

Pour citer cet article en APA : Jérôme, F., & Verpoorten, D. (2014, décembre). Un blog plutôt qu'un Word ? Retour d'expérience de l'insertion d'un cours en ligne dans un programme de formation d'enseignants du supérieur. *Education & Formation*, e-302. <http://ute3.umh.ac.be/revues>

Un blog plutôt qu'un Word ?

Retour d'expérience de l'insertion d'un cours en ligne dans un programme de formation d'enseignants du supérieur

Françoise Jérôme, Dominique Verpoorten

*Université de Liège
Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES)
Traverse des Architectes, B63b
B-4000 Liège (Sart Tilman)
fjerome@ulg.ac.be
dverpoorten@ulg.ac.be*

RÉSUMÉ. En 2012-2013, le CAPAES (Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur) de l'Université de Liège a incorporé pour la première fois à son programme un cours entièrement en ligne. L'article en expose les motivations sous-jacentes, présente les outils utilisés et analyse la réception du dispositif par les étudiants. Les données récoltées font apparaître : a) la familiarité antérieure restreinte des enseignants avec les deux outils exploités dans le cours (une plate-forme eLearning traditionnelle et un blog comme représentant du Web 2.0), b) la capacité, en dépit de cette familiarité limitée, de faire bon usage des deux outils en tant qu'apprenant, c) une satisfaction générale pour le cours en ligne mais faiblement liée à la découverte des deux outils et à la prise de conscience, en tant qu'enseignant, de leur potentiel pédagogique.

MOTS-CLÉS : développement professionnel, formation de formateurs, Web 2.0, blog, LMS, Blackboard, approche sociopolitique de l'enseignement supérieur, eLearning.

1 Introduction

Les outils numériques s'imposent dans tous les domaines de l'existence. A mesure qu'ils deviennent plus nombreux, fiables, faciles à utiliser et indissociables des générations actuelles d'étudiants (Stein, 2013 ; Van den Beemt, 2010), la question de leur intégration aux pratiques pédagogiques se pose aux enseignants. Cette question s'impose en retour aux formateurs de formateurs : quelle place donner aux technologies dans les programmes de développement professionnel ?

Le CAPAES (Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur) est l'un de ces programmes de professionnalisation¹. En vue d'y incorporer une dimension techno-pédagogique, les formateurs CAPAES de l'Université de Liège ont pris la décision de dispenser un des cours du programme entièrement en ligne. Cette modalité de formation a été préférée à un cours traditionnel qui traiterait de thématiques en lien avec les technologies pour l'éducation (Lebrun & Vigano, 1997), et ce pour trois raisons.

- 1) Raison pédagogique : la littérature souligne la valeur du principe d'« isomorphisme » en formation des enseignants (Meirieu, Develay, Durand, & Mariani, 1996 ; Voz & Robinet, 2013). Leclercq et Denis (2001, p. 426) définissent succinctement ce principe comme une volonté de « faire vivre aux étudiants [enseignants] ce que l'on souhaite qu'ils fassent vivre ensuite à leurs étudiants ». Beckers (2007, p. 194) note que les situations isomorphes se prêtent à une exploitation en formation d'enseignants, « sans doute parce que dans l'ensemble des formations initiales qualifiantes, celle qui s'adresse aux futurs enseignants présente la spécificité d'une homologie formelle avec le métier visé : ils se préparent dans une forme scolaire à un métier qui s'inscrit dans cette même forme scolaire. Il est donc assez aisé de leur faire vivre en direct des méthodologies (...) qu'ils seront invités à exploiter eux-mêmes avec leurs élèves ». Dans le cas présent, si l'usage des technologies est à recommander aux enseignants, il est normal que leurs formateurs reprennent cette injonction à leur compte et fournissent aux enseignants l'occasion d'expérimenter cette méthode en tant qu'apprenants². Outre l'apprentissage par expérience directe de la méthode, le principe d'isomorphisme en appelle aussi à l'apprentissage vicariant (apprentissage qui a lieu en observant le comportement des autres, Bandura, 1980) ou à l'événement d'apprentissage imitation-imprégnation/modélage (Leclercq & Denis, 2001 ; Leclercq & Poumay, 2005 ; Verpoorten, Poumay, & Leclercq, 2007) dans lequel le formateur joue le rôle de référent offert à l'imitation tant sur le plan fonctionnel de l'organisation du dispositif que sur le plan motivationnel : sa décision, en tant que professionnel, d'utiliser, dans son propre cours, la méthode proposée, donne du crédit à celle-ci. Ainsi, Downes (1993), dans une étude précoce de recours à la technologie en formation d'enseignants observe déjà que des étudiants de 1^{ère} année travaillant sous la supervision d'un enseignant utilisant les technologies ont une tendance plus marquée à intégrer les technologies dans leurs pratiques de classe que des étudiants de 3^{ème} année n'ayant pas bénéficié d'un tel exemple. L'effet de l'isomorphisme est cependant variable selon les méthodes sur lesquelles on l'applique, ainsi qu'en témoigne, par exemple, l'étude menée à petite échelle par Leduc, Le Coguiec et Ménard (2013).
- 2) Raison de développement professionnel (Frenay et al., 2010 ; Berthiaume & Rege-Collet, 2014) : outre le souci d'isomorphisme, l'insertion, dans le programme du CAPAES, d'occasions de prendre en main des technologies est sous-tendue par les travaux de Mishra et Koehler (2009). Au modèle de développement professionnel des enseignants établi par Shulman (1986), ils adjoignent une dimension spécifiquement technologique. Leur modèle TPACK situe ainsi l'expertise des enseignants à l'intersection d'une maîtrise des connaissances liées à la matière (Content knowledge), de la transposition pédagogique de celle-ci (Pedagogical knowledge) et de « la capacité de comprendre la technologie de manière suffisante que pour pouvoir la mettre en œuvre de manière productive dans leur profession et de reconnaître quand elle est un allié ou un frein à l'atteinte des objectifs » (Technological knowledge, p. 64). Le modèle TPACK va dès lors plus loin qu'une démarche consistant à pointer le potentiel pédagogique des technologies. Il fait de leur appropriation et de leur maîtrise une dimension

¹ En vertu du décret de la Communauté française du 17 juillet 2002, tous les enseignants des hautes écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles sont tenus de le suivre dans les six ans consécutifs à leur entrée en fonction dans un poste vacant. La charge de travail totale du CAPAES fixée par le décret est de 210 heures pour les candidats qui n'ont pas de titre pédagogique et de 80 heures pour les autres. Le décret détermine le cadre général tout en laissant une souplesse d'organisation aux différents opérateurs de formation. Le CAPAES dont il est question dans cet article est administré par l'Université de Liège.

