodeur, M., Lefebvre, S. Développement de la version francophone de l'échelle TPI (Teaching Perspectives Inventory).

Tableau préparé et adapté par: Prud'homme, Samson, Bergeron et Maheu-Latendresse (2010)

Annexe 3 : Questionnaire UCLy

Questionnaire UCLy : La pédagogie universitaire à l'ère du numérique.

Trois parties apparaissent dans ce questionnaire :

1 : Une première partie d'informations générales sur votre identité et votre environnement professionnel.
2 : La deuxième partie utilise un questionnaire standard le TPI (Teaching Perspective Inventory)
3 : La troisième partie porte sur les usages du numérique et l'intégration des TIC (Technologie de l'Information et de la Communication) dans l'enseignement.
Il est important de noter que :
• l'accès au questionnaire est libre et la participation à l'enquête relève du volontariat;
• les réponses sont totalement anonymes et aucune donnée personnelle n'est demandée;
• l'enquête composée de trois parties demande un peu moins de 25 min pour y répondre ;
• le lien sera actif du mercredi 26 mai 2014 au dimanche 15 juin 2014.

Les résultats finaux de l'étude seront à votre disposition si vous le souhaitez.
Veuillez le préciser et bien indiquez votre mail dans l'emplacement prévu à cet effet en fin de la troisième partie.

Je vous remercie vivement de votre collaboration.
Pour démarrer, cliquez sur le bouton SUIVANT ci-dessous.

Il y a 39 questions dans ce questionnaire
Partie 1 : Informations générales
Dans cette première partie vous trouverez des informations générales sur votre identité et votre environnement professionnel.
1 [Q1] Etes-vous un homme ou une femme ? *
Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Homme
- ○ Femme

2 [Q13] Quel âge avez-vous ? *
Veuillez écrire votre réponse ici :

3 [Q2] Depuis combien d'années exercez-vous dans l'enseignement? *
Veuillez écrire votre réponse ici :

4 [Q3]
Dans quelle famille de disciplines enseignez-vous ?*
Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Art et Cultures
- ☐ Communication
- ☐ Droit
- ☐ Economie, Gestion
- ☐ Education, Pédagogie, Formation
- ☐ Ethique
- ☐ Lettres
- ☐ Langues
- ☐ Philosophie et Sciences humaines
- ☐ Santé, social
- ☐ Sciences
- ☐ Sciences Economiques et sociales
- ☐ Technologies
- ☐ Théologie et Sciences religieuses

- ☐ Autre:

5 [Q4]

A quelles Facultés êtes-vous rattaché(e)?*

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Faculté de Théologie et de Sciences Religieuses
- ☐ Faculté de Philosophie et de Sciences Humaines
- ☐ Faculté de Droit, Sciences Économiques et Sociales
- ☐ Faculté de Lettres et Langues
- ☐ Faculté des Sciences
- ☐ Autre:

6 [Q4A]

Au sein de la faculté de Théologie et de Sciences Religieuses dans quelle facultés, écoles et instituts êtes-vous rattaché(e)?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

° La réponse était Y à la question '5 [Q4]' (A quelles Facultés êtes-vous rattaché(e)?)

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Faculté de Théologie
- ☐ Centre pour l'Analyse du Discours Religieux (CADIR)
- ☐ Centre Chrétien pour l'étude du Judaïsme (CCEJ)
- ☐ Centre d'Études des Cultures et des Religions (CECR)
- ☐ Chaire Jean Rodhain
- ☐ Institut Pastoral d'Études Religieuses (IPER)
- ☐ Séminaire provincial de Lyon - Saint Irénée
- ☐ lnstitut des " Sources Chrétiennes"

7 [Q4B]

Au sein de la faculté de Philosophie et de Sciences Humaines dans quelle facultés, écoles et instituts êtes-vous rattaché(e)?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

° La réponse était Y à la question '5 [Q4]' (A quelles Facultés êtes-vous rattaché(e)?)

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Faculté de Philosophie
- ☐ Sciences Humaines et Sociales (SHS)
- ☐ Université Vie Active (UNIVA)
- ☐ Centre Interdisciplinaire d'Éthique (CIE)
- ☐ Centre d'Études Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil (CEPEC)

8 [Q4C]

Au sein de la faculté de Faculté de Droit, Sciences Économiques et Sociales dans quelle facultés, écoles et instituts êtes-vous rattaché(e)?*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

° La réponse était Y à la question '5 [Q4]' (A quelles Facultés êtes-vous rattaché(e)?)

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Faculté de Droit
- ☐ ESDES École de management
- ☐ Institut des Sciences de la Famille (ISF)
- ☐ Centre International d'Études pour le Développement Local (CIEDEL)
- ☐ Institut des Droits de l'Homme (IDHL)
- ☐ Chaire UNESCO

9 [Q4D]

Au sein de la faculté de Lettres et Langues dans quelle facultés, écoles et instituts êtes-vous rattaché(e)?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

° La réponse était Y à la question '5 [Q4]' (A quelles Facultés êtes-vous rattaché(e)?)

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Lettres Modernes
- ☐ Institut Pierre Gardette (anciennement: Institut de Linguistique Romane)

- ☐ Institut de Langue et de Culture Françaises (ILCF)
- ☐ École Supérieure de Traduction et Relations Internationales (ESTRI)
- ☐ Centre Régional d'Examens Internationaux (ESTRI)

10 [Q4E]
Au sein de la faculté de Sciences dans quelle facultés, écoles et instituts êtes-vous rattaché(e)?
Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était Y à la question '5 [Q4]' (A quelles Facultés êtes-vous rattaché(e)?)
Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Biologie Générale
- ☐ Institut Interdisciplinaire d'Études Épistémologiques (IIEE)
- ☐ École Supérieure de Biologie-Biochimie-Biotechnologies (ESTBB)
- ☐ Institut de Formation de Techniciens de Laboratoire Médical (IFTLM)
- ☐ École Supérieure pour la Qualité, l'Environnement et la Sécurité dans l'Entreprise (ESQESE)
- ☐ Institut de Professionnalisation en Biotechnologie (IPROB)

11 [Q5] Quelle est votre fonction ? *
Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Enseignant ou Enseignant-chercheur
- ☐ Fonction de Direction ou Fonction de Responsable

REM : Vous pouvez être dans les deux catégories.

