

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l' Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)
Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DES FORMÉS ET DES
FORMATEURS DANS UN PROJET DE MÉDIATISATION :
Réflexions sur l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité d'outils
numériques**

Edith CAMPOS

Assistante d'organisation et coordinatrice de projet de développement numérique,
Université de Genève- FPSE – Secteur Formation d'Adultes,
Bd du Pont d'Arve 40, 1211 Genève 4, Suisse
+41 76 388 41 88
Edith.campos@unige.ch

Thème 4 : Médiations numériques, contraintes et/ou ressources pour la didactique professionnelle ?

Compte-rendu d'expérience professionnelle

Résumé

L'évaluation du processus d'innovation inhérent au développement numérique dans un projet de formation implique un regard triple basé sur des critères d'utilité, utilisabilité et l'acceptabilité (Tricot, 2003). Elle peut s'appuyer sur la prise en compte de données d'observation extrinsèques de l'activité des utilisateurs dont les limites peuvent être questionnées. A partir de l'exemple d'un projet de médiatisation (Peraya, 2010) de modules d'enseignements universitaires, nous montrons l'intérêt d'une évaluation articulant des dimensions d'analyse extrinsèque et intrinsèque de l'activité.

Mots-Clés : innovation ; évaluation ; médiatisation ; formation

Cette communication prend appui sur un mandat de coordination de projet confié dans le cadre du développement numérique d'un programme de formation continue universitaire pour formateurs d'adultes. Ce projet a été initié dans une perspective d'innovation pédagogique, celle-ci devant être comprise comme « *un changement qui, dans le but d'améliorer une situation, peut porter sur une pratique, une méthode, une façon d'enseigner certains contenus disciplinaires, une procédure, un outil ou de nouvelles clientèles, etc.* » (Peraya & Jaccaz, 2004). Ce processus est soumis à fluctuations au sens où il s'accompagne de « *changement(s) complexe(s), dynamique(s), qui s'inscri(ven)t sur la durée* » (Peraya & Jaccaz, *ibid.*). A ce titre il requiert un accompagnement, lequel doit perdurer au-delà du temps d'implémentation afin d'en assurer le maintien évolutif.

Une analyse des besoins de formation (Campos, 2015) a mis en évidence la nécessité d'une adaptation des programmes aux évolutions des pratiques professionnelles en formation des adultes. Ces évolutions se traduisent notamment par l'usage de médias de communication synchrones ou asynchrones et d'outils techno-pédagogiques en présentiel ou à distance, ainsi que par l'organisation d'échanges extra-présentiels configurés en communautés d'apprentissage ou de pratiques. Elles induisent une modification de la pratique du métier de formateur que l'on peut observer à travers des missions orientées vers la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de dispositifs numériques. Ces changements ne peuvent être ignorés et impliquent la nécessité d'une prise en compte, d'une mise en évidence et d'une intégration dans un programme universitaire destiné à la formation et professionnalisation des praticiens du domaine. L'introduction de cette innovation pédagogique dans le programme de formation concerné vise : 1. le développement de compétences numériques chez les formés (réciproquement chez les enseignants du programme), en tendant vers « l'alphabétisation technologique », dont l'approche « *est de préparer les apprenants, les citoyens et la population active à utiliser les TIC pour favoriser le développement social et améliorer la productivité économique* » (UNESCO, 2011) ; 2. l'intégration, par les formés à leur propre pratique de formateurs (Depover & Strebelle, 1997), visant, *ad minima* le niveau d'adoption, décrit « *comme la décision de changer quelque chose dans sa pratique par conviction personnelle ou sous une pression externe qui peut s'exercer au départ du microsystème* » (Coen & Schumacher, 2006).

Cette communication se propose d'une part, de rendre compte de la démarche mise en œuvre en vue de la modification de l'ingénierie pédagogique de modules d'enseignements universitaires ; d'autre part, de présenter des perspectives envisagées vis-à-vis des obstacles rencontrés en lien avec le processus d'évaluation des critères d'utilité, d'utilisabilité et d'acceptabilité conduit dans une perspective d'analyse de l'activité.