² Le principe d'isomorphisme s'exprime parfois en anglais par la maxime « teach what you preach ». Cet appel à la cohérence didactique des formateurs doit être distingué du principe de la triple concordance (Castaigne, Petit, & Verpoorten, 2007 ; Kovertaitte & Leclercq, 2006) ou de l'alignement pédagogique (Biggs, 1996).

explicite de la pratique du métier. Le modèle ne fournit cependant pas d'informations quant aux manières de procéder pour aborder cette facette du développement pédagogique, pas plus qu'une progression dans ces manières. Pour aborder cette question, on peut utilement se reporter aux travaux antérieurs portant sur des continuums d'appropriation techno-pédagogique (Tableau 1) tels que ACOT (Apple Classrooms of Tomorrow, Dwyer, Ringstaff, & Sandholtz, 1990), LOTI (Levels Of Technology Implementation, Moersch, 1995), LoU (Levels of Use, Hall, 2010) ou la structure proposée par Davies (2011). Si le nombre et l'appellation des étapes varient entre ces échelles de progression, elles ont en commun une phase précoce au cours de laquelle l'enseignant s'informe et commence à utiliser les outils pour son usage personnel (Tableau 1, colonnes 2-3).

<i>Modèle considéré</i>	<i>Niveau correspondant à une première prise en main personnelle de l'usage des technologies</i>	<i>Intitulé du niveau</i>	<i>Nombre des niveaux qui constituent le modèle</i>
ACOT	Niveau 2	« Entry »	5
LOTI	Niveau 1	« Prise de conscience »	7
LoU	Niveau 2	« Preparation »	8
Davies	Niveau 2	« Praxis »	3

Tableau 1. *Les continuums d'appropriation technologiques postulent une phase précoce d'appropriation personnelle des outils*

Selon ces progressions graduées, l'adoption par l'enseignant des technologies dans ses activités pédagogiques prend appui sur cette familiarisation initiale, en un nombre de paliers, variable selon les modèles (Tableau 1, colonne 4). Pour favoriser le développement techno-pédagogique, Ertmer (2005) ou Guskey (1986) suggèrent une politique des « petits pas » consistant à proposer aux enseignants des usages simples des technologies en vue de parrainer un processus d'évolution des représentations à leur égard. L'initiative de cours en ligne présentée ici s'inspire de cette optique. Soigner cette étape de découverte et de première prise en main paraît particulièrement légitime par rapport au manque d'agilité techno-pédagogique d'une grande partie du public des enseignants, en ce compris ceux de l'enseignement supérieur (Albero, 2011, Johnson et al., 2014).

- 3) Raison organisationnelle : le choix d'inscrire dans la formation une modalité à distance offre aux enseignants l'occasion d'organiser de façon flexible leur travail en fonction des contraintes horaires occasionnées par la charge d'enseignement de chacun et par la participation aux autres cours de la formation qui se donnent en présentiel. Si cette raison pratique n'a pas été dominante dans la mise sur pied du cours, elle a pesé dans la décision de ne pas opter pour un apprentissage hybride (Elen, 2011, Laurillard, 2014), afin de laisser le plus de liberté possible à des professionnels en formation, à l'agenda déjà très chargé.

Le présent article a pour objectif de documenter cette première itération d'un cours à distance dans le cadre du CAPAES, tel que dispensé par l'université de Liège. Les données collectées pour l'occasion donnent lieu à une analyse, guidée par 3 questions de recherche :

Question 1 : comment les enseignants ont-ils utilisé les technologies proposées ?

Question 2 : quels aspects de cette expérience vécue en tant qu'apprenants les enseignants plébiscitent-ils ?

Question 3 : dans quelle mesure l'expérience d'un cours totalement en ligne contribue-t-elle au développement pédagogique des enseignants, compte tenu de leur familiarité avec les technologies ?

Le traitement de ces questions s'inscrit à la fois dans une visée de régulation du cours (Haigh, 2012 ; Norton, 2009) et de contribution à une exploration locale des représentations et des usages des technologies par les enseignants du supérieur.

2 Méthodologie

2.1 Population et dispositif

L'étude s'appuie sur des données récoltées auprès des 34 enseignants formant la cohorte 2012-2013 du cours « Approche et questions sociopolitiques en Enseignement Supérieur ». Ce cours traite de thèmes en rapport avec des évolutions récentes observées dans l'enseignement supérieur (le nouveau décret qui l'organise en Fédération Wallonie-Bruxelles, le surgissement des Cours Massifs Ouverts aux Masses, la réflexion sur les cours hybrides, l'évolution des politiques d'accès, etc.). Les enseignants-participants en traitent 3 au choix. Pour ce faire, ils

prennent connaissance de ressources textuelles et/ou vidéo associées aux thèmes. Ils en rédigent une synthèse personnelle qu'ils postent sur leur blog. Ensuite, au cours d'une phase dite de « mutualisation », ils lisent deux blogs d'autres participants et y réagissent par des commentaires. Ce parcours confronte les enseignants à l'utilisation de deux outils technologiques principaux :

- une plate-forme eLearning (Blackboard) : intégrée dans la scénarisation pédagogique pour des raisons pratiques (familiarité avec l'outil, services intégrés, facilité de dépôt, droits sur les ressources) et de recherche (possibilité de collecte et d'analyse de traces générées par la plate-forme), elle sert de lieu centralisé de communication relative au cours (objectifs, consignes, ressources, calendrier, forum technique) ;
- un blog (WordPress) : c'est dans leur blog personnel que les enseignants-participants rendent disponibles aux formateurs et à leurs pairs leurs réflexions découlant des activités thématiques. Conçu comme un lieu de communication personnel et partagé, le blog, au contraire de la plate-forme eLearning, n'est pas un outil d'abord conçu pour enseigner et apprendre. Il est cependant emblématique du Web 2.0, évolution de l'Internet caractérisée par une montée en puissance de son potentiel de création, partage, mixage, réutilisation, adaptation, curation de contenus, ressources et objets (Brown, 2008). Par « l'architecture de participation » (O'Reilly, 2007) qu'il suscite et entretient, le Web 2.0 met en place de nouvelles écologies d'apprentissage (Barron, 2004 ; Spires, Wiebe, Young, Hollebrands & Lee, 2012) dans lesquelles il devient possible à chacun d'être consommateur et producteur de savoirs. Dans le cours en ligne proposé, les enseignants-participants font une expérience concrète de ces deux rôles lorsque, respectivement, ils lisent les blogs de leurs pairs et lorsqu'ils alimentent le leur ou commentent ceux d'autrui. Le blog est aujourd'hui proposé par de multiples sites sous une forme standard, qui rend sa prise en main relativement facile. Quoique encore récent, le blog fait déjà l'objet d'une littérature pédagogique qui souligne son potentiel pour la réflexion individuelle ainsi que pour le partage et la discussion de ces réflexions (Farmer, Yue & Brooks, 2008 ; Greenhow, Robelia & Hughes, 2009). En ce sens, l'outil concorde avec l'objectif central du cours qui vise à susciter une réflexion, d'abord individuelle, sur des questions sociopolitiques en lien avec l'enseignement supérieur, puis un partage de ces réflexions. Enfin, dissocié de son contexte de création (le cours), le blog peut éventuellement lui survivre, dans le cas où le participant se l'est approprié. Pour ces raisons, le recours au blog apparaît comme une entrée intéressante pour sensibiliser les enseignants-participants à la « littératie numérique » (Buckingham, 1993 ; Goodfellow, 2011) à laquelle ils auront peut-être à initier et entraîner leurs étudiants (Lévy, 2013).