12 [Q6] Quel est votre niveau de qualification? *
Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était SQ01'Enseignant ou Enseignant-chercheur' à la question '11 [Q5]' (Quelle est votre fonction ?)
Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Attaché d'enseignement
- ☐ Assistant
- ☐ Maître-assistant
- ☐ Maître-assistant doctorant
- ☐ Maître de conférences
- ☐ Professeur

13 [Q7] Quel est votre niveau de responsabilités ? *
Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était SQ02'Fonction de Direction ou Fonction de Responsable' à la question '11 [Q5]' (Quelle est votre fonction ?)
Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Doyen
- ☐ Directeur d'unité
- ☐ Directeur adjoint
- ☐ Directeur pédagogique
- ☐ Responsable des études
- ☐ Responsable de pôles

14 [Q8] Quel est votre statut ? *
Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ CDI temps complet
- ☐ CDI temps partiel
- ☐ CDD mensualisé
- ☐ CDD vacataire
- ☐ Autre:

15 [Q9] Quel type de cours dispensez-vous ? *
Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Magistral
- ☐ Travaux Dirigés
- ☐ Autre:

16 [Q11A] Combien d'élèves avez-vous en moyenne dans votre cours magistral ? *
Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était Y à la question '15 [Q9]' (Quel type de cours dispensez-vous ?)

Veuillez écrire votre réponse ici :

(Nombre d'élèves dans le cours)
17 [Q11B] Combien d'élèves en moyenne avez-vous dans votre TD ? *
Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était Y à la question '15 [Q9]' (Quel type de cours dispensez-vous ?)
Veuillez écrire votre réponse ici :

(Nombre d'élèves dans le cours)
18 [Q10] Quelle est la modalité du cours ? *
Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Présentiel
- ☐ Hybride
- ☐ A distance

19 [Q12] Dans quels cycle(s) enseignez-vous ? *
Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ 1er cycle : License, Bachelor
- ☐ 2ème cycle : Master
- ☐ Autre:

20 [Q14]
A quelle fréquence rencontrez-vous vos étudiants en moyenne ?
En heures par semaine *
Veuillez écrire votre réponse ici :

Partie 2 : Teaching Perspectives Inventory (TPI)
L'Inventaire des Perspectives d'Enseignement (Teaching Perspectives Inventory) peut vous aider à qualifier vos représentations de l'enseignement et à synthétiser vos idées sur l'acte d'enseigner. Il peut être utile pour examiner votre propre pratique, de même que pour clarifier les opinions d'autres personnes sur l'enseignement.
Soyez assurés de la complète confidentialité des informations que vous nous transmettrez.
Ainsi, nous vous invitons à répondre à toutes les questions honnêtement et complètement – en effet, si vous ne répondez pas à certaines questions, votre profil individuel IPE ne peut être calculé avec précision ; dès lors, le système vous invite à cliquer sur le bouton "Précédent" et à revenir en arrière pour compléter les informations manquantes.
Comment répondre au questionnaire du TPI ?
Lorsque vous lisez les affirmations suivantes, pensez à des contenus spécifiques et à des apprenants réels.
À NOTER : Compte tenu que ces déclarations expriment des points de vue contrastés sur l'enseignement et l'apprentissage, vous serez d'accord avec certaines d'entre elles, mais pas avec la totalité. Essayez de bien discriminer les affirmations qui reflètent vos opinions et celles qui ne les reflètent pas.

21 [Q1]
Croyances - Pour chaque énoncé, sélectionnez la réponse qui représente le mieux votre accord ou votre désaccord.
L'échelle vas de Fortement en désaccord à Fortement en accord comme suit :

Fortement en désaccord 1	**En désaccord 2**	**Pas d'opinion 3**	**En accord 4**	**Fortement en accord 5**

*
Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	1	2	3	4	5
Le fait d'avoir des objectifs prédéterminés améliore l'apprentissage	○	○	○	○	○
Pour être un enseignant efficace, on doit être un praticien efficace.	○	○	○	○	○
Par-dessus tout, l'apprentissage dépend de ce que l'on sait déjà.	○	○	○	○	○
Il est important que je tienne compte des réactions émotionnelles des apprenants.	○	○	○	○	○
Mon enseignement est centré sur des changements de la société, et pas sur l'apprenant individuel.	○	○	○	○	○
Les enseignants devraient être des virtuoses (experts) de leur domaine.	○	○	○	○	○

	1	2	3	4	5
Les meilleurs apprentissages se font en travaillant avec de bons praticiens.	○	○	○	○	○
L'enseignement devrait se concentrer à développer des changements qualitatifs de la pensée	○	○	○	○	○
Dans mon enseignement, je priorise le développement de la confiance en soi des apprenants.	○	○	○	○	○
Le changement individuel provoqué par l'apprentissage sans changement de la société n'est pas suffisant.	○	○	○	○	○
Les enseignants efficaces doivent, en premier lieu, être des experts dans leur propre matière.	○	○	○	○	○
On ne peut pas séparer les connaissances de leur application.	○	○	○	○	○
L'enseignement devrait s'appuyer sur ce que les gens connaissent déjà.	○	○	○	○	○
Dans l'apprentissage, l'effort des gens devrait être récompensé autant que leur réussite.	○	○	○	○	○
Pour moi, l'enseignement est un acte moral autant qu'une activité intellectuelle.	○	○	○	○	○

Fortement en désaccord **1**	**En désaccord** **2**	**Pas d'opinion** **3**	**En accord** **4**	**Fortement en accord** **5**

22 [Q2]

Intentions - Pour chaque énoncé, sélectionnez la réponse qui représente le mieux la fréquence selon laquelle il représente votre intention éducative.

L'échelle va de Jamais à Toujours comme suit :

Jamais **1**	**Rarement** **2**	**Quelquefois** **3**	**Généralement** **4**	**Toujours** **5**

*****

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	1	2	3	4	5
Mon intention est de préparer les personnes pour les examens.	○	○	○	○	○
Mon intention est de démontrer comment agir ou travailler dans des situations réelles.	○	○	○	○	○
Mon intention est d'aider les personnes à développer des raisonnements plus complexes.	○	○	○	○	○
Mon intention est de développer la confiance en soi et l'estime de soi des personnes, en tant qu'apprenants.	○	○	○	○	○
Mon intention est d'inciter les personnes à reconsidérer sérieusement leurs valeurs.	○	○	○	○	○
Je m'attends à ce que les personnes maîtrisent un grand nombre d'informations reliées au sujet.	○	○	○	○	○
Je m'attends à ce que les personnes sachent comment appliquer la matière dans des situations réelles.	○	○	○	○	○
Je m'attends à ce que les personnes développent de nouvelles façons de raisonner à propos de la matière.	○	○	○	○	○
Je m'attends à ce que les personnes améliorent leur estime de soi à travers mon enseignement.	○	○	○	○	○
Je m'attends à ce que les personnes s'engagent dans le changement de notre société.	○	○	○	○	○
Je veux que les personnes aient des bonnes notes aux examens grâce à mon enseignement.	○	○	○	○	○
Je veux que les personnes comprennent les réalités du travail dans la vraie vie.	○	○	○	○	○
Je veux que les personnes voient à quel point les choses sont réellement complexes et reliées entre elles.	○	○	○	○	○
Je veux fournir un équilibre entre la bienveillance et le défi quand j'enseigne.	○	○	○	○	○
Je veux rendre visible ce que les personnes prennent pour acquis à propos de notre société.	○	○	○	○	○

Jamais **1**	**Rarement** **2**	**Quelquefois** **3**	**Généralement** **4**	**Toujours** **5**

23 [Q3]
Actions - Pour chaque énoncé, sélectionnez la réponse qui représente le mieux la fréquence à laquelle vous faites cette action.

