



Article scientifique

Article

2021

Published version

Public access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

---

## S'intéresser aux acteurs de l'ingénierie et de l'accompagnement pédagogique

---

Peraya, Daniel

### How to cite

PERAYA, Daniel. S'intéresser aux acteurs de l'ingénierie et de l'accompagnement pédagogique. In: Distances et médiations des savoirs, 2021, n° 33. doi: 10.4000/dms.6211

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:150997>

Publication DOI: [10.4000/dms.6211](https://doi.org/10.4000/dms.6211)

© The author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution (CC BY)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 16.03.2023 01:24

---

## S'intéresser aux acteurs de l'ingénierie et de l'accompagnement pédagogique

Daniel Peraya

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/dms/6211>

DOI : [10.4000/dms.6211](https://doi.org/10.4000/dms.6211)

ISSN : 2264-7228

### Éditeur

CNED-Centre national d'enseignement à distance

Ce document vous est offert par Université de Genève / Bibliothèque de Genève



### Référence électronique

Daniel Peraya, « S'intéresser aux acteurs de l'ingénierie et de l'accompagnement pédagogique », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 33 | 2021, mis en ligne le 07 mars 2021, consulté le 16 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dms/6211> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.6211>

---

Ce document a été généré automatiquement le 16 avril 2021.



DMS-DMK est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

---

# S'intéresser aux acteurs de l'ingénierie et de l'accompagnement pédagogique

Daniel Peraya

---

- <sup>1</sup> La crise sanitaire et l'ingénierie d'urgence ont été largement évoquées dans cette rubrique tout au long de l'année 2020. Les contributions ont mis en évidence l'importance de l'ingénierie pédagogique dans le processus de transformation des pratiques d'enseignement présentiel vers des formations entièrement ou partiellement à distance. Ce processus repose en partie sur les personnels de l'éducation dont le rôle est de concevoir, de mettre en œuvre ces formations avec les enseignants et de les accompagner dans cette tâche ainsi que dans l'acquisition de nouvelles compétences et dans leur développement professionnel. La littérature, comme d'ailleurs les descriptions de poste, les nomment concepteurs ou responsables de formation, ingénieurs, designers pédagogiques, conseillers pédagogiques, technopédagogues, etc. On trouve d'ailleurs la même diversité dans les textes de langue anglaise. Ce flou terminologique rend compte de la difficulté de cerner une figure professionnelle claire.
- <sup>2</sup> Le métier d'ingénieur pédagogique<sup>1</sup>, d'*instructional designer*, est né dans les années 40 aux États-Unis ce qui explique sans doute que la littérature en langue anglaise soit plus riche que celle en langue française<sup>2</sup>. Beirne et Romanoski (2018) soulignent que l'important développement des dispositifs de formation partiellement ou entièrement à distance a provoqué un fort accroissement de la demande en ingénieurs pédagogiques dans. Ascione (2018) dans cette formule: « *As demand for online education grows, so, too, does the demand for instructional designers on campus.* » En France, on observe une situation semblable surdéterminée par la réforme de la formation professionnelle de 2014 (loi 2014-288 du 5 mars 2014) (Méliet, 2017).
- <sup>3</sup> Les conséquences de la crise sanitaire sur les modalités d'organisation de la formation le « basculement » vers le tout à distance<sup>3</sup>, puis lors de la fin du premier confinement, le passage aux dispositifs hybrides de formation ont encore accru ce besoin en ingénieurs et en conseillers pédagogiques. Ces circonstances exceptionnelles ont

montré combien leur rôle est essentiel. *Le Monde* du 13 octobre 2020 (Le Nevé, 2020) ne titrait-il pas « Dans l'enseignement supérieur, l'heure de gloire des 'ingénieurs pédagogiques' » ? Pourtant, il existe encore un certain flou concernant leur figure professionnelle, leur formation et leur recrutement, leurs tâches, leurs liens et leur collaboration avec les enseignants ou les enseignants-chercheurs, enfin leur rapport à la recherche en pédagogie et en pédagogie universitaire (Christensen et Osguthorpe, 2004). De plus, dans les universités traditionnellement présentielles, l'intégration des technologies à l'enseignement et à l'apprentissage, l'appropriation des plateformes numériques et l'adaptation des scénarios technopédagogiques demeure principalement le fait des enseignants, soutenus dans le meilleur des cas par des formations adaptées et un accompagnement dispensé par les services universitaires créés progressivement depuis plus quarante ans (Cosnefroy, 2015).

- 4 Cette année, la rubrique s'intéressera donc aux acteurs de l'ingénierie et de l'accompagnement pédagogiques qu'ils soient responsables et/ou concepteurs de formation, ingénieurs ou conseillers pédagogiques, etc. La discussion portera notamment sur leur figure et leur statut professionnels, leur formation, leurs activités et leurs rapports avec les enseignants et les chercheurs dans le cadre des formations entièrement ou partiellement à distance. Elle s'intéressera aussi aux rapports que les ingénieurs et les conseillers pédagogiques entretiennent avec les enseignants et les chercheurs, avec la recherche et les savoirs académiques. Enfin, elle interrogera la manière dont ils prennent leurs décisions dans leur pratique quotidienne et sur la base de quelles sources d'information.
- 5 Deux raisons m'ont poussé à aborder cette thématique. La première est évidente dans la mesure où elle prolonge celle mise en discussion durant l'année 2020, déplaçant le regard des courants et des modèles « théoriques » d'une discipline vers les acteurs qui normalement les mobilisent dans leur pratique professionnelle quotidienne. Ce déplacement paraît d'autant plus légitime que la crise sanitaire et les bouleversements qu'elle implique ont mis en lumière l'importance de leur rôle. La seconde raison du constat partagé<sup>4</sup> d'un manque de collaboration et de reconnaissance des uns et des autres, voire d'« une tension permanente endémique entre les chercheurs et les praticiens » (Weiss, 2002, p. 158). Cette observation paraît liée à des différences statutaires, à une répartition des rôles, des tâches et des fonctions professionnelles dans l'organisation et la gestion des établissements de formation supérieure présentielle ou à distance. Cet état de fait induit des représentations des uns et des autres ainsi que des rapports sociaux et professionnels qui ne sont pas exempts de tensions et qui parfois inhibent les collaborations ainsi que les interactions entre ces deux catégories d'acteurs.
- 6 L'état des lieux relatif aux pratiques des concepteurs pédagogiques dressé par Basque et ses collègues (Basque, Zakorovotnaya et Bourcier, 2014) semble constituer un bon point de départ pour introduire la réflexion. En effet, il propose, sur la base d'une recension de cinquante-trois recherches, publiées depuis 2000 dans des revues scientifiques ou professionnelles<sup>5</sup>, une première synthèse des principaux aspects de la problématique : une figure professionnelle floue, loin d'être circonscrite par un intitulé et un champ d'action bien définis ; une diversité de profils et de niveaux de formation ; des compétences et des connaissances requises différentes ; le rôle et le statut des ingénieurs pédagogiques ; leurs interactions avec les professeurs universitaires et la

nécessité d'avoir des « modèles mentaux partagés » ; une difficulté à articuler recherche et pratiques pédagogiques de terrain.