Organisation d'une innovation

Une démarche de pilotage basée sur le modèle ASPI (Analyser, Soutenir, et Piloter l'Innovation) (Peraya & Jaccaz, 2004) a été mise en œuvre pour déployer ce projet de développement. Proposé par l'unité de recherche sur les technologies éducatives de la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Education de Genève, ce modèle constitue une ressource pour piloter des projets techno-pédagogiques dans l'enseignement supérieur et universitaire. Il repose sur trois axes (modèle descriptif ; démarche de pilotage ; dimension temporelle) qui permettent de prendre en compte la spécificité du contexte de la formation des adultes, de définir des modalités de travail collaboratif avec les acteurs, enseignants et formés, et de construire une chronologie des étapes du projet. A partir d'une posture de conseil techno-pédagogique, la mise en œuvre du projet a consisté à accompagner les acteurs impliqués dans la dynamique du changement et de l'innovation, en travaillant notamment en étroite collaboration avec les enseignants. L'objectif a donc été, non de se substituer à l'ingénierie existante, mais de faciliter un développement numérique. Celui-ci a été proposé dans la

perspective de pallier à un besoin variable de compétences numériques spécifiques que nous avons cherché à développer dans l'objectif d'une autonomisation progressive de l'enseignant. Cette démarche fait de la médiatisation, comprise comme « *un processus de conception, de production et de mise en œuvre de dispositifs de communication médiatisée, processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante* » (Peraya, 2010) un projet coordonné et évalué, co-construit avec l'enseignant. La coordination du projet s'est déployée selon différentes dimensions intégrant le modèle descriptif. Elle a d'une part impliqué la mise en synergie de différents acteurs (gestionnaire de projet ; enseignants ; participants ; experts techniques) et de leurs contraintes propres selon l'établissement d'un fonctionnement basé sur l'échange ; d'autre part, elle a nécessité l'accompagnement collectif et personnalisé des enseignants tant dans la modification de leur scénario pédagogique que dans leur appropriation de nouveaux outils ou environnements numériques, ainsi que la coordination de mise en commun des résultats.

De cette structure, que l'on illustrera à partir d'un exemple de médiatisation d'un module, découle une architecture fondée sur des expertises articulant des compétences pédagogiques et numériques.

Le programme concerné par le projet se décompose en treize modules de trois semaines séparés par des intersessions. Ceux-ci sont organisés indépendamment les uns des autres par des intervenants distincts. L'autonomie des enseignants dans l'ingénierie pédagogique de leur enseignement est effective et le lien entre les modules découle d'une complémentarité de contenus dans une logique certificative. Dans ce contexte, le projet de médiatisation vise à conserver le temps de formation en présentiel tout en mettant à profit les intersessions et les possibilités d'usages de médias en présentiel dans une logique de dynamisation de l'enseignement.

Positionnement de l'évaluation : quelle place à l'analyse de l'activité ?

Il est reconnu que l'évaluation d'un dispositif numérique intègre plusieurs dimensions, définissant leurs critères : 1. l'adéquation entre l'objectif d'apprentissage défini par l'enseignant et l'atteinte de cet objectif (utilité) ; 2. la possibilité d'apprendre à utiliser, puis d'utiliser l'outil - sa maniabilité (utilisabilité) ; 3. sa valeur de représentation mentale, individuelle ou collective, incluant son utilité et son utilisabilité (acceptabilité) (Tricot, 2003). L'acceptabilité sociale et pratique ainsi que l'utilité théorique peuvent être évaluées par « inspection », dans le cadre d'entretiens et échanges avec l'enseignant (Tricot, 2003). Il est admis dans cette perspective que l'enseignant agit en tant qu'expert de son domaine, apte à juger de l'utilité et de l'acceptabilité effectives de l'outil implémenté. L'utilisabilité est quant à elle évaluée « empiriquement », prenant en compte les performances des usagers autant que leurs comportements, attitudes ou opinions (Tricot, 2003). Le lien entre le sentiment d'inconfort possiblement évoqué par les utilisateurs participants à la formation et les dimensions cognitives et affectives de l'activité doit être considéré comme influant sur l'évaluation de l'utilisabilité (Cahour, Brassac, Bouraouis, & Pachoud, 2007). L'investigation de la dimension expérientielle du critère d'utilisabilité nécessite une réflexion sur les possibilités de mettre en place une démarche d'analyse de l'activité des formés et des enseignants qui ne soit pas disjointe du processus pédagogique. Les actions auprès de l'enseignant impliquent d'une part, l'établissement d'un lien de travail étroit avec celui-ci et des entretiens réguliers pour réguler et réajuster le processus ; d'autre part la mise en œuvre d'une démarche d'observation du déroulement de l'activité impliquant tous les acteurs, enseignants ou étudiants.