L'échelle va de Jamais à Toujours comme suit :

Jamais **1**	**Rarement** **2**	**Quelquefois** **3**	**Généralement** **4**	**Toujours** **5**

*****

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

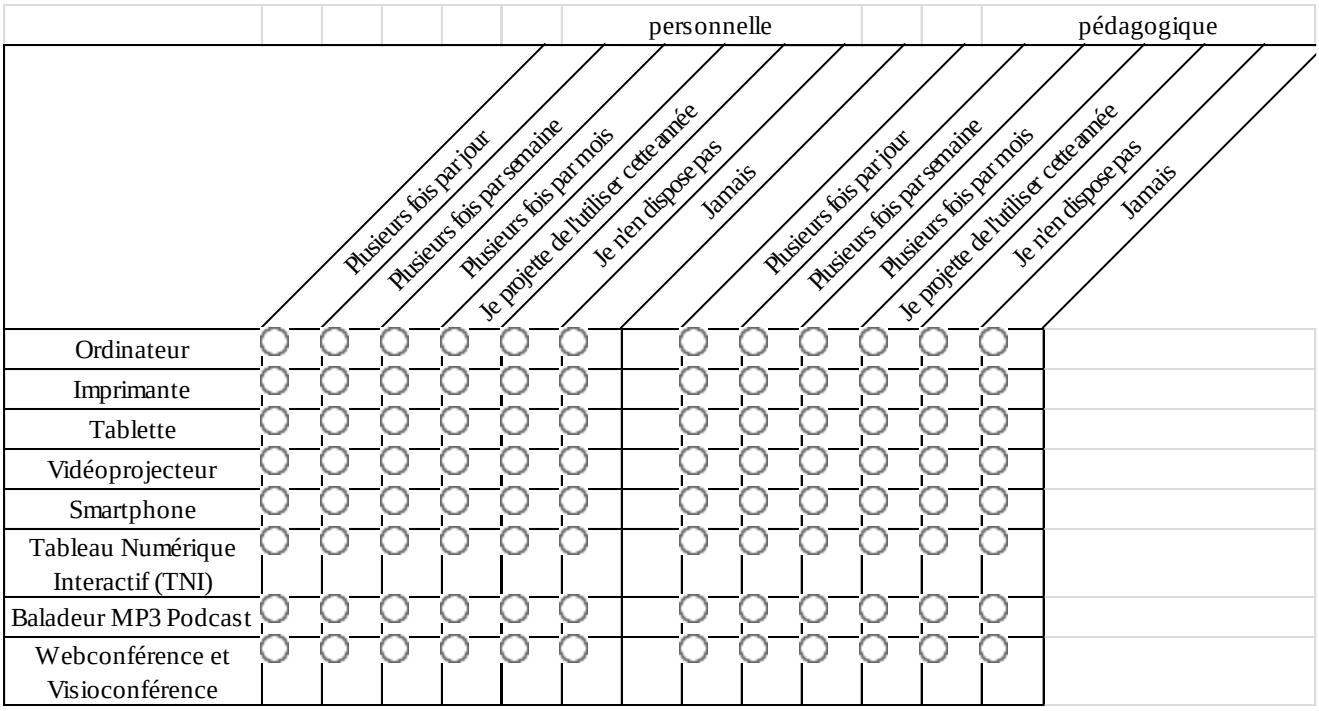
	1	2	3	4	5
Je couvre le contenu requis de façon précise et dans le temps alloué.	○	○	○	○	○
Je fais des liens entre la matière et des situations authentiques de pratique ou d'application.	○	○	○	○	○
Je pose beaucoup de questions quand j'enseigne.	○	○	○	○	○
Je trouve quelque chose à complimenter à propos du travail ou de la contribution de chacun.	○	○	○	○	○
J'utilise la matière comme moyen d'enseigner des idéaux plus élevés.	○	○	○	○	○
Mon enseignement est gouverné par les objectifs du cours.	○	○	○	○	○
Je cherche à modéliser les habiletés et les méthodes associées à une bonne pratique.	○	○	○	○	○
Je remets en question les manières habituelles de comprendre la matière.	○	○	○	○	○
J'encourage l'expression des sentiments et émotions.	○	○	○	○	○
Je mets davantage l'accent sur les valeurs que sur les connaissances dans mon enseignement.	○	○	○	○	○
J'énonce très clairement aux personnes ce qu'elles vont apprendre.	○	○	○	○	○
Je veille à ce que les novices apprennent des personnes qui sont davantage expérimentées.	○	○	○	○	○
J'encourage les personnes à remettre mutuellement en question leurs modes de pensée respectifs.	○	○	○	○	○
Je partage mes sentiments et je m'attends à ce que les apprenants fassent de même.	○	○	○	○	○
Je relie les objectifs pédagogiques à des changements nécessaires dans notre société.	○	○	○	○	○

Partie 3 : Intégration des TIC

Cette troisième partie porte sur les usages du numérique et l'intégration des TIC (Technologie de l'Information et de la Communication) dans l'enseignement.

24 [Q1] Parmi ces équipements, lesquels utilisez-vous dans votre pratique ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :



"pratique pédagogique" signifie ici : en classe.

25 [Q2] Parmi ces moyens numériques, lesquels utilisez-vous dans votre pratique ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	personnelle							pédagogique						
	Plusieurs fois par jour	Plusieurs fois par semaine	Plusieurs fois par mois	Je projette de l'utiliser cette année	Je n'en dispose pas	Jamais		Plusieurs fois par jour	Plusieurs fois par semaine	Plusieurs fois par mois	Je projette de l'utiliser cette année	Je n'en dispose pas	Jamais	
Internet (sites spécialisés, banques de données,...)	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	
Messagerie électronique	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	
Logiciel de présentation (Powerpoint/Prezi …)	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	
Logiciels de bureautique (word, excel, openoffice..)	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	
Environnement Numérique de Travail (ENT : agenda, notes, …)	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	
Webconférence et Visioconférence (Vidyo, Skype ...)	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	
Plates-formes d'apprentissage LMS (Learning Managment System) type Moodle, Claroline	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	
Logiciel anti-plagiat	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	
Logiciel spécifique à votre discipline	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	
Vidéos	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	
Forums en ligne/ QCM électronique /Réseaux sociaux	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	
Classe virtuelle recrée (Adobe Connect, Saba Classroom...)	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	
Jeux sérieux (ou jeux éducatifs)	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	
MOOC	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	

"pratique pédagogique" signifie ici : en classe.