## Des universités à distance et présentes

- 7 Les universités à distance et les universités présentes ne sont pas organisées selon les mêmes modalités et, en conséquence, le rôle et la place des ingénieurs pédagogiques n'y sont pas les mêmes. En effet les premières, qui « enseignent en différé » (Henri et Kaye, 1985, p. 102), se sont construites dès leur origine sur une mode d'organisation et de gestion de type industriel qui implique, notamment, une stricte division du travail : « Les systèmes de formation à distance doivent donc s'organiser différemment de ceux du secteur traditionnel. (...) les choix organisationnels s'appuient sur une division du travail et la spécialisation des tâches » (p. 20). Il leur faut en effet assurer des fonctions pédagogiques (conception et encadrement) et les fonctions non pédagogiques (production et gestion) (p. 65). Qu'il s'agisse du « processus de conception et de réalisation du matériel didactique et de l'environnement pédagogique » ou de celui de « la diffusion de ce matériel, de la mise en place de l'environnement impliquant l'encadrement des apprenants, leur évaluation, mais aussi celle du dispositif mis en œuvre » (p. 101-102), la collaboration de nombreux corps de métier est indispensable. Analysent le processus de conception d'un cours, les auteurs identifient cinq modèles d'organisation de ce processus, impliquant chacun un nombre plus ou moins important de spécialistes, selon le degré de morcellement des tâches : du concepteur unique à l'équipe pédagogique complète composée d'un noyau (enseignant, technologue de l'éducation, spécialistes de l'encadrement, de l'édition pédagogique et des médias) et, ponctuellement, d'experts-matières, de graphistes, de documentalistes, de scénaristes, de réalisateurs, etc. (p. 105)
- 8 Dans les universités présentes, la situation est tout autre, car la responsabilité du processus d'enseignement est de la seule responsabilité de l'enseignant qui prend en charge les moments présents. De nombreux enseignants considèrent en effet que les moments d'appropriation et d'apprentissage, menés en dehors des espaces dédiés aux cours ou aux TP, sont de la seule responsabilité de l'apprenant, ce qui a pu encore être observé durant la crise sanitaire. Dans la pratique, très souvent, l'enseignant réalise donc seul son matériel d'enseignement, ses supports de cours et les ressources médiatisées. Il peut, dans certaines universités, compter sur le soutien de services de production de ressources médiatisées (animations, séquences vidéo, logiciels, etc.) afin de décharger les enseignants de tâches qui ne relèvent pas de leurs compétences disciplinaires et scientifiques.
- 9 Certes, depuis la publication de l'ouvrage de Henri et Kaye la situation a évolué. Sous la pression du développement du numérique et des réseaux, de la généralisation des plateformes numériques et des environnements virtuels enfin de l'éclosion des nouveaux dispositifs de formation partiellement ou entièrement à distance, les universités et les établissements d'enseignement supérieur ont été contraints de multiplier les services de formation, d'appui, et d'accompagnement des enseignants pour leur permettre d'acquérir les nouvelles compétences technopédagogiques nécessaires à la conception comme à la mise en œuvre de ces nouveaux dispositifs.
- 10 Cependant, lors de la fermeture des établissements de formation en mars dernier, cette évolution très positive n'a guère suffi à faire face à l'énorme croissance des demandes

d'interventions qui ont été adressées à ces différents services. L'ingénierie en temps de crise a aussi mis en relief l'impréparation de la grande majorité des enseignants face aux exigences de la conception d'une formation entièrement ou partiellement à distance ainsi que les limites de leurs compétences de « bricoleurs » (Villiot-Leclercq, 2020 ; Caron, 2020).

## Une figure professionnelle « brouillée »

- 11 Tous les auteurs s'accordent sur ce point : la figure professionnelle des ingénieurs pédagogiques demeure aujourd'hui encore mal définie : « *Despite their growing prominence in higher education, there is still a certain mystery surrounding who instructional designers are* » ou « *there remains ambiguity for many as to what is encompassed by the role of an instructional designer* » (Beirne et Ramanoski, 2018, p. 2 et 3). Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation.

### De multiples désignations pour une « constellation » de métiers

- 12 La diversité des désignations du métier et/ou de la fonction constitue un bon indicateur de cette relative confusion : « Conseiller pédagogique, *Instructional design and technology practitioner, educational/instructional/learning technologist, educational technology professional, practitioner of educational technology, training professional* » constituent autant de titres recensés par Basque et ses collègues dans la littérature (2014). La consultation de différents référentiels métiers (RUMEF, 2011 ; RIME, 2018 ; ROME, 2018), de référentiels de compétences numériques (UE Science Hub, 2016 ; EU, 2019 ; Gouvernement du Québec, 2019) ou encore de sites professionnels tels que celui du Forem<sup>6</sup> en Wallonie (Belgique), du Centre d'information et de Documentation Jeunesse<sup>7</sup> ou de Pôle Emploi<sup>8</sup> en France renforce cette impression. En effet, ces classifications proposent des familles de métiers classés sous une catégorie générale (par exemple, ingénieur pédagogique) et regroupent donc un ensemble de métiers liés, qui renvoient à des fonctions partageant dans la réalité professionnelle certaines tâches et certaines activités<sup>9</sup>. De plus, une activité principale pour l'un de ces métiers peut devenir une activité secondaire pour un autre (Méliet, 2017 ; Linder et Dello Stritto, 2017).
- 13 Une difficulté supplémentaire vient encore brouiller les cartes. Les milieux de travail des ingénieurs pédagogiques sont tout aussi hétérogènes : milieux scolaires à différents niveaux, entreprises, organisations publiques, militaires, organismes institutionnels et décisionnels (Basque *et al.*, 2014). Enfin, ils opèrent à différents niveaux permettant de distinguer plusieurs types d'ingénierie, en référence aux travaux de Carré (2011), de Ardoin (2013) et Vince et Martin (2014) (cités par Méliet, 2017, § 14) : « l'ingénierie des politiques (niveau macro), des systèmes de formation (niveau méso) qu'ici nous appelons aussi dispositifs et des pratiques pédagogiques, ou ingénierie pédagogique (niveau micro) ». Dans cette intervention, c'est aux acteurs de ces deux derniers niveaux que je m'intéresserai.
- 14 Avant d'aller plus loin, il semble utile d'apporter une précision. De nombreux conseillers pédagogiques sont institutionnellement désignés par le terme d'ingénieurs pédagogique, ce qui accroît encore la confusion. Cosnefroy (2015), à partir d'entretiens menés avec des conseillers pédagogiques français, observe que « la terminologie pour nommer la fonction exercée par les professionnels en charge de la formation et de

l'accompagnement des enseignants du supérieur n'est pas stabilisée » (p. 45). Il mentionne le cas d'une technicienne audiovisuelle dont la trajectoire professionnelle l'a menée à faire de l'accompagnement et de la gestion de projet en e-learning. Enfin, le terme ne fait pas l'unanimité puisque certains de s'y reconnaissent pas notamment, car historiquement cette désignation rappellerait dans l'enseignement secondaire le collègue chargé d'accompagner un nouveau (p. 45). Les conseillers pédagogiques semblent cependant avoir une figure professionnelle plus stable, dans la mesure où ils constituent des communautés de pratique ou des réseaux comme le réseau francophone international des conseillers pédagogiques de l'enseignement supérieur francophone, plus particulièrement de la Belgique, de la Suisse, du Québec et de la France (BSQF)<sup>10</sup>. D'autres communautés existent comme AcoPé, l'Association des Collaborateurs Pédagogiques, qui réunit « des conseillers pédagogiques et des ingénieurs pédagogiques de l'enseignement supérieur autour de leurs missions de formation et d'accompagnement et de valorisation des intervenants (responsables de formation, enseignants, ingénieurs, assistants) et directions de l'enseignement supérieur sur leurs missions pédagogiques et les axes de recherche concourant au développement continu des environnements d'apprentissage. »<sup>11</sup>

- 15 Dans leur ouvrage Potvin, Power et Ronchi (2014) adoptent la même attitude d'association, préférant mettre en avant ce qui rassemble plutôt que ce qui oppose. Ils parlent systématiquement des « conseillers et ingénieurs pédagogiques », association qui figure déjà dans le titre même du volume ainsi que dans les deux préfaces, celle de Basque (2014) et celle de Charlier (2014).
- 16 Aussi j'utiliserai dans ce texte, afin d'alléger l'écriture, le terme d'ingénieur pédagogique comme terme générique, incluant bien sûr les conseillers pédagogiques. Cependant, lorsque le texte concernera spécifiquement les conseillers pédagogiques, et uniquement dans ce cas, j'utiliserai la désignation précise de ce métier<sup>12</sup>.