Le cours se déroulant au second quadrimestre, les enseignants-participants ont réalisé leurs travaux de début février à mi-mai 2013 pour une charge de travail officielle de 60 heures (2ECTS). Le cours a été conçu pour être suivi en toute autonomie et l'offre d'accompagnement s'est voulue minimale au départ. Les concepteurs-formateurs n'interviennent que pour répondre aux questions postées dans le forum du cours en ligne. Même si aucun engagement explicite n'a été pris à cet égard, les formateurs opèrent des « coups de sonde » dans les blogs individuels et postent de brefs commentaires relatifs aux productions de façon à soutenir la motivation des participants.

Il faut noter que les cours intégrés au programme CAPAES ne nécessitent pas une notation chiffrée, la mention « réussi » ou « raté » suffit. Tous les candidats concernés par le cours ont respecté les critères de réalisation des activités proposées et ont, sur cette base, obtenu la mention « réussi ».

2.2 Collecte et traitement des données

L'instrument principal de cette étude est un questionnaire soumis aux participants à l'issue du cours, via le site spécialisé Qualtrics. Ce questionnaire est fourni intégralement en annexe. Il porte sur l'expérience vécue dans le cours, la connaissance et l'usage actuel de divers outils technologiques et l'influence du cours sur les représentations que se font les participants sur l'intégration d'outils numériques dans leurs cours. Outre ces données perceptives collectées une fois le cours terminé, l'étude s'appuie aussi sur les communications avec les formateurs (méls et forum) pendant la durée du cours, les historiques d'interaction Blackboard (traces) et les propos tenus par les participants sur leur blog au sujet des liens entre technologies numériques et enseignement supérieur. L'analyse applique à ces données un traitement quanti-qualitatif maintenu volontairement simple, afin de prévenir le surinvestissement interprétatif d'un matériel circonscrit et contextuel.

3 Résultats

Trente-deux enseignants (sur 34 inscrits au départ) ont parcouru toutes les étapes du cours, jusqu'au questionnaire final. L'expérience professionnelle de 27 d'entre eux est inférieure à 5 ans. Les disciplines enseignées par les participants sont diverses : architecture, géographie, pharmacologie, bureautique, langues étrangères, psychologie, informatique, droit, etc. Les deux participants n'ayant pas achevé le cours ont invoqué des raisons de temps.

3.1 Question 1 – Comment les enseignants ont-ils utilisé les technologies proposées ?

Cette section présente les données empiriques relatives à l'usage fait des 2 outils numériques proposés aux participants : le cours en ligne et le blog.

3.1.1 Fréquentation de l'espace en ligne (sources de données : traces / méls)

Les fonctionnalités de tracking de Blackboard indiquent que le temps passé sur la plate-forme est en moyenne de 15 heures et 58 minutes par participant, sans qu'il soit possible d'établir précisément si elles concernent un travail effectif sur les ressources ou des sessions laissées ouvertes. L'ensemble du cours a généré 2615 requêtes (clics sur une page), dont la majorité intervient entre le début février et la mi-mars (Fig. 1), période correspondant à la diffusion phasée des activités thématiques, et de début avril à mi-mai, correspondant à l'activité de mutualisation. Les requêtes portant sur des éléments de contenus (onglets « Pour démarrer », « Créer mon blog » et « Activités 1 à 6 ») sont les plus nombreuses (62%) tandis que 20% conduisent les participants au forum de discussion, 13% aux annonces et 5% au calendrier du cours.

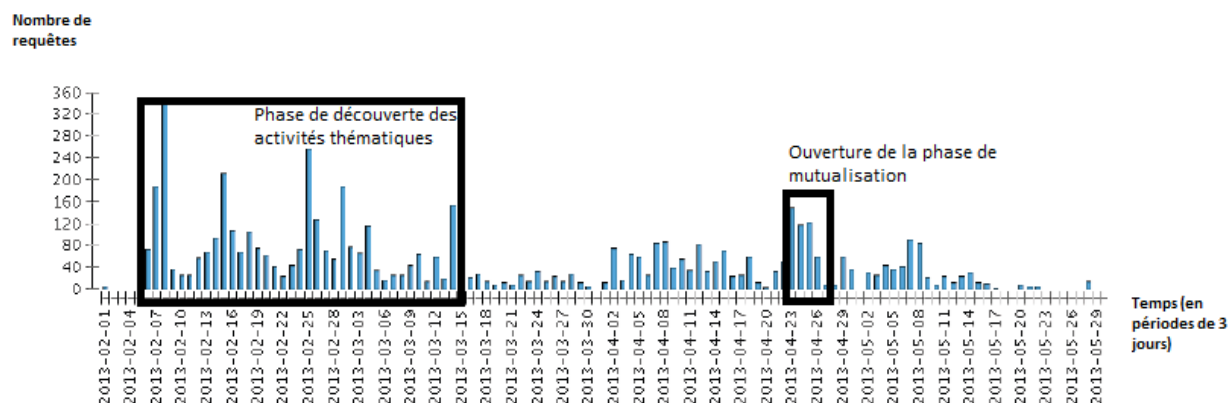


Figure 1. Les pics de fréquentation de la plate-forme sont liés à la mise en ligne des activités thématiques (zone 1) et à l'activité de mutualisation (zone 2) (n = 34)

Le forum a accueilli 30 messages, 2 portant sur des difficultés techniques, les autres fournissant l'adresse des blogs de leurs pairs où ils ont posté un commentaire dans le cadre de l'activité de mutualisation des réflexions. Si les participants ont peu utilisé le forum, ils ont, en revanche, initié et entretenu des échanges de méls avec les formateurs qui, au départ, n'étaient pas prévus. A titre d'illustration : tous les participants ayant couvert le cours ont envoyé spontanément au moins un mél aux formateurs et 160 messages en tout ont été adressés, sur les plans technique et organisationnel. La plupart des messages concernent les blogs individuels (communication d'URL, annonces de publications, difficultés techniques relatives à la publication de commentaires, ...).

3.1.2 Usage du blog individuel (sources de données : blogs / méls)

Tous les participants ont créé leur blog individuel sur WordPress et en ont transmis par mél l'URL aux formateurs dans les délais impartis. Plusieurs difficultés d'ordre technique, principalement en lien avec le paramétrage des options de discussion (une trentaine de méls ont été échangés entre participants et formateurs à ce sujet), ont été rencontrées par les participants. En fin de cours, des problèmes relatifs à l'utilisation de l'outil subsistent pour trois participants. Un participant a systématiquement publié ses productions en mode « commentaire » et deux autres participants n'ont jamais réussi sans intervention du formateur à accepter les contributions proposées par des pairs de façon à les rendre visibles à tous les lecteurs.