26 [Q3]

A quelles fins utilisez-vous les moyens numériques dans votre pratique pédagogique?

L'échelle va de Jamais à Toujours comme suit :

Jamais	**Rarement**	**Quelquefois**	**Généralement**	**Toujours**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

*****

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	1	2	3	4	5
Communiquer en différé (avec les élèves, avec les autres enseignants, avec la hiérarchie) (forum, liste de diffusion,...)	○	○	○	○	○
Communiquer en direct (en cours) (logiciels de chat, messagerie instantanée, ...)	○	○	○	○	○
Effectuer un travail collaboratif (conférences et classes virtuelles, plate-forme collaboratives, création de sites internet…)	○	○	○	○	○
Recherche de l'information, faire de la veille documentaire (consulter des sites proposant des activités, des ressources…)	○	○	○	○	○
Traiter des données (collecter et recueillir des données, accéder et transférer des données, classer et stocker des données)	○	○	○	○	○
Réaliser, éditer et assembler des médias (vidéos, conception web,...)	○	○	○	○	○
Planifier et préparer l'enseignement (gestion de projets, planning, agendas en ligne,...)	○	○	○	○	○

	1	2	3	4	5
Organisation et gérer (gérer votre classe : absence des élèves, suivi des devoirs, etc.../Gérer des sorties spéciales)	○	○	○	○	○
Evaluer les acquis, la progression, la qualité (calcul des notes, observations...)	○	○	○	○	○
Utiliser des exerciseurs, des logiciels d'entraînement pratique	○	○	○	○	○
Présenter de la matière aux élèves (par des logiciel de présentation, des lecteurs et visionneuses) (tous types de documents)	○	○	○	○	○
Utiliser des logiciels de simulation, de calculs, de modélisation.	○	○	○	○	○
Utiliser des laboratoires virtuels	○	○	○	○	○

L'échelle va de **Jamais** à Toujours comme suit :

Jamais	**Rarement**	**Quelquefois**	**Généralement**	**Toujours**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

27 [Q4] Si vous avez utilisé les LMS (Learning Management System) tels que Claroline, Moodle, à quelle fin ? *
Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était B6'Jamais' ou 'Jamais' ou 'Jamais' ou 'Jamais' à la question '25 [Q2]' (Parmi ces moyens numériques, lesquels utilisez-vous dans votre pratique ? (Plates-formes d'apprentissage LMS (Learning Managment System) type Moodle, Claroline Étiquette pédagogique))
Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Diffuser / consulter des éléments d'information
- ☐ Diffuser / télécharger les notes de cours
- ☐ Communiquer les travaux / envoyer les travaux au professeur
- ☐ Encadrer en ligne les étudiants / communiquer avec le professeur
- ☐ Proposer / réaliser des auto évaluations
- ☐ Faire travailler les étudiants en collaboration / travailler en groupe avec d'autres étudiants
- ☐ Maintenir la communication en dehors des activités en classe
- ☐ Proposer / consulter des ressources complémentaires au cours
- ☐ Offrir / consulter des ressources qui ne pourraient être rendues disponibles autrement (ex. multimédia)
- ☐ Rendre disponibles / réaliser des exercices
- ☐ Rendre disponibles des travaux / consulter les travaux d'autres étudiants
- ☐ Autre:

28 [Q5] Combien de temps par semaine, en moyenne, en classe, vos élèves sont-ils engagés dans des activités intégrant les TIC ? *
Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Plus de 10 heures par semaine
- ☐ Entre 5 à 9 heures par semaine
- ☐ Entre 1 à 4 heures par semaine
- ☐ Moins d'une heure par semaine
- ☐ Mes élèves n'utilisent pas les TIC

29 [Q6] ***Pouvez-vous citer des exemples d'utilisation des TIC que vous prescrivez à vos élèves ? (en classe ou entre les cours)***
Veuillez écrire votre réponse ici :

30 [Q7]
Qu'est-ce qui a d'abord guidé votre choix d'intégrer les TIC ?
*****
Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Les recommandations de l'équipe éducative
- ☐ Un projet de l'équipe éducative
- ☐ Un collègue
- ☐ Les parents
- ☐ L'intérêt des élèves
- ☐ Mon intérêt personnel

- ☐ L'intérêt d'une personne de mon entourage personnel
- ☐ Je n'ai pas eu le choix
- ☐ Autre:

31 [Q8] Depuis combien d'années utilisez-vous les TIC dans le cadre de votre travail ? *
Veuillez écrire votre réponse ici :

32 [Q9] Depuis combien d'années amenez-vous vos élèves à utiliser les TIC ? *
Veuillez écrire votre réponse ici :

33 [Q10]
D'après vous, quels avantages l'usage des TIC présente-t-il dans votre pratique d'enseignant ?
Veuillez argumenter.
Veuillez écrire votre réponse ici :

34 [Q11]
D'après vous, quels inconvénients l'usage des TICE présente-t-il dans votre pratique d'enseignant ?
Veuillez argumenter.
Veuillez écrire votre réponse ici :

35 [Q12]
Identifiez-vous des freins à l'usage des TIC dans vos enseignements ?
Veuillez argumenter.
Veuillez écrire votre réponse ici :

36 [Q13]
Comment évaluez-vous vos compétences TIC dans les domaines suivants ?

Tout à fait compétent 1	**Plutôt compétent 2**	**Pas vraiment compétent 3**	**Pas du tout compétent 4**	**Sans opinion 5**

***
Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	1	2	3	4	5
Gérer son identité numérique	○	○	○	○	○
Réaliser un document textuel	○	○	○	○	○
Réaliser un document composite (multimédia)	○	○	○	○	○
Utiliser des feuilles de calcul	○	○	○	○	○
Rechercher de l'information	○	○	○	○	○
Récupérer et référencer une ressource numérique en ligne	○	○	○	○	○
Organiser une veille informationnelle	○	○	○	○	○
Communiquer avec un ou plusieurs interlocuteurs	○	○	○	○	○
Participer à l'activité en ligne d'un groupe	○	○	○	○	○
Élaborer une production dans un contexte collaboratif	○	○	○	○	○

37 [Q14]
Globalement, concernant votre rapport avec les TIC, diriez-vous que vous êtes :
***
Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :
- ○ Tout à fait à l'aise
- ○ Plutôt à l'aise
- ○ Pas vraiment à l'aise
- ○ Pas du tout à l'aise

38 [Q15]
Voulez-vous recevoir par mail les conclusions de cette étude ?