## Des expériences, des parcours et des profils professionnels très différents

- 17 Tous les auteurs s'accordent sur la variété de la formation des ingénieurs pédagogiques et sur le haut niveau de celle-ci. À travers leur recension, Basque *et al.* observent que ces derniers ont le plus souvent une formation académique du niveau de la maîtrise ou même du doctorat. Pourtant, leur parcours ne comporte en général aucune formation complémentaire en enseignement ou en didactique (2014). Les résultats de l'enquête menée aux États-Unis par *Intentional Futures* (2016), citée par Beirne et Romanoski (2018), confirment et précisent cette description : parmi les 853 répondants, 87 % sont en effet détenteurs d'un master et 32 % déclarent avoir obtenu un doctorat. Une enquête préliminaire (Houle et Pratte, 2003) menée au Québec auprès des conseillers pédagogiques du secteur régulier<sup>13</sup> de la formation continue et de la formation à distance, du réseau public et privé, au niveau d'enseignement collégial, apporte des résultats relativement semblables. Parmi les 145 répondants, 62 % déclarent avoir au moins 10 années d'expérience, 56 % possèdent une maîtrise, mais 8 % seulement détiennent un doctorat. L'enquête de Christensen et Osguthorpe (2004)<sup>14</sup> indique que 69 % ont un master et 30 % un doctorat (p. 51). Celle de Linder et Dello Stritto (2017, p. 40)<sup>15</sup> apporte des résultats comparables : 64 % des répondants détiennent un master et 26,4 % un doctorat.

- 18 À propos de la formation des ingénieurs pédagogiques, Daele et ses collègues (2016) indiquent que la pédagogie universitaire a fait partie de la formation de 62 % des ingénieurs pédagogiques de leur échantillon. Aux États-Unis, seuls 47,9 % des répondants (Linder et Dello Stritto, 2017, p. 11) ont suivi un ou plusieurs cours relatifs à la recherche académique durant le premier degré de leur formation universitaire. Parmi ceux-ci, 32,5 % ont inscrit 1 ou 2 cours dans leur cursus, 8 % ont fréquenté 3 à 5 cours et seulement 2,3 % ont suivi plus de 5 cours.
- 19 Quant à leurs expériences professionnelles, elles sont très variées et se répartissent dans les domaines suivants : enseignement supérieur (57 %), développement technologique (53 %), recherche académique (53 %) et conception graphique (42 %). L'enquête<sup>16</sup> de Daele *et al.* (2016) apporte de ce point de vue quelques éléments intéressants et complémentaires : avant d'embrasser ce métier, 48 % étaient enseignants, 21,08 % enseignants-chercheurs dans une discipline, 6,49 % chercheurs tandis que 9,19 % des conseillers pédagogiques étaient professionnels du milieu informatique, audiovisuel ou multimédia. Par contre, un quart (25,95 %) des conseillers pédagogiques provient d'un milieu sans lien avec l'enseignement supérieur. Quant à leurs expériences professionnelles, elles sont très variées et se répartissent dans les domaines suivants : enseignement supérieur (57 %), développement technologique (53 %), recherche académique (53 %) et conception graphique (42 %).
- 20 Compte tenu de ces éléments, les profils des ingénieurs pédagogiques présentent aussi de grandes différences. En France, par exemple, Cosnefroy (2015, p. 45) identifie plusieurs profils. Le premier concerne les ingénieurs pédagogiques ayant pour mission la conduite de projets pédagogiques numériques et qui travaillent dans des services Tice. Leur point d'entrée est donc le projet et leur approche est plutôt technique. Le deuxième regroupe des enseignants-chercheurs et des Prag<sup>17</sup> exerçant la fonction de conseiller pédagogique. Certains proviennent de disciplines en lien avec la pédagogie et l'apprentissage tandis que d'autres non, mais ils sont néanmoins intéressés par les questions pédagogiques. Un troisième profil est celui de chercheurs dans les disciplines liées à la pédagogie qui exercent la fonction de conseiller pédagogique et qui publient dans des revues pédagogiques. Le quatrième profil est celui des conseillers pédagogiques « non-enseignants » qui se concentrent sur l'accompagnement individuel ou collectif, y compris en collaboration avec les services Tice. Les ingénieurs-conseillers maîtrisant suffisamment les Tice pour accompagner le développement de projets pédagogiques constituent le cinquième profil. Enfin, la dernière catégorie est celle des conseillers qui se consacrent à l'évaluation des enseignements et des formations.
- 21 Enfin, je voudrais signaler la dimension institutionnelle que l'on ne peut sous-estimer. Par exemple, il existe une « inadéquation entre les profils standards conçus pour les anciens postes d'ingénieurs et les tâches effectuées dans les structures de pédagogie universitaire nouvelles » (Cosnefroy, 2015, p. 51).
- 22 S'il est difficile de cerner une figure unique, standard, des ingénieurs pédagogiques, peut-être partagent-ils les mêmes tâches, les mêmes activités ?

### Un consensus autour des tâches et des activités ?

- 23 Les tâches des ingénieurs pédagogiques sont nombreuses et diversifiées. Il suffit pour s'en convaincre de consulter les différents référentiels métiers évoqués en début de texte ou les descriptifs de poste et des offres d'emploi dans les sites professionnels. Ces

ensembles de tâches sont cependant déterminés par les exigences d'un poste et donc d'une fonction dans une organisation professionnelle particulière (institution publique entreprise privée, etc.). Elles paraissent donc contextualisées et prescriptives dans la mesure où elles spécifient la demande d'un contexte professionnel ou institutionnel singulier.