3.2 Question 2 – Quels aspects de cette expérience vécue en tant qu'apprenants les enseignants plébiscitent-ils ?

Par souci de concision, cette section présente les chiffres principaux liés aux données perceptives obtenues par le biais du questionnaire de feedback. Les distributions complètes sont fournies en annexe.

3.2.1 Satisfaction par rapport au cours (source de données : questionnaire)

Sur la base de leur expérience personnelle du cours, 29 participants conseillent aux formateurs d'en renouveler la formule avec la cohorte suivante (question 2), pour des raisons de :

- flexibilité : 18 répondants. Ex. participant 18 : « le cours donne la liberté d'organiser son travail et de progresser à son rythme en fonction de ses contraintes et disponibilités personnelles »
- développement professionnel : 8 répondants. Ex. : participant 14 : « Bonne opportunité d'apprentissage différent et innovant »).

Cinq participants suggèrent aux formateurs d'augmenter encore les possibilités d'interactions entre pairs et avec les formateurs (ex. : participant 4 : « Le sentiment d'isolement dans ce cours est assez fort (sentiment qui n'est pas annihilé par les feedback ou l'activité de mutualisation/commentaires) »).

3.2.2 Satisfaction par rapport au blog (source de données : questionnaire)

Dix-neuf participants sur 32 déclarent avoir trouvé la publication des productions sur un blog plus stimulante que leur envoi aux formateurs sous la forme d'un document Word (question 3). Le nombre de participants satisfaits de l'activité qui consistait à poster des commentaires en réaction aux réflexions publiées sur d'autres blogs que le blog personnel (question 7) s'élève à 21 (dont 15 faisant partie de ceux ayant trouvé un intérêt à publier leurs réflexions sur un blog). Un participant (via la question 15) mentionne la fonction de partage de ressources comme la plus intéressante du blog et estime que cette fonction devrait encore être davantage exploitée dans le cadre du cours.

3.2.3 Expression de préférence par rapport aux outils technologiques proposés (source de données : questionnaire)

Invités à donner leur appréciation sur le centre de gravité du cours entendu comme espace de communication et d'apprentissage privilégié (question 10), 21 participants sur 32 associent celui-ci à la plate-forme, huit participants l'associent en revanche au blog et trois aux méls échangés avec les formateurs.

3.3 Question 3 – Dans quelle mesure l'expérience d'un cours totalement en ligne contribue-t-elle au développement pédagogique des enseignants, compte tenu de leur familiarité avec les technologies ?

Cette section passe en revue les données cherchant à éclairer l'influence du cours sur l'évolution des représentations et des intentions des participants en matière d'intégration des technologies à leur enseignement. L'influence possible de ce cours dépendant entre autres du niveau de familiarité initiale des enseignants avec les technologies, celui-ci est sondé préalablement.

3.3.1 Familiarité déclarée avec les outils numériques utilisés (sources de données : questionnaire / méls / blogs)

Plusieurs sources de données convergent pour dessiner un niveau modéré de connaissance et d'usage des technologies numériques utilisées dans le cours (LMS et blog). Onze participants sur 32 déclarent une expérience d'enseignement à distance préalable au cours « Approche et questions sociopolitiques », trois d'entre eux disent cependant avoir décroché avant la fin (question 4). Vingt-trois participants affirment n'avoir jamais pratiqué le blog avant le cours (question 5). Les échanges de méls concernant les problèmes de publication de commentaires sur les blogs, les erreurs de manipulation dont les traces subsistent dans les blogs accréditent l'idée d'une familiarité antérieure limitée avec l'outil blog et d'une prise en main qui ne va pas de soi. Pour ce qui touche à d'autres outils numériques, notamment les applications Web 2.0 autres que le blog, le traitement de la question 11 (voir Annexe) indique (Fig. 2) une pénétration de l'usage de Skype (27), de Facebook (23) et YouTube (22 déclarations d'usage antérieur). Viennent à bonne distance, iPhoto (10) et l'expérience d'une plate-forme eLearning (10). Les autres outils cités le sont moins de 6 fois. Cinq participants mentionnent un outil non présent dans l'illustration.



Figure 2. Trois outils obtiennent plus de 20 déclarations d'usage (cadre rouge), deux 10 déclarations (violet accentué), vingt-six entre 1 et 5 mentions (violet pâle) et vingt-deux aucune mention (voilés) ($n = 32$)

Des éléments issus des tâches à réaliser pour le cours renforcent la perspective d'une familiarité modérée des enseignants-participants avec les technologies pour l'éducation. Ainsi, 16 participants ont choisi de réaliser une activité en relation directe avec une problématique techno-pédagogique. Les usages dont ils rendent compte à cette occasion sont modestes et peu nuancés. Six participants déclarent (pouvoir) utiliser l'« école virtuelle » de leur établissement pour déposer des contenus de cours, des exercices supplémentaires et gérer la remise de travaux. Les usages mentionnés sont en outre tempérés, dans le chef de certains participants, par des considérations telles que le caractère chronophage de la mise en ligne de supports d'apprentissage, la concurrence potentielle de l'eLearning par rapport aux formes d'enseignement traditionnelles, le manque d'assiduité des étudiants confrontés à un environnement virtuel et, chez les participants qui avouent manquer d'expérience dans le domaine de l'eLearning, par des questionnements relatifs à son utilité et à sa pertinence dans leurs pratiques d'enseignement quotidiennes.

3.3.2 Perceptions d'apprentissage dans le cours en ligne (source de données : questionnaire)

Le degré de familiarité des participants avec la techno-pédagogie reçoit par ailleurs un éclairage indirect de leurs déclarations concernant ce qu'ils ont appris à l'occasion du cours (question 6). Treize participants sur 32 mentionnent l'eLearning comme un des 3 objets de leur apprentissage. Le blog est lui aussi mentionné comme un apprentissage par la moitié des participants. La question 9 livre des proportions similaires puisque 17 participants sur 32 accordent au cours un bénéfice en termes de démythification de l'outil blog. A la question 8 « Que comptez-vous faire de votre blog individuel à l'issue du cours (éliminer ou conserver) ? », 17 participants sur 32 déclarent leur intention de le conserver, soit pour usage privé (8 participants), soit à des fins d'enseignement (9 participants). Sur les 15 participants ayant déclaré ne pas souhaiter conserver leur blog, 13 justifient leur intention de suppression par le refus de laisser des traces personnelles sur le Web.

4 Discussion

L'utilisation du numérique à des fins d'enseignement-apprentissage continue à générer des interrogations multiples (Charlier, 2011 ; Lebrun, 2011). Cet article en résulte et les illustre à la fois. L'étude rapportée s'est particulièrement penchée sur 3 questions : l'usage des technologies offertes dans un cours en ligne, les bénéfices que les enseignants-participants jugent en retirer et les possibles transferts vers leurs pratiques. Cette section discute chacune de ces questions sur la base des résultats présentés.