(retour en septembre)
Si oui inscrivez votre mail ici :
*****
Veuillez écrire votre réponse ici :

39 [Q16]
A la suite de cette étude par questionnaire, des entretiens complémentaires d'approfondissement auront lieu avec quelques personnes.
Cela sera l'occasion de vous faire un retour sur votre positionnement personnel, mais aussi d'exprimer votre point de vue dans un dialogue plus ouvert.
Cet entretien pourrait durer de 20 min à 1h.
Seriez-vous éventuellement disposé à participer à cette deuxième phase ?
*****
Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

SVP validez votre questionnaire complété…
Avant de procéder à cette validation, veuillez vérifier que vous avez répondu à l'ensemble des questions, et que l'adresse mail que vous avez renseignée, à la fin du formulaire, est valide.
Merci beaucoup du temps que vous avez consacré à cette étude.

Annexe 4 : Courrier d'accompagnement du questionnaire d'enquête UCL

P RIBO questionnaire :" La pédagogie universitaire à l'ère du numérique."

Bonjour,

Je suis Pierrick RIBO, étudiant en Master 2 Ingénierie des Médias pour l'Education à l'université de Poitiers et en contrat de professionnalisation à l'UCL au sein du service TICE.

Dans le cadre de mon mémoire de recherche, je souhaiterais avoir votre participation à cette enquête sous la forme d'un questionnaire en ligne sur le thème :

La pédagogie dans l'enseignement supérieur universitaire à l'ère du numérique.

Pour participer, veuillez cliquer sur le lien ci-dessous.

http://enquete.univ-poitiers.fr/index.php?sid=72965&lang=fr

Je vous remercie vivement de votre collaboration et du temps que vous voudrez bien m'accorder au travers de ce questionnaire.

Votre avis m'est très précieux.

Cordialement,

P RIBO (pribo@univ-catholyon.fr)

PS : Il est important de noter que :

• l'accès au questionnaire est libre et la participation à l'enquête relève du volontariat;

• les réponses sont totalement anonymes et aucune donnée personnelle n'est demandée;

• le lien sera actif du mercredi 28 mai 2014 au mercredi 18 juin 2014.

Les résultats finaux de l'étude seront à votre disposition si vous le souhaitez.

Pier rick RIBO

Service TICE Curly

0472326722

Annexe 5 : Composantes du TPI de Pratt (tiré de Veillette, 2009 p 66)

1 à 15 : Croyances;16 à 30 : Intentions ; 31 à 45 : Actions	Transmission	Apprentissage	Développement	Épanouissement	Réforme sociale
1 :Le fait d'avoir des objectifs prédéterminés améliore l'apprentissage.Learning is enhanced by having predetermined objectives	■				
2 : Pour être un enseignant efficace, on doit être un praticien efficace.To be an effective teacher, one must be an effective practitioner		■			
3 : Par dessus tout, l'apprentissage dépend de ce que l'on sait déjà. Most of all, learning depends on what one already knows.			■		
4 : Il est important que je tienne compte des réactions émotionnelles des apprenants. It is important for me to acknowledge learners' emotional reactions.				■	
5 : Mon enseignement est centré sur des changements sociétaux, et pas sur l'apprenant individuel. My teaching focuses on societal change, not the individual learner.					■
6 : Les enseignants devraient être des virtuoses (experts) de leur domaine. Teachers should be virtuoso performers of their subject matter.	■				
7 : Les meilleurs apprentissages se font en travaillant avec de bons praticiens. The best learning comes from working alongside good practitioners.		■			
8 : L'enseignement devrait se concentrer à développer des changements qualitatifs de la pensée . Teaching should focus on developing qualitative changes in thinking			■		
9 : Dans mon enseignement, je priorise le développement de la confiance en soi des apprenants. In my teaching, building self-confidence in learners is a priority.				■	
10 : L'apprentissage individuel sans changement sociétal n'est pas suffisant. Individual learning without social change is not enough					■
11 : Les enseignants efficaces doivent, en premier lieu, être des experts dans leur propre matière. Effective teachers must first be experts in their own subject areas.	■				
12 :On ne peut pas séparer les connaissances de leur application. Knowledge and its application cannot be separated		■			
13 : L'enseignement devrait s'appuyer sur ce que les gens connaissent déjà. Teaching should build upon what people already know.			■		
14 : Dans l'apprentissage, l'effort des gens devrait être récompensé autant que leur réussite. In learning, people's effort should be rewarded as much as achievement.				■	
15 : Pour moi, l'enseignement est un acte moral autant qu'une activité intellectuelle. For me, teaching is a moral act as much as an intellectual activity					■
16 : Mon intention est de préparer les personnes pour les examens. My intent is to present content so as to prepare people for examinations.	■				
17 : Mon intention est de démontrer comment agir ou travailler dans des situations réelles. My intent is to demonstrate how to perform or work in real situations.		■			
18 : Mon intention est d'aider les personnes à développer des raisonnements plus complexes. My intent is to help people develop more complex ways of reasoning.			■		
19 : Mon intention est de développer la confiance en soi et l'estime de soi des personnes, en tant qu'apprenants. My intent is to build people's self-confidence and self-esteem as learners.				■	
20 : Mon intention est d'inciter les personnes à reconsidérer sérieusement leurs valeurs. My intent is to challenge people to seriously reconsider their values.					■
21 :Je m'attends à ce que les personnes maîtrisent un grand nombre d'informations reliées au sujet. . I expect people to master a lot of information related to the subject	■				
22 : Je m'attends à ce que les personnes sachent comment appliquer la matière dans des situations réelles. I expect people to know how to apply the subject matter in real settings.		■			
23 : Je m'attends à ce que les personnes développent de nouvelles façons de raisonner à propos de la matière. I expect people to develop new ways of reasoning about the subject matter.			■		
24 : Je m'attends à ce que les personnes améliorent leur estime de soi à travers mon enseignement. I expect people to enhance their self-esteem through my teaching.				■	
25 : Je m'attends à ce que les personnes s'engagent dans le changement de notre société. I expect people to be committed to changing our society.					■
26 : Je veux que les personnes aient des bonnes notes aux examens grâce à mon enseignement.I want people to score well on examinations as a result of my teaching.	■				
27 :Je veux que les personnes comprennent les réalités du travail dans la vraie vie. I want people to understand the realities of working in the real world.		■			
28 : Je veux que les personnes voient à quel point les choses sont réellement complexes et reliées entre elles. I want people to see how complex and inter-related things really are.			■		
29 : Je veux fournir un équilibre entre la bienveillance et le défi quand j'enseigne. I want to provide a balance between caring and challenging as I teach.				■	
30 : Je veux rendre visible ce que les personnes prennent pour acquis à propos de notre société. I want to make apparent what people take for granted about society.					■
31 :Je couvre le contenu requis de façon précise et dans le temps alloué. I cover the required content accurately and in the allotted time.	■				
32 : Je fais des liens entre la matière et des situations authentiques de pratique ou d'application. I link the subject matter with real settings of practice or application.		■			
33 : Je pose beaucoup de questions quand j'enseigne. I ask a lot of questions while teaching.			■		
34 : Je trouve quelque chose à complimenter à propos du travail ou de la contribution de chacun. I find something to compliment in everyone's work or contribution.				■	
35 : J'utilise la matière comme moyen d'enseigner des idéaux plus élevés. I use the subject matter as a way to teach about higher ideals.					■
36 : Mon enseignement est gouverné par les objectifs du cours. My teaching is governed by the course objectives.	■				
37 : Je modélise les habiletés et les méthodes d'une bonne pratique. I model the skills and methods of good practice		■			
38 :Je remets en question les manières habituelles de comprendre la matière. I challenge familiar ways of understanding the subject matter.			■		
39 : J'encourage l'expression des sentiments et émotions. I encourage expressions of feeling and emotion.				■	
40 : Je mets l'accent sur les valeurs davantage que sur les connaissances dans mon enseignement. I emphasize values more than knowledge in my teaching.					■
41 : J'énonce très clairement aux personnes ce qu'elles vont apprendre. I make it very clear to people what they are to learn.	■				
42 : Je veille à ce que les novices apprennent des personnes qui sont davantage expérimentées. I see to it that novices learn from more experienced people.		■			
43 : J'encourage les personnes à mutuellement remettre en question leurs modes de pensée respectifs. I encourage people to challenge each others' thinking.			■		
44 : Je partage mes sentiments et je m'attends à ce que les apprenants fassent de même. . I share my own feelings and expect my learners to do the same.				■	
45 : Je relie les objectifs pédagogiques à des changements nécessaires dans notre société. I help people see the need for changes in society.					■