- 24 La littérature scientifique, quant à elle, aborde le problème d'un autre point de vue, plus global et descriptif. Par exemple, H. Houle et M. Pratte (2003) ont recueilli, lors de groupes de discussion, la description de certaines d'interventions concrètes menées quotidiennement par les conseillers pédagogiques. Celles-ci ont été réparties dans douze catégories générales<sup>18</sup> construites *a priori* et représentant les « champs de responsabilité de la fonction » et de leurs sous-catégories respectives (p. 22). La taxonomie, qui rend compte de l'état des pratiques est donc motivée par des dimensions issues de modèles ou de courants pédagogiques. Ces catégories ont constitué la structure d'un questionnaire, largement diffusé. C'est ainsi qu'ont été identifiées les tâches réalisées régulièrement ou occasionnellement par les conseillers pédagogiques. Les tâches les moins fréquentes relèvent de la contribution au développement du réseau de l'éducation (18 %), du réseau collégial (39 %), au développement institutionnel (52 %). Par contre, les tâches plus particulièrement centrées sur les aspects pédagogiques sont réalisées fréquemment ou occasionnellement par 80 à 70 % des conseillers pédagogiques. Il s'agit bien évidemment de résultats relativement généraux. On ne connaît malheureusement pas les résultats pour les sous-catégories et l'on aurait aimé connaître séparément les résultats de chacune des deux variables « régulièrement » et « occasionnellement ».
- 25 Dans leur portrait des conseillers pédagogiques de l'enseignement supérieur francophone, A. Daele et ses collègues (2016) identifient sept catégories d'activités dont les plus fréquentes sont l'accompagnement et le conseil (92 %), la formation (89 %), le développement des ressources (74 %). Les moins fréquentes sont l'usage et la promotion des Tice (55 %) et la direction ou la gestion d'un service pédagogie et/ou d'une équipe de conseillers (31 %).
- 26 E. Beirne et M. P. Romanoski (2018, p. 4, citant *Intentional Futures*, 2016) recensent quant à eux quatre catégories générales de tâches dans lesquelles les activités identifiées par les auteurs cités peuvent aisément se distribuer : la conception (*designing*), la gestion (*managing*), la formation (*training*) et l'accompagnement (*providing support*). Nous l'avons évoqué ci-dessus, certaines tâches peuvent être parfois principales et parfois secondaires selon la fonction réellement exercée dans une institution particulière. C'est sans doute ce qui distingue un ingénieur pédagogique d'un conseiller pédagogique. Ce dernier, s'il peut avoir dans ses attributions la gestion de projets, la recherche et le développement, a pour rôle principal « le conseil, le soutien, la formation l'évaluation, la gestion de projet, la recherche et le développement » (Houle et Pratte, 2003, p. 22) tandis que pour un ingénieur ou un concepteur pédagogique ce serait plutôt l'inverse.
- 27 Une cinquième famille de tâches, liées à la recherche, semble se faire jour (Beirne et Romanoski, 2018). Le phénomène n'est pourtant pas nouveau. En effet, Houle et Pratte mentionnent déjà en 2003 que 80 % des conseillers pédagogiques effectuent fréquemment ou occasionnellement des tâches contribuant au « développement de la recherche et de ce qui s'y rapporte » à savoir, « la participation à des groupes de travail (à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement), le soutien à des activités de recherches, la réalisation d'activité de recherches ou encore la présentation de

communication » (Houle et Pratte, 2003, p. 23). Les résultats de la recherche de Daele *et al.* (2016) montrent que parmi les activités des conseillers pédagogiques, les activités de recherche en pédagogie universitaire ou en didactique d'une discipline arrivaient en quatrième rang (63 %). Enfin, K. Linder et M. E. Dello Stritto (2017, p. 8) révèlent que tous les ingénieurs pédagogiques<sup>19</sup> interrogés (n=311) ont participé, durant leur parcours professionnel à des activités de recherche académique, mais ont une expérience de durée variable : moins d'un an (37,6 %), un à trois ans (29,7 % et 32,7 %), pendant plus de quatre années (p. 14). De plus, pour 24 % d'entre eux, déclarent que mener des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage fait partie de leur cahier des charges tandis que pour 21,5 % d'entre eux, ces activités sont prises en compte dans leur évaluation (p. 17).

- 28 Mais les activités dépendent aussi du contexte professionnel dans lequel les ingénieurs pédagogiques travaillent (Beirne et Romanski, 2018). De nombreuses méta-analyses synthétisées par Christensen et Osguthorpe indiquent (2004, p. 46) que « (...) *practitioners selectively complete traditional instructional design tasks according to the needs and circumstances of the contexts in which they work, frequently deviating from traditional ISD<sup>20</sup> process models and practices* ».
- 29 En synthèse, ces enquêtes sont partielles, elles portent sur des contextes nationaux et institutionnels très différents, les échantillons sont toujours relativement restreints et les auteurs ne donnent pas toujours suffisamment d'informations détaillées sur les données recueillies. Aussi les résultats ne peuvent être comparés et ils doivent être considérés, malgré leur convergence, comme de simples indicateurs de tendance. Un point est cependant acquis : les résultats de ces enquêtes quantitatives montrent que la recherche n'est pas absente des préoccupations des ingénieurs et conseillers pédagogiques et qu'elle semble bien, dans certains contextes, occuper une partie importante de leur temps de travail. Mais il faudra interroger de manière plus approfondie et sans doute aussi d'un point de vue qualitatif leur rapport à la recherche et aux connaissances de la (techno)pédagogie.

## Les rapports aux sciences de l'éducation, à la recherche et aux autres acteurs de l'éducation

- 30 Nous avons évoqué, notamment avec Basque et ses collègues (2014), certaines incompréhensions qui parasitent les rapports entre les enseignants universitaires et leurs collègues ingénieurs pédagogiques. La littérature s'est intéressée plus en détail à cette question, mais aussi aux rapports que les ingénieurs pédagogiques entretiennent avec la recherche et les savoirs académiques. Nous aborderons maintenant succinctement ces différents aspects tout en sachant qu'ils sont intimement liés et que leur distinction que j'opèrerai dans l'exposé répond partiellement aux contraintes de clarté de celui-ci.

### Les rapports aux sciences de l'éducation en général et aux connaissances produites par celles-ci

- 31 Cosnefroy (2015) analyse les liens qu'entretiennent les services d'aide et d'accompagnement des enseignants avec « les savoirs scientifiques ou paraissant tels » (p. 35). Il émet une réserve initiale, notant qu'il ne semble pas y avoir de

compréhension commune de ce que l'on entend par « travaux de recherche » ou « lecture scientifique ». Nous verrons d'ailleurs dans la suite que ce manque de consensus peut rendre la compréhension des résultats ardue et les comparaisons entre les auteurs délicates.

- 32 Sur la base des entretiens menés avec des répondants, l'auteur identifie une « image contrastée » des sciences de l'éducation et relève à côté de certains atouts, de nombreuses critiques. Du côté des atouts, il y a les collaborations, quand c'est possible, avec les laboratoires de sciences d'éducation dont les enseignants peuvent intervenir comme formateurs.
- 33 Quant aux critiques, je les regrouperai en quatre catégories. La première réunit les arguments relatifs à l'inadéquation des textes scientifiques<sup>21</sup> aux besoins des acteurs de terrain. Les connaissances produites sont en effet perçues comme trop théoriques et conceptuelles, trop éloignées aussi des cadres de référence des enseignants qu'ils doivent accompagner. Plus généralement, « l'applicabilité des savoirs issus de la recherche n'apparaît pas immédiate » (p. 35). Le « manque de liens avec le monde des praticiens » est d'ailleurs une critique plus générale, fréquemment portée à l'encontre des sciences de l'éducation (Gausset, 2004).
- 34 Les critiques de la deuxième catégorie portent sur langage utilisé. Nous le savons, le savoir scientifique relève en effet d'un certain type de textes, caractérisé par ses codes et ses conventions. Or ce sont ces caractéristiques discursives qui justement rebutent : les écrits sont jugés « jargonnants » et ils utilisent un langage trop spécialisé (Cosnefroy, 2015, p. 36). La conduite de certains acteurs pourrait donc être influencée par ces indicateurs formels, les « signes extérieurs de la scientificité » selon l'expression de Bourdieu (1976). Ils se détourneraient alors de ressources pourtant mobilisables dans leur pratique. Le troisième type de remarques me semble contredire, partiellement en tout cas, celles de la deuxième catégorie puisque les critiques visent la faible qualité méthodologique de certaines de ces recherches. En effet, un tel argument suppose, de la part des répondants, une capacité à analyser la validité et la cohérence méthodologiques des écrits scientifiques. Nous serions donc tenté de faire l'hypothèse que ces critiques émanent plutôt d'ingénieurs pédagogiques appartenant au troisième profil (les chercheurs dans les disciplines liées à la pédagogie qui exercent la fonction de conseiller pédagogique et qui publient dans des revues pédagogiques) identifié par l'auteur. Mais rien dans la recherche ne permet de confirmer cette hypothèse.
- 35 Enfin une dernière catégorie d'arguments touche à l'histoire des sciences de l'éducation et à leur place dans le système éducatif français : certains ont une représentation des sciences de l'éducation qui « s'appuie sur une association privilégiée entre sciences de l'éducation et ex-IUFM devenus maintenant ESPE, et donc une centration quasi exclusive sur l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire (la participation à la formation des enseignants du supérieur n'était pas une mission des IUFM) »<sup>22</sup> (Cosnefroy, 2015, p. 36). Il est vrai que la pédagogie universitaire est un courant encore jeune qui n'a « tout au plus [que] trois ou quatre décennies même s'il connaît un développement important » (De Ketele, 2010, p. 5).
- 36 Basque et ses collègues (2014, citant Yanchar *et al*, 2010) indiquent quant à eux, que les théories sont utilisées de manière variée et importante, que l'attitude des ingénieurs pédagogiques est ambivalente, car souvent ils ne savent comment les appliquer, enfin que les théories qu'ils utilisent sont souvent limitées et qu'ils confondent les théories prescriptives et descriptives. Pour Christensen et Osguthorpe (2004), la représentation