4.1 Usages observés

Même sans une familiarité marquée avec les outils numériques en général (section 3.1), les enseignants ont réussi à utiliser ceux proposés par les formateurs, à savoir une plate-forme d'enseignement à distance et un blog, pour réaliser plus ou moins facilement (section 3.2.2) les activités proposées. Les données collectées dessinent une prise en main du dispositif par les participants globalement en accord avec ses intentions pédagogiques et ses modes de fonctionnement prévus. Les traces sur Blackboard montrent deux pics correspondant d'une part à la découverte des cinq activités thématiques libérées à intervalles rapprochés en début de cours et d'autre part à l'activité de mutualisation. La fréquentation moindre de la plate-forme aux autres moments s'explique vraisemblablement par le fait que les participants ont téléchargé consignes et ressources et n'ont plus besoin d'y retourner.

Quoique les blogs aient concentré une partie importante des activités en ligne proposées, les enseignants-participants ne disqualifient pas la valeur de la plate-forme eLearning. Au contraire, beaucoup confèrent à l'espace numérique institutionnel une préséance en lui donnant le statut de noyau central du cours (section 3.2.3). Ce caractère apparemment utile et rassurant de l'espace institutionnel contraste avec certains discours récents qui questionnent la valeur résiduelle des Learning Management Systems (Spiro, 2014) dans des contextes de formation moins centralisés. Pour un public d'enseignants-participants à la connaissance et à l'usage technologiques modérés, les Environnements d'apprentissage personnalisés (Dabbagh & Kitsantas, 2011 ; Charlier, Henri, Peraya, & Gillet, 2010 ; Denis & Joris, 2013), ces agrégats composites et flexibles ordonnés par l'utilisateur au gré de ses besoins et préférences, qui, pour certains chercheurs, pourraient (Casquero, Portillo, Ovelar, Romo & Benito, 2008 ; Moedrischer & Wild, 2009), voire devraient (Attwell, 2007 ; Jones, 2008) succéder aux traditionnels LMS, relèvent vraisemblablement d'utilisations techno-pédagogiques très avancées.

Le forum offert sur Blackboard a constitué un point problématique du dispositif. Initialement prévu pour être le lieu unique de communication entre formateurs et participants, il s'est vu doubler par les communications individuelles par mél. Si ce traitement individualisé des demandes contribue sans doute à un niveau de satisfaction élevé en ce qui concerne l'accompagnement, il s'est soldé, du côté des formateurs, par une gestion plus lourde des aides, notamment techniques et managériales (Berge, 1995). La grande quantité de questions reçues quant à la gestion du blog suggère aussi que tous les participants ne semblent pas considérer qu'il est de leur responsabilité de se familiariser avec l'interface de publication et de modération de cet outil. Ils font de préférence appel aux formateurs lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Le manque d'autonomie parfois reproché aux étudiants se retrouve, au moins pour certains enseignants, dans les situations qui les placent dans ce statut ! Les régulations prévues ici porteront sur une insistance plus marquée sur le recours au forum et sur le fait que la prise en main personnelle des outils est partie intégrante des apprentissages du cours.

4.2 Bénéfices déclarés

La satisfaction générale élevée (section 3.2.1) générée par le cours en ligne tient avant tout à des raisons organisationnelles : 18 répondants invoquent en effet la flexibilité du dispositif de formation, confirmant la raison n°3 qui a présidé à sa mise en place (voir Introduction). Les bénéfices en termes de développement professionnel sur le plan techno-pédagogique (raison n°2 de la mise en place du cours) viennent derrière : 8 répondants voient dans le cours une occasion de découvrir un mode d'enseignement-apprentissage auquel ils ne sont pas habitués.

La section 3.3.2, qui creuse plus avant cette question des apprentissages déclarés, fait voir que la majorité des participants rapporte ceux-ci aux contenus du cours et non au processus de familiarisation avec des outils techno-pédagogiques, pourtant central dans l'initiative. Le principe d'isomorphisme que les concepteurs ont voulu appliquer semble donc avoir ses limites puisque, identifiant massivement leur apprentissage aux contenus, les participants font l'impasse sur les processus soutenus par les technologies qui leur ont permis d'aborder et de réfléchir à ces contenus, dont certains, ironiquement, traitent des liens entre technologies numériques et enseignement supérieur. Il faut cependant noter que, en dépit de la revalorisation générale des apprentissages de processus (cf. la littérature sur la réflexion, la métacognition, les compétences transversales ou l'apprendre à apprendre), les apprenants sont sans doute encore peu habitués à les identifier et à les rapporter spontanément (Verpoorten, Glahn, Chatti, Westera, & Specht, 2011). Ces réserves faites, il reste que seuls 13 participants sur 32 mentionnent spontanément l'eLearning comme un bénéfice d'apprentissage du cours. Ils sont 16 à mentionner le blog comme bénéfice (et 17 à déclarer que le cours a permis de démystifier cet outil).

4.3 Effets sur la pratique

Même si les continuums de développement techno-pédagogique (cf. Introduction) suggèrent que l'intégration des technologies à l'enseignement est facilitée par une première appropriation personnelle, rien ne garantit que cette transition se déroule naturellement. Si la Figure 2 révèle, chez les enseignants-participants (section 3.3.1, question 11), quelques « usages privés, largement investis par le réseautage social et le partage de fichiers multimédia » (Endrizzi, 2012, p. 13), rares sont les indices qui, parmi les données récoltées, laissent penser que les participants initieront, suite à leur propre familiarisation avec les outils dans le cours, une démarche qui consisterait à envisager d'intégrer davantage l'outil numérique à leurs pratiques d'enseignement dans le but de les varier, voire de les améliorer. A cet égard, les enseignants ne réagiraient pas très différemment de leurs étudiants qui « sont généralement plus réticents envers les TIC dans l'enseignement que ne le suggère leur niveau d'exposition aux nouveaux médias » (Endrizzi, 2012, p. 14 ; Alevizou & Conole, 2012).

Ce phénomène observé dans un contexte particulier ne fait pas figure d'exception puisque, dans sa revue de la littérature consacrée aux technologies numériques dans l'enseignement supérieur, Endrizzi (2012) constate que « les représentations des enseignants sur la valeur ajoutée des TIC, voire sur leur légitimité, n'évoluent guère » (opcit, p. 7). Il est possible d'ailleurs que les difficultés de prise en main de l'outil blog rencontrées par certains participants (voir ci-après), traduisant un degré d'autonomie technique insuffisant, aient inhibé la réflexion sur une possible valeur ajoutée.

Enfin, la méfiance déclarée de plusieurs participants à l'endroit de données personnelles accessibles via le Web (section 3.3.2) fait presque l'effet d'anachronisme par rapport à la montée en puissance de technologies plus interactives et participatives et du « Digital Scholarship » (Greenhow, Robelia & Hughes, 2009).

