

Les campus numériques : premiers éléments d'évaluation

Université Paris 3

1. Introduction

1.1 Eléments de contexte et définitions conceptuelles

Trois appels à projets successifs (depuis 2000) ont abouti à l'émergence de 64 " campus numériques " (CN), consortiums d'établissements proposant des formations ouvertes et à distance. Ces consortiums ont été définis au départ comme des " dispositifs de formations modularisées, répondant à des besoins d'enseignement supérieur identifiés, combinant les ressources du multimédia, l'interactivité des environnements numériques et l'encadrement humain et administratif nécessaire aux apprentissages et à leur validation ". Par rapport aux objectifs de cette communication, je retiendrai de la définition initiale proposée, les concepts opératoires de *dispositif* comme élément structurant, de *ressources* qui renvoie aux contenus de formation proposés et surtout d'*encadrement humain*, mais en l'élargissant aux médiations humaines à l'œuvre dans un contexte de formation en ligne.

Les CN se définissent aujourd'hui couramment comme des dispositifs de formation centrés sur l'apprenant proposant des services innovants *via* des technologies numériques. Je m'intéresserai, dans cette définition, au concept de *services*, désignant à la fois l'accueil mais surtout le tutorat et m'interrogerai sur la nature de l'*innovation*, des *changements* en jeu. On peut dire d'emblée que les CN français ne représentent pas une innovation absolue (tout ce qu'ils font a déjà été fait ailleurs) mais relative comme de nombreuses innovations en formation (Cros, 2000). Pour autant il convient de questionner l'affirmation de Mendelsohn (2002 : 23) selon laquelle la Foad serait seulement « une autre manière de faire son métier avec des *outils complexes* ».

En se référant à une conception systémique, qui prend en compte l'aspect sémiologique des contenus mis en ligne et la dimension ergonomique apportée par le concept d'instruments (au sens de Rabardel, 1997), le dispositif de formation peut être effectivement défini comme un *objet complexe*, intégrant un espace hétérogène de signes, d'instruments techniques, d'actes et d'interventions humaines, un " système de médiations de médiations, configuration hiérarchisée d'un ensemble de relations de relations " (Montandon, 2002 : 352). Les médiations sont ce qui s'interpose entre l'apprenant et le monde, ou l'objet à connaître et qui remplissent une fonction de structuration et de facilitation de la construction des apprentissages.

Tous ces aspects des dispositifs de formation médiatisée sont pris en compte ou au moins évoqués au cours de l'évaluation conduite, à travers les questions posées ou les données recueillies.

1.2 Objectifs

Les objectifs initiaux fixés par l'institution à ces nouveaux dispositifs de campus numériques étaient triples. Il s'agissait :

- de contribuer à la rénovation des pratiques pédagogiques de l'enseignement supérieur *via* l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) ;
- d'ouvrir les établissements à l'international en élargissant leur recrutement à de nouveaux publics, tout en participant à la construction de l'espace européen d'enseignement supérieur ;

- de répondre à l'exigence de formation tout au long de la vie.

Les deux derniers objectifs correspondent à une modification d'échelle comme changement notoire rendu possible par la Foad (Mendelsohn, op. cit.). Nous nous intéresserons, dans cette communication, au premier objectif.

2. La question de l'évaluation

Après trois ans de mise en œuvre, une évaluation de la politique ministérielle qui sous-tendait l'opération a été engagée.

Dès le départ est apparu le danger de confondre deux niveaux bien distincts d'évaluation : celui de la politique menée, qui consiste à évaluer un projet avec des objectifs, une prévision des actions à mener et une prise d'informations pour vérifier que les objectifs sont atteints et celui de l'innovation introduite dans la formation, car « l'innovation est un acte aventureux, qui rencontre des obstacles, des opportunités, des détours voire des détournements, les objectifs sont rarement atteints et ce sont d'autres objectifs qui le sont, objectifs qui n'avaient pas été cités initialement ». (Cros, 2001 : 68)

Une question se posait à un autre niveau, celle de la pertinence d'évaluer si vite une opération de ce type. L'évaluation apparaissait d'autant plus précoce que certains campus ne dispensaient pas encore de formations. On sait bien aussi qu'en formation les changements introduits avec la mise en œuvre de nouveaux objets pédagogiques mettent du temps pour advenir ou être perceptibles, surtout en termes de pratiques pédagogiques...