Annexe 6 : Tableau des indicateurs

Indicateurs	Valeurs	Définitions	Questions	valeurs de la question
Compétences visées	2	Développement de compétences disciplinaires et transversales des TIC	Q29	?
	1	Développement des compétences transversales des TIC		?
	0	Maîtrise des rudiments techniques		?
Contexte	3	Pédagogique	Q29 et Q30	forte présence d'utilisation pédagogique et pas de Activité=4
	2	Professionnel		faible présence d'utilisation pédagogique et Activité=4
	1	Personnel		faible présence d'utilisation pédagogique
Fréquence	2	régulières et fréquentes	Q28	> ou = 5 h / sem.
	1	ponctuelles et fréquentes		< 5h / sem.
	0	pas d'utilisation		"Mes élèves n'utilisent pas les TICE"
Cadre	3	Transmission et Construction de connaissances et dans un environnement "actif et significatif et orientée vers l'atteinte d'un but"	Q29 et Q26	?
	2	Transmission et Construction de connaissances		?
	1	Transmission de connaissances		Si activité=6 et uniquement à 6
Activités	1	Communication-Echange	Q26	Q26 (1,2,3)
	2	Recherche-Traitement		Q26(4,5)
	3	Formalisation-Création		Q26(6)
	4	Organisation-Planification		Q26(7,8)
	5	Evaluation-Entraînement		Q26(9,10)
	6	Présentation-Démonstration		Q26(11)
	7	Expérimentation-Application		Q26(12,13)
Disposition	1	Pas de peurs et insécurités disposition favorable	NA	Pas de sentiment de compétence=0 ou/et Perception des TIC =0
	0	Peurs et insécurités Perception du manque de temps et accessibilité Questionnement sur la pertinence		sentiment de compétence=0 ou/et Perception des TIC =0
Sentiment de compétence	1	Sentiment positif	Q37 et Q36	"Tout à fait à l'aise" ou "Plutôt à l'aise"
	0	Sentiment négatif		"Pas vraiment à l'aise" ou "Pas du tout à l'aise"
Perception des TIC	1	Perception positive	Q33 et (Q34 et Q35)	termes employés positif à coder
	0	Perception négative		termes employés négatif à coder

Annexe 7 : Taxonomie des outils TICE par fonctions technico-pédagogiques, Gauthier, 2004

N°	Intitulé	Descriptif	Exemple
1	Communication -Echange	Outils structurant et facilitants les échanges des messages, de documents, de données entre des personnes.	« les classes virtuelles »
2	Recherche -Traitement	Outils qui facilitent la recherche, la collecte, le traitement, le classement des informations et des documents, fichiers et programmes.	« les moteurs de recherche »
3	Formalisation -Création	Outils qui facilitent la transformation, la fabrication, l'assemblage et l'édition de documents et ressources multimédia pédagogiques.	« les logiciels auteurs »
4	Organisation -Planification	Outils qui facilitent la définition, la planification, la réalisation et le contrôle des tâches et activités pédagogiques.	« les plateformes de gestion de projet coopératif en ligne »
5	Evaluation -Entraînement	Outils qui facilitent l'entraînement, l'auto-évaluation des acquis de l'apprenant, ou de sa progression pédagogique.	« les générateurs de QCM »
6	Présentation -Démonstration	Outils qui facilitent l'exposé, la démonstration, l'explication, l'illustration, l'argumentation pédagogique.	« les tableaux interactifs »
7	Expérimentation -Application	Outils qui facilitent l'apprentissage par l'action, la pratique, la réalisation, la manipulation par l'apprenant dans des expériences pédagogiques.	« les logiciels de simulation interactive »