5 Conclusion et régulations

Si l'on en croit Elmore, Peterson et McCarthy (1996, cité par Ertmer, 2005, p. 34), « les pratiques d'enseignement sont peu susceptibles d'évolution sans une exposition des enseignants à ce à quoi l'enseignement peut ressembler lorsqu'il est pratiqué différemment ». Le cours « Approche et questions sociopolitiques » avait pour intention d'organiser cette exposition en invitant les enseignants-participants à vivre l'expérience d'un cours en ligne en tant qu'apprenants. Pour certaines activités thématiques proposées, le contenu doublait la méthode : les enseignants réfléchissaient au potentiel des technologies pour apprendre en utilisant directement certaines de ces technologies (plate-forme eLearning, blog, applications ciblées telles que Mindmeister ou VoiceThread). A l'issue du cours, force est de constater que l'objectif de sensibilisation, visé par cette combinaison, n'a pas été complètement atteint. Ni les apprentissages déclarés, ni les propos liés aux activités thématiques, ni les questions du questionnaire permettant de sonder les intentions futures, n'indiquent une évolution nette des représentations des participants quant à l'intégration du numérique dans les enseignements ou à l'intersection entre développement professionnel et développement techno-pédagogique (Koelher & Mishra, 2006).

Les raisons pouvant expliquer ces observations sont nombreuses. Il est possible que le temps de prise en main des technologies numériques dans le cours soit insuffisant pour susciter un changement de regard sur celles-ci. Même si le niveau général de satisfaction exprimé pour le cours est élevé, il est possible aussi que d'autres technologies que celles proposées catalysent davantage l'intérêt. On toucherait ici à des questions de personnalisation du cours avec des options qui prendraient mieux en charge les contextes des enseignants-participants ou leur niveau de familiarité initial avec les technologies. De façon générale, la présente étude fournit un faisceau d'indications allant dans le sens d'un usage modeste et essentiellement privé des outils existants. Une autre voie de recherche future concerne, non les individus enseignants mais leurs établissements. Si il est vrai que dans les établissements « où l'offre d'enseignement à distance est bien développée, les enseignants ont une perception plus positive des TIC » (Allen & Seaman, 2011, cités par Endrizzi, 2012, p. 7), il serait intéressant de savoir ce qu'il en est des hautes écoles de la région liégeoise d'où proviennent les candidats CAPAES qui s'inscrivent à l'Université de Liège. Si ces établissements ne soutiennent pas efficacement l'intégration des TIC, il y a fort à parier que la découverte de l'eLearning par le biais de la confrontation à divers récits d'expérience et au moyen de l'expérimentation concrète d'outils numériques ne suffira pas à impacter les pratiques quotidiennes d'enseignement. Dans le cadre d'un cours de développement professionnel ne portant pas exclusivement sur les liens entre TIC et enseignement supérieur, il est cependant difficile d'aller beaucoup plus loin. Peut-être serait-il quand même envisageable d'augmenter les chances d'une prise de conscience plus marquée que ce ne fut le cas en 2012-2013 de l'enjeu que représente l'intégration du numérique dans les pratiques d'enseignement. Une possibilité serait d'incorporer dans la scénarisation pédagogique du cours une activité invitant les enseignants à rassembler une série de données représentatives du taux de pénétration des TIC dans leur établissement, de publier ces données sur leur blog individuel tout en les confrontant à celles issues de quelques articles faisant état de la problématique à une plus grande échelle. Une telle activité permettrait peut-

être d'amener les enseignants à prendre conscience des écarts qui existent entre la culture numérique de leur institution et celles qui sont implantées dans d'autres milieux éducatifs tant au niveau de la quantité (intensité du recours aux technologies) que de la qualité (usages plus ou moins novateurs, voir Puentedura, 2009) par rapport à la simple mise en ligne de documents, comme pratiquée par une majorité d'enseignants (selon une étude de Dahlstrom, Brooks et Bichsel, 2014, 58% des enseignants utilisent la plate-forme institutionnelle comme lieu de dépôt de documents. Voir aussi Docq, Lebrun, & Smidts, 2008). Sur la base de tels constats, ils seraient invités, toujours par l'intermédiaire des blogs, à échanger leurs réflexions sur diverses façons possibles de faire évoluer les pratiques numériques de leurs établissements respectifs.

Dans tous les cas, la présente étude questionne le transfert de pratiques numériques d'un contexte d'apprentissage (le cours) ou même d'usage privé des technologies à un contexte d'enseignement (le cours des enseignants-participants). Quoiqu'elle porte sur un échantillon réduit et de convenance, elle conforte l'affirmation d'Endrizzi sur l'enseignement supérieur où serait couramment observé « le caractère problématique du lien entre pédagogie et technologie, perceptible dans le décalage maintes fois constaté entre les discours, superficiellement injonctifs, et la réalité des pratiques » (Endrizzi, 2012, p. 7).

Sur le plan pratique, lors de la prochaine itération du cours, les principales régulations issues des données récoltées prendront pour orientation : 1) d'axer plus résolument les objectifs d'apprentissage du cours sur un rapprochement explicite entre développement professionnel et appropriation des technologies au service de l'apprentissage, 2) d'actualiser les ressources multimédia proposées à la réflexion et de diversifier les outils technologiques de formalisation de ces réflexions, 3) d'évoluer vers une formation hybride modérée, à la fois pour tenir compte du sentiment de solitude exprimé par certains participants et pour intégrer ce type de dispositif de plus en plus pratiqué (Burton et al., 2011 ; KVAB, 2013) au souci d'isomorphisme, 4) d'élargir la phase de mutualisation à des possibilités supplémentaires de partage, de commentaires, d'évaluation par les pairs des informations lues et produites par les enseignants-participants et 5) de capitaliser sur les instruments (traces, analyse textuelle des productions, échanges avec les formateurs, questionnaire), les questions de recherche et les résultats obtenus pour documenter plus finement l'expérience de formation et consolider la recherche sur le développement pédagogique des enseignants-participants.

6 Bibliographie

- Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : Cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8 (1-2), 11-21.
- Alevizou, G. et Conole, G. (2010). *Literature review: The use of Web 2.0 in Higher Education*. Milton Keynes: The Open University. En ligne http://www.jisctechdis.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_2010.pdf
- Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments - the future of eLearning? *eLearning Papers*, 2. En ligne http://pdf.aminer.org/000/269/898/personal_learning_environments.pdf
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social. Psychologie et Sciences Humaines*. Bruxelles : Dessart.
- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: Gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 3(1), 1-36.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles: L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Berge, Z. (1995). The role of the online instructor/facilitator. *Educational Technology*, 35 (1), 22-30.
- Berthiaume, D. et Rege-Collet, N. (dir.) (2014). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher education*, 32, 1-18.
- Brown, S. (2008). From VLEs to learning webs: the implications of Web 2.0 for learning and teaching. *Interactive Learning Environments*, 18 (1), 1-10.
- Buckingham, D. (1993, Summer). Towards new literacies, information technology, English and media education. *The English and Media Magazine*, 20-25.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, ... Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96.
- Casquero, O., Portillo, J., Ovelar, R., Romo, J. et Benito, M. (2008, septembre). *iGoogle and gadgets as a platform for integrating institutional and external services*. Communication présentée au 1st Workshop MUPPLE'08, Maastricht, The Netherlands.