que construisent les ingénieurs pédagogiques à propos des théories du design pédagogique, des ressources et des informations professionnelles joue un rôle dans les décisions stratégiques qu'ils sont amenés à prendre au quotidien. Aussi leur objectif est-il d'identifier l'utilisation consciente que font les ingénieurs pédagogiques des théories dans leurs choix stratégiques. Leur enquête montre que les stratégies les plus couramment utilisées sont les suivantes<sup>23</sup> : brainstorming avec d'autres acteurs du projet (86 %), la comparaison entre la situation présente et celles déjà vécues dans le passé (79 %), l'adaptation de stratégies utiles observées chez des collègues (69 %) (p. 54-55). De plus, certains déclarent utiliser d'autres approches comme la résolution de problème, l'analyse critique, l'expérimentation concrète, la méthode par essai et erreur ou, parfois, celles qui leur sont prescrites. Plus précisément, les interactions avec les pairs sont la première source d'informations régulièrement utilisée par 81 % des répondants. Les manuels d'ingénierie arrivent au second rang avec 51 %, suivis de près par la littérature professionnelle et les sites Internet (48 % dans les deux cas). Par contre, les manuels consacrés à l'éducation et aux méthodes d'apprentissage obtiennent un score de 33 % et ceux de psychologie ou de psychologie de l'éducation de seulement 23 % (tableau 5, p. 59).

- 37 En synthèse, les auteurs concluent que les ingénieurs pédagogiques recourent préférentiellement aux interactions et aux discussions avec leurs proches collègues participant au projet, ils se fient aussi à leurs expériences antérieures. Leurs connaissances de nouvelles théories, tendances et stratégies proviennent, elles aussi, d'interactions avec leurs pairs tandis seuls environ 50 % des ingénieurs pédagogiques interrogés déclarent que les écrits théoriques guident que leurs choix stratégiques.
- 38 Cette synthèse des résultats de ces quelques recherches, que je considère comme significatives, met en évidence une opposition entre les savoirs scientifiques, théoriques, et les savoirs d'expérience – la leur propre comme celle de leurs pairs –, ces derniers étant largement plébiscités par les ingénieurs pédagogiques. Les savoirs du premier type exigent différentes formes de cohérence et validité internes (épistémologique, théorique et méthodologique), ils sont réfutables et cumulatifs. Ils prétendent à une généralisation et sont validés par les communautés scientifiques. Quant aux seconds, que Schön appelle des « savoirs pratiques tacites », ils sont eux, contextualisés, « locaux » et il leur manquerait la mise à distance critique à l'égard de leur objet nécessaire à la construction d'un objet de recherche (Gausset, 2014). Enfin, ils sont validés dans la mesure où ils résistent à l'épreuve de la pratique professionnelle et où ils permettent d'apporter des solutions pragmatiques aux problèmes concrets rencontrés par les ingénieurs pédagogiques. Hole et Pratte (2003) désignent d'ailleurs les conseillers pédagogiques en milieu collégial comme les « transmetteurs du comment faire » (p. 26). En définitive, la valeur de ces savoirs « se mesure à [leur] efficacité pragmatique plutôt qu'à sa cohérence théorique ou aux règles de la méthode qui ont permis son élaboration contrôlée » (Weiss, 2002, p. 163). La distinction porte donc sur la posture, les méthodes et les critères de validation.
- 39 Enfin, la lecture des textes cités semble montrer que deux positionnements sont possibles. Dans le premier cas, l'analyse s'inscrit dans une opposition entre la théorie et la pratique, les théoriciens et les praticiens. Le texte de Christensen et Osguthorpe paraît de ce point de vue exemplaire d'autant que les ingénieurs pédagogiques y sont toujours qualifiés de praticiens (*practitioners*). Enfin, les postures de praticien réflexif (Schön, 1983) et de praticien-chercheur (Kohn, 2001 ; ou, par exemple, sont

complètement absentes de cette approche. La seconde par contre consiste à envisager, à la transférabilité une complémentarité entre savoirs théoriques et d'expérience, courant que l'on retrouve notamment dans certaines conceptions de la recherche – recherche-action-formation (Charlier, 2006) ou *Design Based Research (DBR)* (Sandoval et Bell, 2004). Ces conceptions seront évoquées dans la suite du texte.

## Une relation ambivalente avec la recherche académique

- 40 Linder et Dello Stritto (2017) proposent une description très détaillée du rapport des ingénieurs pédagogiques à la recherche académique<sup>24</sup> portant sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage y compris en ligne dans l'enseignement supérieur. Les auteurs traitent de la formation initiale des ingénieurs pédagogiques à la recherche, de leur engagement dans des projets de recherche, de leurs perceptions, leur confiance et leur réserve relatives aux méthodologies et à la conception de la recherche, de l'impact de leur implication de la recherche sur leur crédibilité, de l'importance et de leur motivation pour la recherche enfin de leurs besoins de formation dans ce domaine. L'aperçu que j'en donne ici est bien sûr succinct et très partiel.
- 41 Les résultats de cette recherche indiquent que la participation des ingénieurs pédagogiques à la recherche académique, si elle est loin d'être généralisée, constitue néanmoins une activité importante pour un nombre important d'entre eux et cela même si la recherche ne fait pas vraiment partie de leur formation initiale. Les répondants déclarent avoir de l'expérience dans certaines tâches, clairement identifiées (et sans doute prescrites) : par exemple, écrire une revue de la littérature (87 %), formuler une question de recherche (85 %), créer un questionnaire d'enquête (80 %), conduire un entretien, un (72 %), une observation (58,5 %), le codage de données qualitatives (57,9 %). Par contre, les ingénieurs pédagogiques déclarent posséder moins d'expérience pour les tâches plus « techniques », de l'ordre du quantitatif, telles que la validation psychométrique d'un questionnaire d'enquête (46,3 %), le nettoyage et la préparation des données (44,7 %), le choix d'un test statistique approprié (44,75 %) (p. 14). Quant aux activités de recherche qu'ils mènent réellement, 71,4 % des répondants déclarent avoir été engagés dans une ou plusieurs de ces activités : lire et/ou synthétiser de la littérature (56,3 %), recueillir des données (49 %), analyser des données (45 %), rédiger des résultats de recherche (38,9 %), concevoir et organiser une recherche (31,8 %) et communiquer et disséminer les résultats (30,9 %). Ces résultats me semblent faire apparaître un décalage entre les domaines d'expertise déclarés et leur participation réelle dans des projets de recherche.
- 42 Quant aux méthodes de recherche mises en œuvre, les méthodes qualitatives viennent au premier rang (64,7 %), puis viennent les enquêtes par questionnaires (61,4 %), les méthodes quantitatives (51,6 %). Les méthodes mixtes sont citées par 45,5 % des répondants, le *design based research* par 22,9 % tandis que les méthodes expérimentales et les méthodes « scientifiques » respectivement par 7,2 et 6,5 %. (Linder et Dello Stritto, 2017, p. 15). Il y a bien sûr un certain flou dans le texte à propos de la définition de ces méthodes : que sont, par exemple, les méthodes scientifiques ? Pourquoi les méthodes qualitatives, quantitatives ou expérimentales ne seraient-elles pas scientifiques ?
- 43 Les résultats de l'enquête de Daele et ses collègues (2016, diapositives, 13, 14 et 15) montrent que parmi les conseillers pédagogiques interrogés (n=185), 122 (66 %)