Annexe 8 : Tableau des correspondances questions-indicateurs-variables

Stades	Etapes : Raby	Compétences visées	COntexte(**)	Fréquence	Cadre	Activités	Disposition(*)
Utilisation pédagogique	12 : Appropriation	Développement de compétences disciplinaires et transversales des TIC **(Compétence=2)**	curiosité ou intérêt ou besoin personnel **(Contexte=3)**	régulières et fréquentes **(Fréq=2)**	Transmission et Construction de connaissances et dans un environnement "actif et significatif et orientée vers l'atteinte d'un but" **(Cadre=3)**	1 :Communication-Echange 3 : Formalisation-Création **(Activité=1;3)**	
	11 : Infusion			ponctuelles et fréquentes **(Fréq=1)**	Transmission et Construction de connaissances **(Cadre=2)**	3 : Formalisation-Création **(Activité=3)**	
	10 : Exploration	Développement de compétences transversales des TIC **(Compétence=1)**			Transmission de connaissances **(Cadre=1)**	2 : Recherche-Traitement 5 : Evaluation-Entraînement 6 : Présentation-Démonstration **(Activité=2;5;6)**	
	9 : Familiarisation	Maîtrise des rudiments techniques **(Compétence=0)**					Peurs et insécurités Perception du manque de temps et accessibilité Questionnement sur la pertinence **(Disposition = 0)**
	8 : Motivation						
Utilisation professionnelle	7 : Exploration-Appropriation	Développement de compétences transversales des TIC **(Compétence=1)**	besoin obligation professionnel **(Contexte=2)**			1 : Communication-échange 2 : Recherche-Traitement 3 : Formalisation-Création 4 : Organisation-Planification **(Activité=1;2;3,4)**	
	6 : Familiarisation	Maîtrise des rudiments techniques **(Compétence=0)**					Peurs et insécurités Perception du manque de temps et accessibilité Questionnement sur la pertinence **(Disposition = 0)**
	5 : Motivation						
Utilisation personnelle	4 : Exploration-Appropriation	Développement de compétences transversales des TIC **(Compétence=1)**	curiosité ou intérêt ou besoin personnel **(Contexte=1)**			1 : Communication-échange 2 : Recherche-Traitement 3 : Formalisation-Création **(Activité=1;2;3)**	
	3 : Familiarisation	Maîtrise des rudiments techniques **(Compétence=0)**					Peurs et insécurités Perception du manque de temps et accessibilité Questionnement sur la pertinence **(Disposition = 0)**
	2 : Motivation						
1 : Sensibilisation				pas d'utilisation **(Fréq=0)**		Pas d'activités **(activité=0)**	

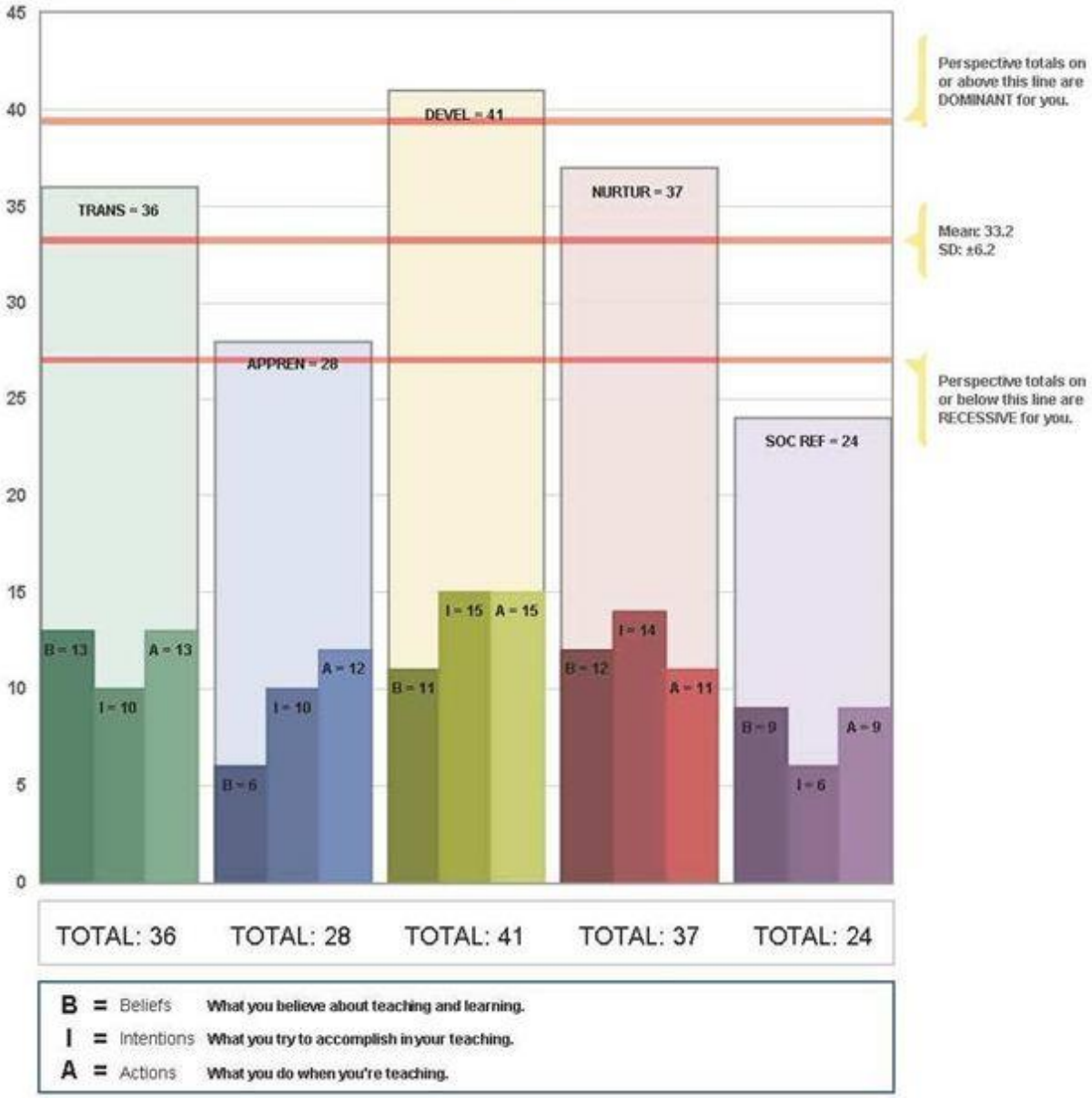
(*) : Indicateurs à 0 si Présence des éléments décrits sinon à 1

(**) : sert à déterminer la porte d'entrée dans les différents stades : personnel, professionnel ou pédagogique

Annexe 9 : Exemple de Fiche de réponse que TPI

TPI Profile Sheet

Thank you for taking the TPI, **pierrick**. Your results are represented on the graph below.
For information on how to interpret your results, please see the Interpretation page.



Annexe 10 : Matrice de corrélation Score globaux de Pratt-scores de classe d'activités de Gauthier

Corrélations						
		Stade Transmission_Score Global	Stade Apprentissage_Score Global	Stade Développement_Score Global	Stade Sollicitude_Score Global	Stade Réforme Sociale_Score Global
Communication-Echange	Corrélation de Pearson	-,036	-,026	,252	,212	,285*
	Sig. (bilatérale)	,790	,850	,059	,113	,032
	N	57	57	57	57	57
Recherche-Traitement	Corrélation de Pearson	-,046	-,134	,167	,037	,226
	Sig. (bilatérale)	,732	,321	,213	,786	,091
	N	57	57	57	57	57
Formalisation-Création	Corrélation de Pearson	,059	,086	,111	,152	,092
	Sig. (bilatérale)	,663	,525	,412	,258	,497
	N	57	57	57	57	57
Organisation-Planification	Corrélation de Pearson	,039	-,059	,159	,093	,292*
	Sig. (bilatérale)	,775	,661	,237	,491	,027
	N	57	57	57	57	57
Evaluation-Entraînement	Corrélation de Pearson	,008	-,074	,250	,193	,190
	Sig. (bilatérale)	,950	,582	,061	,151	,157
	N	57	57	57	57	57
Présentation-Démonstration	Corrélation de Pearson	,043	,243	,045	,137	,095
	Sig. (bilatérale)	,750	,068	,737	,308	,484
	N	57	57	57	57	57
Expérimentation-Application	Corrélation de Pearson	-,161	,022	,127	,292*	,209
	Sig. (bilatérale)	,231	,869	,347	,028	,118
	N	57	57	57	57	57
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).						
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).						