De plus la difficulté d'évaluer un objet pédagogique tient au fait que les cahiers des charges de départ contiennent souvent (parfois par nécessité quand il s'agit d'une innovation) beaucoup d'implicite ou d'éléments flous.

En fait il s'agissait de recueillir de l'information sur l'état de fonctionnement de l' "objet pédagogique" CN, afin de rendre compte à des décideurs qui auront des choix à faire par rapport à l'avenir de cet objet. Mais cette information pouvait servir aussi aux enseignants qui s'interrogeaient sur les effets de la formation dispensée et l'adéquation de l'intervention didactique.

3. Méthodologie utilisée

La question légitime était de savoir ce qu'on allait réellement pouvoir mesurer puisque « les chiffres n'ont d'intérêt, comme le rappelle Leclercq (2002 : 84), que lorsqu'on sait exactement ce qu'ils mesurent, la manière dont ils ont été obtenus et la question précise qui était posée.

Trois axes ont été retenus qui structurent questionnaires et interviews : les effets des dispositifs CN sur les organisations que sont les établissements de formation, en termes de pérennité, l'impact des CN sur l'offre de formation, l'efficacité des dispositifs. Ces dimensions ne sont pas très éloignées de celles proposées par Caumeil (cité par Cros, 2001 : 69) pour l'évaluation d'une innovation à savoir : le décalage entre la nouveauté et le système dans lequel elle se déploie (le contexte institutionnel de l'université dans le cas des CN), la pertinence de l'action au regard des destinataires (les apprenants), l'intention des innovateurs (les chefs de projet).

Pour sa part l'institution se préoccupe, dans une perspective pragmatique, de l'efficacité, du rapport entre l'investissement nécessaire pour atteindre les objectifs (coûts humains, sociaux, psychologiques, etc.) et de l'atteinte réelle des objectifs ainsi que de l'effectivité (aspect quantitatif), c'est-à-dire la proportion d'objectifs atteints par rapport aux objectifs visés (selon la terminologie de Le Moigne reprise par Van der Maren, 1999).

En fait, la question ne porte pas tant sur le résultat, c'est-à-dire sur le rapport entre le critère attendu et ce qui a été atteint, que sur le processus, autrement dit l'efficacité (ibid. : 59) qui, elle, s'intéresse à la manière d'atteindre les objectifs et à la qualité des objectifs atteints, qui se traduit notamment par les pratiques des enseignants et les effets sur les apprenants.

L'évaluation a été réalisée, avec l'aide d'un organisme externe, auprès des différentes catégories d'acteurs concernés correspondant à trois groupes d'interlocuteurs :

- des apprenants (étudiants, adultes en reprise d'étude ...) 300 environ,
- les chefs de projet de chaque campus et des acteurs dans les établissements (responsable d'établissement, administratif, technique, enseignant auteur ou tuteur) au nombre de 240,
- des acteurs partenaires de l'opération CN (Direction de l'enseignement supérieur, Direction de la technologie, Collectivités territoriales, Cned, etc.) soit 20 au total.

Une méthodologie mixte a été utilisée, quantitative et qualitative, sous forme de questionnaires et d'entretiens individuels réalisés au téléphone ou en face à face.

Seule une petite partie des informations recueillies est utilisée dans cette communication, celles qui renseignent sur les changements intervenus au niveau des pratiques pédagogiques dans les CN, dispositifs qui apparaissent, aujourd'hui à travers les questionnaires ou entretiens, comme des " réalités d'une extrême hétérogénéité " en matière d'avancement, dans la constitution des partenariats, dans l'offre de formation et dans les modalités d'usage des TIC.

4. Le changement dans les pratiques pédagogiques

Même si l'on estime comme Mendelsohn (op. cit : 23), que la Foad « n'est pas la traduction de changements révolutionnaires au niveau des méthodes », il est intéressant de constater qu'elle est associée au *changement dans les pratiques* pour toutes les catégories d'acteurs interrogés.

Dans les questions posées à l'ensemble des chefs de projet sur les raisons pour lesquelles ils préférèrent proposer une FOAD plutôt qu'un enseignement en présentiel et sur les éléments ayant motivé la mise en ligne des formations, la volonté de modifier les pratiques pédagogiques arrive en tête des réponses (72 %), devant la recherche de nouveaux publics (67 %).

Pour autant, au terme de l'évaluation, *la visibilité sur le renouvellement pédagogique qualifié de " sous-jacent " est relativement faible.*

Ce résultat n'est pas surprenant puisque les CN sont jeunes et que certains n'offrent pas encore de formations.