- Castaigne, J-L, Petit, L. et Verpoorten, D. (2007, septembre). Introducing teachers and instructional developers to learning objects Four suggested shifts in prevailing discourse. Dans A. Targamadze (dir.), Proceedings of the Advanced Learning Technologies and Applications conference (ALTA'2007) (pp. 73-79). Kaunas, Lithuania, Technical University Kaunas. ISBN: 978-9955-751-07-9. En ligne <http://hdl.handle.net/2268/152053>
- Charlier, B. (2011). Évolution des pratiques numériques en enseignement supérieur et recherches : Quelles perspectives ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 28-36.
- Charlier, B., Henri, F., Peraya, D. et Gillet, D. (2010, septembre). *From Personal Environment to Personal Learning Environment*. Communication présentée à la European Conference on Technology Enhanced Learning (EC-TEL10) - Workshop on Mash-Up Personal Learning Environments (MUPPLE), Barcelone, Espagne. En ligne http://ceur-ws.org/Vol-638/charlier_mupple10.pdf
- Dabbagh, N. et Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8. doi:10.1016/j.iheduc.2011.06.002.
- Davies, R. S. (2011). Understanding technology literacy: A framework for evaluating educational technology integration. *TechTrends*, 55(5), 45-52.
- Décret de la Communauté française du 17 juillet 2002 définissant le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur (CAPAES) en hautes écoles et dans l'enseignement supérieur de promotion sociale et ses conditions d'obtention. (2002). *Moniteur belge*, 24 août, p. 37330.
- Denis B. et Joris N. (2013, septembre). *Environnement Personnel d'Apprentissage et Environnement d'Apprentissage Institutionnel Personnalisé: définitions et usages d'étudiants de l'enseignement supérieur*. Communication présentée aux Treizièmes rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et Formation, Genève. En ligne <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/122781>
- Docq, F., Lebrun, M. et Smidts, D. (2008). Analyse des effets de l'enseignement hybride à l'université : détermination de critères et d'indicateurs de valeurs ajoutées. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7(3), p. 48-59. En ligne http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v07_n03_47.pdf
- Downes, T. (1993) Student-teachers' experiences in using computers during teaching practice. *Journal of Computer Assisted Learning*, 9, 17-33.
- Dwyer, D., Ringstaff, C. et Sandholtz, J. (1991). Changes in Teachers' Beliefs and Practices in Technology-Rich Classrooms. *Educational Leadership*, 48 (8), 45-54.
- Educational Technology and Mobile Learning (2012). The top educational ipad apps every teacher and student should know about. En ligne <http://www.educatorstechnology.com/2012/08/the-top-educational-ipad-apps-every.html?showComment=1352828982326>
- Elen, J. (2011, 24 octobre). *Het hoger onderwijs zal blended zijn of niet zijn* [L'enseignement supérieur sera hybride ou ne sera pas]. Adresse au VLHORA (Vlaamse Hogeschooloraad)-studiedag, Bruxelles, Belgique.
- Elmore, R., Peterson, P. et McCarthy, S. (1996). *Restructuring in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Endrizzi, L. (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités. *Dossier d'actualité veille et analyses*, 78, 1-29.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Farmer, B., Yue, A. et Brooks, C. (2008). Using blogging for higher order learning in large cohort university teaching: A case study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24 (2), 123-136. En ligne <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet24/farmer.html>
- Frenay, M., Saroyan, A., Taylor, K., Bédard, D., Clement, M., Rege Colet, N.,... Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie*, 172.
- Greenhow, C., Robelia, B. et Hughes, J.E. (2009). Learning, Teaching, and Scholarship in a Digital Age. *Educational Researcher*, 38, 246-259.
- Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 131-144.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Haigh, N. (2012). Sustaining and spreading the positive outcomes of SoTL projects: issues, insights and strategies. *International Journal for Academic Development*, 17(1), 19-31
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. et Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

- Jones, D. (2008). PLES: framing one future for lifelong learning, e-learning and universities. Dans D. Orr, P.A. Danaher, G. Danaher & R.E. Harreveld (dir.), *Lifelong Learning: reflecting on successes and framing futures. Keynote and refereed papers from the 5th International Lifelong Learning Conference* (pp. 231-236). Rockhampton: Central Queensland University Press. En ligne <http://hdl.cqu.edu.au/10018/13437>
- Koelher, M.J. et Mishra, P. (2006) Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher knowledge. *Teacher College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Kovertaite, V. et Leclercq, D. (2006). The triple consistency illustrated by e-tivities to help understand national and international policies in e-learning. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(2), 1-8. En ligne <http://hdl.handle.net/2268/10261>
- KVAB (2013). *Van blended naar open learning ? Internet en ICT in het Vlaams hoger onderwijs (Standpunten n°19)* [De l'apprentissage hybride à l'enseignement ouvert. Internet et les ICT dans l'enseignement supérieur Flamand]. Brussels: Royal Flemish Academy of Belgium for Science and the Arts.
- Laurillard, D. (2014). *Thinking about blended learning*. Brussels: Royal Flemish Academy of Belgium for Science and the Arts.
- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : Vers une approche systémique. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation (STICEF)*, 18, 20 p. En ligne http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2011/03r-lebrun-tice/sticef_2011_lebrun_03r.htm
- Lebrun, M. et Vigano, R. (1997). De « l'éducationnel technology » à la technologie pour l'éducation. In D. Delhase et D. Verpoorten (dir.), *Quels paysages juridiques et socio-éducatifs pour les autoroutes de l'information ?* (pp. 49-81). Chastre, Belgique : Edifie. En ligne <http://hdl.handle.net/2268/156423>
- Leclercq, D. et Denis, B. (2001). Auto-observation des modalités d'apprentissage en situation de projet. Métacognition mathématique au cours de PARMs. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 421-440. En ligne <http://hdl.handle.net/2268/11386>
- Leclercq, D. et Poumay, M. (2005). *The 8 Learning Events Model. Release 2005.1*. Liège, Belgique : LabSET. En ligne <http://www.labset.net/media/prod/8LEM.pdf>
- Leduc, D., Le Coguic, E. et Ménard, L. (2013, juin). Formation initiale des nouveaux enseignants au collégial et stratégies d'enseignement. Dans *Actes du VIIe Colloque Questions de Pédagogie en Enseignement Supérieur (QPES) « Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : pédagogies actives en présentiel et à distance »* (pp. 464-472), Université de Sherbrooke, Canada.
- Lévy, P. (2013, juin). *Initiation à la pensée critique dans l'utilisation des médias sociaux pour l'apprentissage*. Adresse d'ouverture au colloque Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur, Université de Sherbrooke, Canada.
- Meirieu, P., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (1996). *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*. Lyon : CRDP.
- Moedritscher, F. et Wild, F. (2009, septembre). *Why not Empowering Knowledge Workers and Lifelong Learners to Develop their own Environments?* Communication présentée à la conférence I-Know 09, Graz, Austria. En ligne <http://oro.open.ac.uk/24978>
- Moersch, C. (1995). Levels of technology implementation (LoTi): A framework for measuring classroom technology use. *Learning and Leading with Technology*, 23(3), 40-42.
- Norton, L. S. (2009). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. London: Routledge.
- O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *Communications & Strategies*, 1. En ligne <http://ssrn.com/abstract=1008839>
- Puentedura, R.R. (2009). *As We May Teach: Educational Technology, From Theory Into Practice*. En ligne <https://itunes.apple.com/itunes-u/as-we-may-teach-educational/id380294705?mt=10>
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Spires, H. A., Wiebe, E., Young, C. A., Hollebrands, K. et Lee, J. K. (2012). Toward a new learning ecology: Professional development for teachers in 1:1 learning environments. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 12 (2). En ligne <http://www.citejournal.org/vol12/iss2/currentpractice/article1.cfm>
- Stein (2013, May). *The me, me, me, generation. Millennials are lazy, entitled narcissists, who still live with their parents. Why they'll save us*. Time, 30-35.
- Van den Beemt, A. (2010). *Interactive media practises of young people: Origins, backgrounds, motives and patterns* (Doctoral thesis, University of Utrecht, The Netherlands). En ligne <http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/188114/beemt.pdf?sequence=1>