déclarent mener des activités de recherche en « pédagogie universitaire, en didactique d'une discipline, SoTL<sup>25</sup>, SoAD<sup>26</sup> », la presque totalité<sup>27</sup> de celles-ci y consacre entre 5 et 20 % de son temps tandis que les autres y consacrent de 25 à 40 %. Dans tous les cas, parmi ceux qui font de la recherche, rares sont donc ceux qui y consacrent plus de 20 % de leur temps d'activité. Enfin, un peu plus de la moitié de ces conseillers pédagogiques (66) déclarent participer à des colloques et y présenter des communications<sup>28</sup> (rang 1) alors que seuls 36 d'entre eux disent publier des articles dans des revues scientifiques. Enfin, parmi ces conseillers, 39 % disent se consacrer à de la recherche dans les domaines du SoTL et 28 % à celui du SoAD, ce qui montre l'importance du développement professionnel pour eux. K. Linder et M. (2017) présentent des résultats comparables : 27,3 % des ingénieurs pédagogiques ayant collaboré à des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage (176 sur 311 répondants) ont œuvré dans le domaine du SoTL (p. 16).

- 44 L'enquête de Cosnefroy (2015) identifie trois cas de figure : un tiers des répondants n'est pas impliqué dans la recherche en pédagogie universitaire, plus d'un tiers a le projet de participer à des projets de recherches tandis qu'un peu moins d'un tiers participent directement à des projets de recherche dans le domaine. Dans ce cas, il peut s'agir d'une mission de service d'appui, d'une participation à une équipe de projet sur la base d'un financement externe obtenu par l'université, de l'engagement de membre du service en tant qu'enseignant-chercheur ou membre associé à un laboratoire de recherche ou enfin, d'une collaboration ponctuelle avec un enseignant-chercheur.

### **Position statutaire et légitimité de la recherche : enseignants-chercheurs et ingénieurs pédagogiques**

- 45 L'auteur observe aussi des différences dans la manière dont les ingénieurs pédagogiques investissent leur rôle. Celles-ci sont liées à leur origine statutaire. Il faut rappeler que dans la grande majorité de nos établissements d'enseignement supérieur, les enseignants et les chercheurs font partie du personnel académique tandis que les ingénieurs et les conseillers pédagogiques font partie du personnel administratif et technique. Ainsi pour de très nombreux ingénieurs pédagogiques, la recherche ne fait pas partie de leurs attributions<sup>29</sup> et en conséquence une participation à un projet de recherche doit être conduite en dehors des heures de service<sup>30</sup>. Les conséquences de cette différence statutaire s'observent aussi aux États-Unis comme le montrent de nombreux extraits d'entretiens<sup>31</sup> menés par Linder et Dello Stritto (2017) au cours de leur recherche.
- 46 Une des conséquences de cette opposition statutaire se marque par des attitudes contradictoires face à la valorisation de la recherche. D'un côté, les ingénieurs pédagogiques estiment que participer à des recherches académiques contribuerait à leur légitimité ou à celle de leur service<sup>32</sup> d'autant que de nombreux répondants ont exprimé leur frustration<sup>33</sup> ainsi que leur manque de compétences<sup>34</sup>, renforcé sans doute par le fait que, rappelons-le, la majorité d'entre eux ne possède pas de doctorat. De l'autre côté, les enseignants-chercheurs auraient tendance à dévaloriser la recherche en pédagogie universitaire par rapport à leur recherche disciplinaire (Cosnefroy, 2015, p. 36). Constat que précise Bourgade (2014) : « selon que l'on est à l'origine enseignant-chercheur cette position est associée à un investissement fort, mais au vécu d'une faible légitimité relativement aux savoirs relevant des sciences de l'éducation » (§ 4) ; par

contre, « si l'on est ingénieur en techniques de formation l'investissement est alors plus faible dans la mesure où la position de CP [conseiller pédagogique] est vécue comme une casquette (parmi d'autres) de plus ; la légitimité technique est plus forte, mais beaucoup de CP ingénieurs pédagogiques évoquent leur difficulté à travailler avec les enseignants sur des questions où ils se vivent comme moins légitimes que ne le serait un CP enseignant (en particulier autour du vécu de l'enseignement et des questions liées au contenu disciplinaire) » (*ibid.*).

## D'autres manières de concevoir la recherche et de la faire

- 47 La brève revue de la littérature présentée ici montre à la fois toute l'importance de la recherche pour les ingénieurs pédagogiques et les difficultés de tous ordres (scientifique, statutaires, institutionnelles) qu'ils rencontrent lors qu'ils exercent cette activité. Charlier (2005) décrit, à partir de son histoire personnelle d'enseignante et de chercheuse, une situation très semblable à celle des ingénieurs pédagogiques, mais vécue par les formateurs de formateurs : « En analysant ma carrière d'enseignante et de chercheuse, il m'a semblé trouver constamment en tension les pratiques d'enseignement ou de formation et de recherche. Jeune formatrice d'enseignants, je ne pouvais être chercheuse (au sens universitaire du terme), la recherche ne se réalisait pas en école normale. Poursuivant ma carrière à l'université, j'ai toujours cherché, non sans mal, à sortir du dilemme : choisir la recherche sans la formation ou la formation sans la recherche » (p. 259). Sortir ce dilemme, c'est donc inventer d'autres conceptions de la recherche et d'autres manières de la faire.
- 48 Nous envisagerons ici deux propositions allant dans cette direction. La première, celle de Charlier (2005) propose d'articuler action et recherche dans une démarche, dans un « parcours de recherche-action-formation » qui vise essentiellement à intégrer des enseignants dans un processus de « recherche pour l'éducation », selon l'expression de Van derMaren (1996)<sup>35</sup>. La seconde, née dans les années 2000, est le *design based research* (DBR) (notamment Sandoval et Bell, 2004) ou, selon Sanchez et Monod-Ansaldi (2015), la recherche orientée par la conception. Ces deux approches s'inscrivent dans le courant des recherches collaboratives dont ces deux auteurs proposent une histoire détaillée, une « phylogénèse », depuis les travaux de l'ethnologue et historienne Tillion (1930). Comme la recherche-action-formation, la RoC relève des recherches pour l'éducation. Leur point de départ se situe toujours dans la pratique professionnelle et celle-ci génère et oriente l'activité de recherche qui « à son tour de façon dialogique et récursive ressource et réoriente la recherche » (De Lavergne, 2007, p. 29). Quelles sont les caractéristiques de ces approches ?
- 49 Pour Charlier, il s'agit d'une recherche collective, car la recherche ne se fait jamais seule. « Elle prend sens avec une équipe de chercheurs, mais aussi d'acteurs (le plus souvent des enseignants ou des étudiants) qui partagent des projets communs. L'action est accompagnée d'un processus de recherches qui la régule, mais qui la dépasse aussi parce qu'elle ouvre des nouvelles pistes ou oblige à mettre de la distance là où l'implication risque d'oblitérer les pans entiers de la réalité (Kohn, 1986) » (p. 259).
- 50 La démarche proposée porte sur la formation des enseignants qui prennent leur propre pratique comme objet de recherche. Mais l'on peut imaginer la transférer, avec sans