De plus, si l'on considère ce que sont, dans la littérature, les paramètres d'une pratique pédagogique, il n'est pas étonnant qu'on ait peu d'informations à travers l'évaluation menée.

A partir d'une revue de littérature, Karsenti et al. (2001) rappelle que les éléments composant la pratique pédagogique d'un enseignant peuvent se regrouper en deux grandes catégories :

- des éléments observables comme les comportements et les actions des enseignants,
- des éléments non observables comme la représentation de l'être humain et la représentation de l'apprentissage propre à chaque enseignant, ce qui réfère aux croyances épistémiques de l'enseignant.

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 "(ibid). Dans la Foad la mise en ligne, la médiatisation des cours, le tutorat sont à inclure dans les pratiques pédagogiques.

Il est nécessaire de tenir compte des comportements manifestes du formateur mais aussi de leurs significations latentes telles que les perçoivent les apprenants.

5. Les TIC et les pratiques perçues par les partenaires, les acteurs et les étudiants

Quand on considère l'intégration des TIC aux pratiques pédagogiques, on admet généralement qu'elle intervient sur trois plans : au niveau des pratiques anticipatives (dans la préparation de l'enseignement), au niveau des pratiques effectives (dans un environnement virtuel ou non) qui peuvent

différer des pratiques anticipées et au niveau des pratiques réflexives telles que Schon (1983) les considèrent.

5.1 Nature des changements induits

5.1.1 Offre de formation versus pratiques pédagogiques

Si l'introduction des TIC est un élément commun à tous les campus, elle correspond soit au développement d'une offre nouvelle de formation, soit à la mise en ligne d'une offre pré-existante (en présentiel ou déjà à distance) ou à l'introduction d'une dimension multimédia dans l'offre pré-existante en présentiel. On peut parler de fait d'un *renouvellement de l'offre de formation* pour la majorité des CN, par la mise en ligne de modules de formation existants en présentiel, ce renouvellement recouvrant des réalités diverses.

- La rénovation des pratiques de l'enseignement supérieur citée dans les interviews semble se faire :
via la mise en ligne qui nécessite une modification de la forme des contenus, modification qui est " imposée " par le " changement de média de transmission " (point de vue de dix partenaires), ou grâce à la plus-value apportée par la mutualisation existante entre les établissements du campus (pour 3 chefs de projet sur 64).

- Toutefois en matière de *pratiques pédagogiques*, l'opinion commune aux partenaires institutionnels interrogés (17) se résume par la formule suivante : l'introduction des TIC produit aujourd'hui un « foisonnement de pratiques effectives sans qu'on ait la possibilité d'identifier un éventuel *renouvellement des pratiques pédagogiques* » ; elle agit comme un élément structurant une évolution globale des productions pédagogiques (pratiques anticipatives).

- On obtient peu d'informations précises sur la nature ou même la forme nouvelles des tâches proposées aux étudiants qui ne sont mentionnées qu'au travers des simulations que les TIC permettent de proposer dans les campus à formations scientifiques ou techniques.

- Pour autant 53 % des chefs de projets et 52 % des responsables d'établissement pensent que les CN offrent de nouvelles pratiques qui font évoluer les pratiques en présentiel (comme effet induit). Il semble que ces pratiques recouvrent le fait d'introduire des usages fréquents de l'ordinateur comme élément d'enrichissement du cours et d'utiliser en présentiel des éléments des cours médiatisés pour la mise en ligne plutôt que de proposer des tâches nouvelles aux apprenants.

5.1.2 Réflexion sur les pratiques

Si les acteurs déplorent unanimement un *déficit de réflexion sur les pratiques induites par l'utilisation des TIC* (phase réflexive), les interlocuteurs institutionnels interrogés ont une vision tranchée sur ce point qui peut se résumer par l'affirmation suivante de l'un d'entre eux : « encore peu de réflexion sur de nouvelles pratiques pédagogiques liées à la FOAD ont été amorcées ».

Cette réflexion sur les outils et les pratiques pédagogiques semble être désormais un critère indispensable à la pérennité du projet CN.

5.2 Satisfaction des apprenants

Nous nous intéressons maintenant aux bénéficiaires directs de l'opération CN, les apprenants.

Presque 300 étudiants ont été interrogés (soit un échantillon de 278 apprenants de 24 campus numériques - 113 étudiants en formation initiale et 155 en reprise d'étude + 8 étrangers-, après tirage aléatoire au sein d'un fichier d'apprenants fourni par des chefs de projet).