- Verpoorten, D., Glahn, C., Chatti, A., Westera, W. et Specht, M. (2011). Self-Reported Learning Effects of a Tagging Activity Carried out in a Personal Learning Environment (PLE) by Secondary-School Pupils. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 2(1), 276-284. En ligne <http://hdl.handle.net/2268/151959>
- Verpoorten, D., Poumay, M. et Leclercq, D. (2007). The eight learning events model: A pedagogic conceptual tool supporting diversification of learning methods. *Interactive Learning Environments*, 15(2), 151-160. En ligne <http://hdl.handle.net/2268/10129>
- Voz, G. et Robinet, S. (2013, 22 octobre). *Les enseignants issus d'un système différencié sont-ils prêts à différencier ?* Communication présentée à la 9^{ème} journée des chercheurs en éducation « Recherches en éducation : leviers face aux défis de l'éducation et de la formation » (Atelier « La gestion des différences »), Nivelles, Belgique.

ANNEXE

Questionnaire soumis via le logiciel Qualtrics aux 32 participants ayant suivi le cours « Approche et questions sociopolitiques en Enseignement Supérieur » dans son entièreté. Seuls les items exploités dans l'article figurent ci-après. Les données quantitatives récoltées à l'aide du questionnaire sont également précisées.

1. Identification : nom et prénom
2. Avec le cours PESU0027, vous avez fait l'expérience d'un cours organisé entièrement en ligne dans votre programme CAPAES. Cette initiative est-elle selon vous à maintenir l'an prochain ?
 Oui, parce que ... 29 réponses
 Non, parce que ... 0
 Oui, à condition que/de ... 3 réponses
3. J'ai trouvé la publication de mes productions sur un blog plus stimulante que leur envoi au titulaire dans un document Word
 Pas du tout d'accord : 4 réponses
 Pas d'accord : 9 réponses
 D'accord : 15 réponses
 Tout à fait d'accord : 4 réponses
4. Avant le cours « Approche et questions sociopolitiques ... », j'avais déjà suivi un cours organisé entièrement en ligne
 Oui : 8 réponses
 Non : 21 réponses
 Oui, mais j'avais rapidement décroché : 3 réponses
5. Avant le cours « Approche et questions sociopolitiques ... », j'avais déjà créé un blog personnel
 Oui : 5 réponses
 Non : 23 réponses
 Oui, mais cela était resté sans suite : 4 réponses
6. Dans ce cours, j'ai appris ... Citez 3 éléments de contenu ou de processus

Citations relatives à l'utilisation d'un blog (par rapport à un nombre maximum de 32 citations pour chaque élément) :

1 ^{er} élément	2 ^{ème} élément	3 ^{ème} élément
8 citations	1 citation	7 citations

7. L'étape de mutualisation des réflexions (cf. activité 6) apportait une valeur ajoutée au cours
 Pas du tout d'accord 3
 Pas d'accord 8
 D'accord 17

Tout à fait d'accord 4

8. A l'issue du cours, je prévois ...

D'éliminer le blog car j'en ai déjà un : 2 réponses

D'éliminer le blog car je n'aime pas laisser trainer des traces me concernant sur le Web : 13 réponses

De conserver le blog pour l'utiliser à l'occasion à des fins privées : 8 réponses

De conserver le blog pour l'utiliser à l'occasion dans le cadre de mon enseignement : 9 réponses

9. Le cours a contribué à démystifier l'outil blog. Donnez votre réponse sur une échelle de 0 (= pas du tout) à 10 (= tout à fait) en déplaçant le curseur

Echelle	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nombre des réponses (N=32)	0	3	1	3	3	5	1	6	6	2	2

10. Je considère que le centre de gravité du cours (entendu comme espace de communication et d'apprentissage privilégié) était ...

Mon blog personnel : 8 réponses

Le cours en ligne hébergé sur Blackboard : 21 réponses

Les échanges de méls avec les formateurs : 3 réponses

11. Avant le cours « Approche et questions sociopolitiques ... », j'avais déjà utilisé les outils suivants à titre professionnel et/ou privé.

La question présente un visuel (Educational technology and mobile learning, 2012), montré en Figure 2.

Chaque icône d'outil a été transformée en zone cliquable. Les participants cliquent sur les outils dont ils ont fait usage précédemment.

12. Actuellement, j'ai une charge de cours de ... (indiquez le nombre d'heures/semaine) en Haute Ecole

13. Mon expérience professionnelle de l'enseignement supérieur s'élève à ...

Moins de 5 ans d'expérience : 27 réponses

Entre 5 et 10 ans d'expérience : 3 réponses

Entre 10 et 15 ans d'expérience : 1 réponse

Plus de 15 ans d'expérience : 1 réponse

14. La discipline que j'enseigne actuellement en Haute Ecole est ...

15. Si vous souhaitez ajouter un commentaire par rapport au cours ou à ce questionnaire, l'espace ci-dessous est à vous ! Dans tous les cas, un grand merci pour votre collaboration.

Les auteurs :

Françoise Jérôme :

Françoise Jérôme est attachée à l'IFRES (Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur – Université de Liège). Elle est principalement chargée de l'accompagnement pédagogique des enseignants inscrits au Master complémentaire en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur (Formasup). Elle s'intéresse particulièrement aux processus d'autorégulation des apprentissages et aux liens entre réflexivité et développement professionnel des enseignants.

Dominique Verpoorten :

Dominique Verpoorten est chargé de cours à l'IFRES (Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur - Université de Liège). Il s'intéresse aux processus d'appropriation des innovations techno-pédagogiques par les enseignants et à leurs influences sur l'efficacité de l'apprentissage, sa personnalisation et sa dimension réflexive.