doute quelques adaptations, aux recherches menées avec des ingénieurs pédagogiques. Deux axes de recherche semblent immédiatement pertinents. Le premier est celui que suivent les conseillers pédagogiques impliqués dans les domaines du SoTL ou du SoAD, dans le développement professionnel. Il s'agit de recherches aux enjeux ontogéniques, car ces recherches visent le perfectionnement du praticien (Van der Maren, 1996, p. 66). Le second axe concerne des problématiques dont les enjeux sont pragmatiques : les recherches visent alors « la résolution fonctionnelle que les dysfonctions soient celles du système, des acteurs ou des moyens » (*op. cit.*, p. 65). Relèvent de cette catégorie d'enjeux la recherche évaluative, la recherche-action et la recherche-développement. Or évaluation, action et développement se situent bien au cœur de la pratique des ingénieurs pédagogiques.

- 51 Quatre étapes structurent la démarche proposée par Charlier : 1) l'action ou l'intervention, 2) le temps de construction de la problématique qui débute avant l'action et s'achève après celle-ci, 3) un temps d'utonde la problématique, un temps dpprenants.r de utionde la problématique, un temps dpprenants.r de achève après celle-ci utionde la problématique, un temps dpprenants.r de 'élaboration du cadre théorique et méthodologique, 4) le moment d'écriture, de communication et de dissémination des résultats (Charlier, 2005, p.. 260). La deuxième étape, celle de la problématisation<sup>36</sup>, constitue de notre point de vue un moment-clé du processus de la recherche-formation-action, puisque cette étape permet aux acteurs de terrain de mettre la réalité à distance et d'explicitier, de préciser, de transformer une « curiosité » pour un thème en une question de recherche (*ibid.*), pour permettre l'élaboration du cadre théorique et méthodologique (étape 3). Ces deux étapes apparaissent donc comme un espace dialogique entre les acteurs au sein duquel se construisent les fondements scientifiques de la recherche d'une part et les compétences de chercheur des différents acteurs d'autre part.
- 52 La RoC constitue la seconde piste intéressante. D'ailleurs, Linder et Dello Stritto (2017, p. 15) mentionnent qu'un petit nombre d'ingénieurs pédagogiques participent déjà à des recherches basées sur cette approche méthodologique. On en connaît les caractéristiques générales: « *Design-based research simultaneously pursues the goals of developing effective learning environments and using such environments as natural laboratories to study learning and teaching.* » (Sandoval et Bell, 2004, p. 200). Plus précisément, Wang et Hannafin (2005, cités par Sanchez et Monod, 2015, p. 79) définissent la DBR « *as a systematic but flexible methodology aimed to improve educational practices through iterative analysis, design, development, and implementation, based on collaboration among researchers and practitioners in real-world settings, and leading to contextually-sensitive design principles and theories. The five basic characteristics: (a) pragmatic; (b) grounded; (c) interactive, iterative, and flexible; (d) integrative; and (e) contextual.* » Elle est multidisciplinaire (psychologie, sciences cognitives, sciences de l'éducation, anthropologie, sociologie, etc.) et s'adosse notamment à l'informatique, à l'ingénierie pédagogique, aux théories du curriculum, à la formation des enseignants. Les situations écologiques de formation intègrent le plus souvent des environnements d'apprentissage innovants et technologues et c'est d'ailleurs souvent l'introduction de tels environnements qui suscite le recours à la RoC. De telles recherches sont itératives et surtout, elles s'inscrivent dans la durée, ce qui rompt avec la pratique courante en éducation où les recherches sont trop souvent tributaires de financements externes de durée limitée.

- 53 Pour Sanchez et Monod-Ansaldi, la RoC doit être considérée comme « une recherche fondamentale finalisée » (*op. cit.*, p. 87) qui « permet de combiner les visées éducatives du praticien avec les moyens que le chercheur se donne pour comprendre les conditions de leur réalisation. » (*op. cit.*, p. 88). Parmi ces moyens, il y a l'indispensable état de l'art relatif à la question à laquelle il faut répondre, point de départ de la recherche. Cette première étape, qui présente une forte homologie avec celle de la problématisation dans l'approche recherche-action-formation, constitue la mise à distance de la réalité et la possibilité de construire, dans cet interstice, l'objet de recherche sur la base de modèles théoriques et d'assurer ainsi les fondements scientifiques de la recherche. Enfin, « l'objectif est alors de produire, dans le champ de l'éducation, des connaissances ou de lever des incertitudes théoriques dans le cadre de recherches finalisées qui prennent en compte la complexité des objets d'étude (Barab et Squire, 2004 ; Reeves, 2006) » (CERF, 2016).
- 54 C'est pourquoi problématisation et état de l'art marquent le point de passage entre les postures de praticien réflexif et de praticien-chercheur. L'analyse comparée de celles-ci à laquelle se livre de Saint Martin (2019) me paraît éclairante. Prendre l'action comme objet de sa réflexion, c'est faire œuvre de chercheur (Schön, 1994, p. 98) rappelle l'auteure. Mais pour elle, « le praticien réflexif construit alors un savoir professionnel qu'il peut objectiver et transmettre et qui contribue à l'amélioration de son action, par une plus grande efficacité. Cependant, sa réflexion s'exerce au sein de son système de compréhension » (*op.cit.*, p. 547). Le praticien-chercheur, quant à lui, « s'affirme dans la problématisation des situations : si le praticien réflexif reste dans une trajectoire ancrée dans la pratique, le praticien-chercheur les problématise dans une perspective théorique et épistémologique » (*ibid.*).
- 55 Finalement, la RoC, comme toute recherche collaborative présente l'avantage de contribuer au rapprochement, voire à la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique (Desgagné, 1997, cité par Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015, p. 76). Pour comprendre et favoriser les relations entre praticiens et chercheurs, ces auteurs mobilisent deux concepts issus de la transposition méta-didactique (Aldon, Arzarrello, Cusi, Garuti et al., 2013). Le premier, l'objet-frontière, est une notion développée initialement par Star et Griesemer (1989) pour rendre compte de l'intersection entre des mondes sociaux et professionnels hétérogènes (administrateurs, chercheurs, animateurs, fondations, hommes politiques) au Musée de Zoologie de Berkley et de la nécessité d'une intercompréhension et donc d'une représentation commune de la question, mais aussi des moyens de la résoudre. Les objets-frontières, concrets aussi bien qu'abstraites, sont des objets suffisamment souples pour s'adapter aux besoins locaux et aux contraintes de chacun des partenaires qui les emploient. Mais ils doivent être en même temps assez robustes pour préserver une identité, partageable par chacun des acteurs de ces différents mondes (p. 393). Le second concept est celui de brokers (Lechopier, 2013 ; Rasmussen, Zandieh, et Wawro, 200, cités par Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015, p. 89). Celui-ci est un passeur de sens entre acteurs appartenant à des communautés différentes. Il a pour tâche l'identification « de ces objets frontières, les différences de sens qu'ils portent, et à en informer le collectif pour faciliter la construction d'un sens partagé (Aldon et al., 2013) » (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015, p. 90).
- 56 De toute évidence, les enseignants-chercheurs engagés comme ingénieurs pédagogiques seraient les mieux placés pour assurer ce rôle puisqu'ils appartiennent