Un redressement a été effectué, afin de respecter au sein de l'échantillon la répartition des campus numériques interrogés selon leur nombre d'apprenants.

5.2.1 Pédagogie et encadrement

La quasi totalité des apprenants (93%) considère en effet que leur formation correspond à leurs attentes, dont la moitié (52%) qu'elle y répond tout à fait. Les apprenants de formation continue se montrent les plus positifs quant à l'adéquation entre leurs attentes et leur formation. Neuf apprenants sur dix se déclarent satisfaits de leur formation dont quatre sur dix très satisfaits. Ce sont les apprenants de formations techniques ou ceux de sciences humaines les plus satisfaits.

Les principaux points de satisfaction des apprenants vis-à-vis de leur formation concernent les aspects *pédagogiques* ainsi que les modalités d'*encadrement* de la formation.

Cependant les caractéristiques particulièrement appréciées ne sont pas forcément spécifiques des dispositifs de Foad. La satisfaction tient essentiellement *au contenu et aux activités proposées (90%), à l'intérêt et la variété des tâches à effectuer (88%), à la qualité des ressources pédagogiques (88%) et à la compétence des tuteurs (81%)*. Les très satisfaits placent en tête la compétence des tuteurs et en second la qualité des ressources pédagogiques.

- L'apport de la *technologie* arrive plus loin. Moins de trois apprenants sur dix se déclarent très satisfaits de la présentation des médias et de leur interactivité (27%). Pourtant la seconde raison du choix d'une FOAD est l'intérêt pour la technologie chez les apprenants en formation initiale.

- Les raisons de la satisfaction à l'égard des regroupements en présentiel (68% des apprenants déclarent profiter de regroupements en présentiel) sont là encore d'ordre pédagogique, avant tout (80% des réponses). Les éléments pédagogiques cités recouvrent le retour sur les éléments du cours incompris, les tâches effectuées, l'approfondissement des cours mis en ligne. Les tâches effectuées à distance citées sont, par ordre décroissant : les tâches documentaires (86%), la consultation de cours (84%), la vérification de connaissances (55%), le travail collaboratif (49%), les activités de type résolution de problèmes (45%). En seconde position seulement arrive la dimension sociale (contact avec les pairs, les enseignants et remotivation) de la présence.

Les interviews des étudiants mettent, d'ailleurs, en évidence de manière indirecte que *l'internet est un outil d'accès aux contenus de formation avant d'être un outil de communication*.

5.2.2 Le tutorat comme seconde source de satisfaction

Les données recueillies montrent que 92% des apprenants sont encadrés par des tuteurs dont 69% sont des enseignants titulaires. Le tutorat n'est pas limité en temps pour la plupart des apprenants (65%). La périodicité des RV avec les tuteurs est hebdomadaire pour 42%, mensuelle pour 33% d'entre eux et asynchrone la plupart du temps (66%).

Les tuteurs sont considérés comme compétents mais on déplore leur manque de disponibilité et de réactivité, parmi les causes d'insatisfaction liée à la Foad.

Il est intéressant de noter au passage que la moitié des tuteurs ont le sentiment que leur travail n'est pas valorisé, ni reconnu et qu'une meilleure reconnaissance ou rémunération serait un facteur de motivation important. Malgré cela, tous souhaitent poursuivre leur activité dans les campus dans lesquels ils sont impliqués.

De manière synthétique on peut dire, au vu de l'évaluation, que la réussite d'un CN repose sur sa capacité à répondre aux besoins des apprenants par des contenus médiatisés de qualité, riches et que les CN les plus appréciés par les étudiants sont aussi les plus avancés en termes d'outils permettant un suivi personnalisé des étudiants : calendrier, suivi individualisé, tutorat, interfaces personnalisées, etc.

Sur le plan pédagogique on a affaire à un « enseignement non intrusif » (Mendelsohn) avec, sous-jacent à la plupart des campus, un modèle de système d'aide à l'apprentissage sollicité, qui est plébiscité par les apprenants.

Il se confirme que le tuteur est une personne clé de la Foad, même si la définition de la spécificité de sa fonction doit encore être affinée (Charlier et al., 1999), qui doit être non seulement compétent mais aussi très réactif.