Annexe 11 : Description des cinq perspectives à destination des enseignants. (TPI en ligne) (Traduction libre PR)

Perspective de transmission	Pour être efficace, l'enseignement exige un profond engagement à l'égard des contenus de l'enseignement ou du sujet en question. Un bon enseignement suppose que l'on ait une bonne maîtrise du sujet ou des contenus. Les responsabilités fondamentales de l'enseignant sont de manière précise et efficace les contenus de son enseignement. Les responsabilités de l'apprenant sont d'apprendre ces contenus dans leurs formes légitimes et officielles. Les bons enseignements guident systématiquement les apprenants dans des tâches qui conduisent à la maîtrise des contenus : en fixant des objectifs clairs, en adaptant le rythme des leçons, en utilisant le temps de classe avec efficacité, en expliquant les erreurs, en répondant aux questions, en fournissant des informations au moment opportun, en corrigeant les erreurs, en faisant des évaluations, en résumant ce qui a été fait, en dirigeant les étudiants vers les ressources appropriées, en ayant des exigences élevées et en développant des moyens objectifs pour évaluer l'apprentissage. Les bons professeurs sont enthousiastes quant aux contenus de leur enseignement et transmettent cet enthousiasme à leurs étudiants. Pour de nombreux apprenants, les professeurs qui réussissent à transmettre les contenus sont ceux qui en font une présentation remarquable.
Perspective d'apprentissage	L'enseignement efficace est un processus qui socialise les étudiants en leur inculquant de nouvelles comportementales et (des) méthodes de travail. Les bons enseignants sont des spécialistes hautement qualifiés de leur enseignement. Tant dans les classes que sur les lieux de travail, ils sont reconnus pour leur savoir-faire. Les enseignants doivent révéler le fonctionnement interne de la performance de haut niveau et traduire cela dans un langage compréhensible et sous la forme d'un ensemble ordonné de tâches, qui vont habituellement de la plus simple à la plus complexe, en permettent différents points d'entrée en fonction des capacités de l'apprenant. Les professeurs savent ce que leurs élèves peuvent faire seuls et ce pour quoi ils ont besoin d'être guidés et orientés, ils conduisent les apprenants dans leur propre *« zone d'évolution »*. À mesure que les apprenants gagnent en maturité et deviennent plus compétents, le rôle de l'enseignement change, ils se voient proposer moins de directives et plus de responsabilités à mesure qu'ils évoluent *(/progressent)* de l'état d'élèves dépendants à celui de travailleurs autonomes.
Perspective de développement	L'enseignement efficace doit être planifié et conduit « du point de vue de l'apprenant ». Les bons professeurs doivent comprendre comment leurs élèves pensent et raisonnent par rapport aux contenus (de l'enseignement). L'objectif premier est d'aider les apprenants à développer des structures cognitives de plus en plus complexes et sophistiquées qui leur permettront d'appréhender les contenus. La clé pour changer ces structures réside dans la combinaison de deux compétences : (1) le questionnement efficace qui incite les apprenants à passer de formes de réflexion relativement simples à des formes plus complexes, et (2) les « passerelles du savoir » qui fournissent des exemples signifiants pour l'apprenant. Les questions, les problèmes, les cas particuliers et les exemples constituent ces passerelles que les enseignants utilisent pour conduire les apprenants de formes simples de réflexion et de raisonnement à de nouvelles formes de raisonnement plus complexes et plus sophistiquées. Les bons professeurs adaptent leur savoir au niveau et aux modes de pensée des apprenants.

Perspective de sollicitude	L'enseignement efficace part du principe que l'effort acharné, constant et de longue durée pour réussir vient du cœur et non du cerveau. On devient un apprenant motivé et performant lorsqu'on travaille sur des questions ou des problèmes sans peur de l'échec. On apprend aux élèves que (a) ils peuvent réussir à apprendre s'ils essaient vraiment ; (b) leur réussite est le produit de leur propre effort et de leur propre aptitude plutôt que le fruit de la bienveillance d'un professeur ; et (c) leurs efforts d'apprentissage seront encouragés à la fois par les enseignants et par leurs pairs. Les bons enseignants se soucient de leurs étudiants et comprennent que certains ont des antécédents d'échec résultant d'un manque de confiance en soi. Cependant ils n'excusent pas les apprenants pour autant. Ils encouragent plutôt leurs efforts tout en les incitant à faire de leur mieux et cela en instaurant un climat de bienveillance et de confiance, en les aidant à se fixer des objectifs ambitieux mais réalisables et en soutenant l'effort autant que la réussite. Les bons professeurs prodiguent à tous les apprenants encouragement et soutien et fixent le niveau des exigences ainsi que des objectifs raisonnables mais ils ne sacrifient pas le sentiment d'efficacité personnelle ou d'estime de soi à la réussite. Leurs évaluations de l'apprentissage prennent autant en compte l'épanouissement individuel que la réussite absolue.
Perspective de Réforme Sociale	L'enseignement efficace nécessite des changements substantiels dans la société. Du point de vue de la Réforme Sociale, l'enseignement a pour objet la collectivité plutôt que l'individu. Les bons professeurs sensibilisent les élèves aux valeurs et aux idéologies contenues dans les textes et aux pratiques ou méthodes courantes inhérentes à leur discipline. Les bons professeurs remettent en cause le statu quo et encouragent les étudiants à prendre en considération la manière dont les apprenants se positionnent et se construisent en fonction de certains discours et pratiques. Pour ce faire, ils analysent et décomposent (/déconstruisent) les pratiques courantes afin de découvrir en quoi de telles pratiques contribuent à perpétuer des conditions inacceptables. La discussion en classe est moins centrée sur la manière dont les connaissances ont été élaborées que par qui et dans quels buts. On questionne les textes sur ce qui y est dit et ce qui n'y figure pas ; sur ce qui y est inclus et ce qui en est exclu ; sur qui est représenté et qui n'apparaît pas dans le discours dominant.