L'exploitation de traces de l'activité distante des utilisateurs, observables à partir de la plateforme pédagogique Moodle, permet de rendre compte des différentes modalités d'utilisation des outils numériques proposés et des apprentissages qui en découlent possiblement. Pour exemple, un exercice collaboratif s'appuyant sur un média distant permet d'observer, d'une part les connexions des membres du groupe concerné, d'autre part la qualité des apports et le niveau de participation variable de chaque individu suite à chacune de ses connexions. Le caractère facultatif de l'activité demandée dans le cadre de l'exemple cité permet une vision claire du résultat dans une logique de participation spontanée, non soumise aux exigences de la certification. Ces résultats, fondés sur des indicateurs qualitatifs et quantitatifs, ont été complétés par l'exploitation de questionnaires d'évaluation à chaud, interrogeant l'utilité et l'utilisabilité perçues des médias intégrés dans chacun des modules. Néanmoins, ces données ne permettent pas d'analyser l'activité d'un point de vue intrinsèque, c'est-à-dire du point de vue des utilisateurs eux-mêmes. La dimension expérientielle, documentant le critère d'utilisabilité, repose notamment sur le témoignage des acteurs, et nécessite des recueils autres que le feed back de l'enseignant. Par ailleurs, les réponses aux questionnaires d'évaluation, initialement focalisées sur un simple jugement de valeur des outils au regard de leur utilisabilité (et, découlant, de leur acceptabilité), évoluent au fur et à mesure de l'avancée du programme. Aujourd'hui, d'autres aspects sont questionnés au travers de certaines des réponses recueillies, comme le comportement et l'absence de coopération des pairs face à l'exercice ainsi que des suggestions de scénario pédagogique. On note un déplacement vers des dimensions non plus techniques, mais relevant de la perception individuelle de facteurs influant cognitivement et affectivement sur la réalisation de l'activité propre ou effectuée par les pairs. Il est pour l'heure impossible de déterminer si le critère d'utilisabilité a d'un prime abord été invoqué pour expliquer d'autres réticences ou freins personnels à l'utilisation. Ce constat met en évidence la nécessité de réajuster le processus incluant une phase d'échange direct avec les utilisateurs.

Perspectives

Deux moments peuvent s'avérer pertinents pour construire ces échanges, basés sur des modalités différentes : préalablement à la formation, par des séquences de test commentées par verbalisation rétrospective et complétées par un feedback au moment de la réalisation de l'activité prenant pour support le même outil ; pendant l'implémentation, par entretiens d'autoconfrontation basés sur les traces recueillies (Cahour, Salembier, & Zouinar, 2016).

La volée actuelle du programme, phase pilote d'un projet d'innovation de plus grande envergure, se termine en juin 2017. A ce stade, des questionnaires d'évaluation et des entretiens sont prévus avec les participants, afin de recueillir des éléments complémentaires d'évaluation et valider la pertinence de systématiser la phase d'échange précitée.

Le projet s'appuiera, dès septembre 2017, sur des ateliers d'initiation extra-modulaires obligatoires incluant la mise en activité des participants et rendant possible le feedback immédiat et l'échange. La possibilité d'un enregistrement des manipulations effectuées par les participants à l'écran rendra possible l'organisation d'entretiens d'autoconfrontation sélectifs selon des éléments relevés en présentiel, encore à critérier. Par ailleurs, des tests d'utilisateurs, réalisés en verbalisation rétrospective, sont organisés avec un échantillon de personnes au niveau d'intégration très bas, permettant de cibler les éventuels problèmes liés à l'utilisabilité et, réciproquement, recueillir des éléments permettant de comprendre les obstacles cognitifs et affectifs pouvant intervenir comme frein à l'implémentation.

Bibliographie

- Cahour, B., Brassac, C. V., Bouraouis, J.-L., & Pachoud, B. S. (2007). Etude de l'expérience du sujet pour l'évaluation de nouvelles technologies : l'exemple d'une communication médiée. *Revue d'anthropologie des connaissances*, pp. 85-120.
- Cahour, B., Salembier, P., & Zouinar, M. (2016, juillet). Analyser l'expérience vécue de l'activité. *Le travail humain*.
- Campos, E. (2015). *Développement de l'usage des TICE dans les programmes DAS-CAS FA*. Genève.
- Coen, J.-F., & Schumacher, J. (2006). Construction d'un outil pour évaluer le degré d'intégration des TIC dans l'enseignement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*.
- Depover, C., & Strebelle, A. (1997). Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'intégration des TIC dans le processus éducatif. Dans A. Pochon L.-O. et Blanchet, *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration* (pp. 73-98). Neuchâtel: IRDP.
- Peraya, D. (2010). Médiatisation et médiation, des médias éducatifs aux ENT. Dans V. Liquète, *Médiations* (pp. 33-48). Paris: CNRS.
- Peraya, D., & Jaccaz, B. (2004). Analyser, Soutenir, et Piloter l'Innovation : un modèle "ASPI". *Les TICE ou les Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et dans l'Industrie* (pp. 283-289). Compiègne: Université de Compiègne.
- Tricot, A. &. (2003). Utilité, utilabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. *Conférence Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain* (pp. 391-402). Strasbourg et Paris: ATIEF, Université Louis Pasteur et INRP.
- UNESCO. (2011). *TIC UNESCO : un référentiel de compétences pour les enseignants*. Paris: ONU.