6. Motivation et TIC dans les campus

La motivation à l'apprentissage soutenu par les TIC, même s'il est documenté de façon parfois contradictoire, dépend généralement de quatre paramètres (Warschauer, 1996) :

- le fait de disposer de nouveaux artefacts,
- l'individualisation permise par les TIC,
- l'autonomie plus grande autorisée,
- les formes de feed-back rapide et fréquent. (Karsenti et al. , op. cit.)

On retrouve ces éléments cités par les étudiants. Cependant nous avons vu que le premier et le dernier paramètre que les TIC permettent, servent au choix de la Foad mais ne sont plus ensuite, au cours de la formation, source de satisfaction. Les causes d'insatisfaction et de démotivation, outre la réactivité plus ou moins grande des tuteurs déjà citée, ont trait au manque d'organisation des activités en présentiel et à l'assistance technique défailante.

Par ailleurs, les avantages reconnus à la Foad constituent aussi ses limites : les étudiants soulignent la crainte de ne pas arriver à gérer l'autonomie nécessaire à ce type de formation.

L'insuffisance de suivi, un enseignement moins interactif, les difficultés rencontrées dans le travail demandé sont considérés (dans 95% des réponses) comme des inconvénients liés à la Foad qui entraînent une baisse de motivation, chez 21% des étudiants interviewés.

Les difficultés d'organisation et le niveau de difficulté de la formation sont les deux premières causes d'abandon devant les problèmes techniques. Néanmoins ce taux d'abandon est limité à 19% dans les CN, et moindre que la moyenne des abandons en enseignement à distance.

En définitive, plus de 85% des apprenants qui ont suivi une Foad sont prêts à recourir à nouveau à ce type de formation. Même si les raisons mises en avant sont d'abord les possibilités de libre gestion du temps offertes par la Foad (64%), puis la contrainte professionnelle parmi les étudiants en formation continue (57% vs 39% en formation initiale), l'intérêt pour la technologie arrive en second lieu parmi les étudiants en formation initiale (45% vs 32% en formation continue).

La satisfaction des étudiants et la volonté de recourir à nouveau à une Foad sont probablement des critères d'évaluation indirecte des formations proposées et de l'opération Campus Numériques.

Bibliographie

- Chaptal, A. (2003) : “Réflexions sur les technologies éducatives et les évolutions des usages : le dilemme constructiviste”, *Distances et savoirs*, vol. 1 - n° 1/2003, pp. 121-147
- Chopin, H. (2002) : “Entre innovation et formation ouverte, les “ nouveaux dispositifs de formation ””, *Education Permanente*, n° 152, pp. 7-15
- Cros, F. (2002) : “L’innovation en éducation : topiques et enjeux”, in Alter N., dir., *Les logiques de l’innovation*, Paris, La Découverte, pp. 213-240
- Cros, F. (2001) : *L’innovation scolaire*, Paris, Institut national de recherche pédagogique
- Depover, C. (2000) : “Un dispositif d’apprentissage à distance basé sur le partage des connaissances”, in Alava S., dir., *Cyberespace et formations ouvertes*, Bruxelles, De Boeck université, pp.147-164
- Henri, F., Lundgren-Cayrol, K. (2001) : *Apprentissage collaboratif à distance*, Presses de l’Université du Québec
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L., Larose, F. (2001) : “Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l’attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques”, *Education et francophonie*, Volume XXIX, N°1
- Leclercq, D. (2002) “Evaluation des dispositifs de formation continue en Foad” , in *La formation continue ouverte et à distance*, Decso, Cned, Crdp de Basse Normandie, pp. 80-92
- Lévy, P. (1997) : *Cyberculture*, Paris, Odile Jacob
- Linard, M. (2000) : “Les TIC : un pont possible entre faire et dire”, in Langouët G., dir., *Les jeunes et les médias*, Paris, Hachette, pp. 151-176
- Mendelsohn, P. (2002) : “Intérêt formatif spécifique de la Foad et conditions pédagogiques de mise en œuvre, in *La formation continue ouverte et à distance*, Decso, Cned, Crdp de Basse Normandie, pp. 23-31
- Montandon, C. (2002) : *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques*, Paris, l’Harmattan
- Rabardel, P. (1995) : *Les hommes et les technologies*, Paris, Armand Colin
- Schon, D. (1983) : *The reflective practitioner*, London, Temple Smith
- Warschauer, M., Kern, M. (eds) (2000) : *Networked-based Language Teaching : Concepts and Practice*, Cambridge Applied Linguistics