aux deux univers. Cosnefroy (2015) montre d'ailleurs que ceux-ci s'investissent différemment dans la recherche, mais il faudrait sans doute que les autres obstacles évoqués dans la littérature, organisationnels, statutaires, institutionnels, etc. soient levés. Mais fondamentalement, il faudrait aussi que soient prises en compte – donc considérées comme légitimes – et la « curiosité initiale » et les questions de recherches dans leur formulation « brute » des ingénieurs pédagogiques. Or trop souvent les questions émanent des seuls chercheurs en psychologie et/ou en pédagogie. A minima, les objets comme les questions de recherche devraient être partagés, négociés afin de devenir un objet-frontière auquel chacun adhère.

## Pour lancer le débat

- 57 Les questions évoquées tout au long de ce texte de cadrage concernent la complémentarité et les tensions au sens large, entre les approches des enseignants et des chercheurs et celles des ingénieurs pédagogiques. Ces derniers, rappellent Beirne et Romanowski (2018, p. 3), ont pour objectif principal la réussite des apprenants. Je n'ai aucun doute sur le fait que les enseignants et les enseignants-chercheurs partagent le même objectif. La réussite des apprenants ne pourrait-elle pas constituer le premier objet-frontière ?
- 58 D'autres questions sont posées. Comment peuvent-ils contribuer chacun avec leurs compétences à l'atteinte de cet objectif et d'autres objectifs communs ? ? Comment se représentent-ils l'autre, leur rôle respectif, leur complémentarité ? Quelle influence peut avoir leur statut respectif au sein de l'institution dans laquelle ils travaillent sur les différentes variables analysées, notamment sur leur implication dans la recherche et sur leurs liens aux savoirs produits par les sciences de l'éducation ? La prise de fonction d'ingénieur pédagogique par un enseignant-chercheur s'accompagne-t-elle d'un processus de délégitimation par rapport à la recherche ? Comment vivent-ils ces différences et quelles seraient leurs propositions pour, éventuellement, les dépasser ? Quelles modalités organisationnelles de la recherche et quelles conceptions de celle-ci seraient-elles les plus favorables à leur collaboration ? Comment concilier ou choisir entre une approche souvent prescriptive de l'ingénierie qui procède par modèle et une posture d'accompagnement contextualisée, personnalisée, à la mise en œuvre dispositif ? Enfin, quelles réponses à ces questions sont-elles données selon que l'on travaille dans une université à distance « native » ou dans une université présente ?
- 59 En proposant cette thématique et la synthèse de ce que la littérature en dit, mon objectif est clairement de proposer dans la rubrique un lieu de dialogue entre les acteurs des deux mondes, ceux de la pratique et ceux de la recherche, afin de les interconnecter. Je sais combien la tâche est ardue. Les difficultés rencontrées pour convaincre certain(e)s collègues à participer à ce projet et à s'engager à contribuer au débat d'une part et le processus de rédaction de ce texte de cadrage ainsi que sa facture finalement très « universitaire » d'autre part, me semblent exemplaires de ce que mon intention visait à dépasser. J'espère que le débat pourra cependant contribuer à cette rencontre.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Aldon, G., Arzarello, F., Cusi, A., Garuti, R., Martignone, F., Robutti, O. et Soury-Lavergne, S. (2013). The meta-didactical transposition: a model for analysing teachers education programs. Intervention à la 37e *Conference of the international group for the psychology of mathematics education*, « *Mathematics learning across the life span* ». Kiel (Allemagne) (28 juillet- 2 août). Récupéré de : [https://www.researchgate.net/publication/280813379\\_THE\\_META-DIDACTICAL\\_TRANSPOSITION\\_A\\_MODEL\\_FOR\\_ANALYSING\\_TEACHERS\\_EDUCATION\\_PROGRAM](https://www.researchgate.net/publication/280813379_THE_META-DIDACTICAL_TRANSPOSITION_A_MODEL_FOR_ANALYSING_TEACHERS_EDUCATION_PROGRAM)
- Ascione, L. (2018). Instructional designers share an evolving role, research finds. *eCampus News*. Récupéré de : <https://www.ecampusnews.com/2018/08/15/instructional-designers-share-an-evolving-role-research-finds/>
- Basque, J., Zakorovotnaya, M. et Bourcier, N. (2014). Où en est la recherche menée auprès des concepteurs pédagogiques ? Intervention au Colloque du CITR@ « La recherche, le développement et la formation en technologie éducative, ici et maintenant dans nos institutions », Université de Sherbrooke. Récupéré de : <https://r-libre.telug.ca/1718/>
- Basque, J. (2014). Préface. Dans : C. Potvin, M. T. Power et A. Ronchi, A. (dir.), *La formation en ligne. Les conseillers et ingénieurs pédagogiques. 20 études de cas* (p. XVII-XX). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Beirne, E. et Romanoski, M. P. (2018). *Instructional Design in Higher Education: Defining an Evolving Field*. Récupéré de : <https://olc-wordpress-assets.s3.amazonaws.com/uploads/2018/07/Instructional-Design-in-Higher-Education-Defining-an-Evolving-Field.pdf>
- Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2(2-3), 88-104. Récupéré de : <https://www.persee.fr/doc/arss0335-53221976num223454>
- Bourgade, J.-P. (2017). Les conseillers pédagogiques de l'enseignement supérieur entre unité et variété : étude clinique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(2). Récupéré de : <https://journals.openedition.org/ripes/1227>
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et de marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, 36, 169-208. Récupéré de : <http://www.sietmanagement.fr/wp-content/uploads/2017/05/3-callon.pdf>
- Caron, P.-A. (2020). Ingénierie dispositif et enseignement à distance au temps de la COVID 19. *Distances et médiations des savoirs*, 30. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/5211>
- CERF (2016). *La recherche orientée par la conception*. Récupéré de : <https://www.unifr.ch/cerf/fr/edition1.html>
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259-272. Récupéré de : <https://id.erudit.org/iderudit/012755ar>
- Charlier, B. (2014). Préface. Dans : C. Potvin, M. T. Power et A. Ronchi, A. (dir.), *La formation en ligne. Les conseillers et ingénieurs pédagogiques. 20 études de cas* (p. XXI-XXIII). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Christensen, T. K. et Osguthorpe, R. T. (2004). How Do Instructional-Design Practitioners Make Instructional-Strategy Decisions? *Performance Improvement Quarterly*, 17(3), 45-65. Récupérée de : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1937-8327.2004.tb00313.x>

Cosnefroy, L. (dir.) (2015). *État des lieux de la formation et de l'accompagnement des enseignants du supérieur*. Lyon : Institut français de l'éducation (IFÉ). Récupéré de : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/enseignement-superieur/enseigner-et-apprendre-dans-l2019enseignement-superieur/rapports-et-etudes/etat-des-lieux-de-la-formation-et-de-l2019accompagnement-des-enseignants-du-supe301rieur/view>

Daele, A., Crosse, M., Delalande, P. et Pichon, A. (2016). Portrait de famille des conseillers pédagogiques dans l'enseignement supérieur francophone. Actes du 29<sup>e</sup> Colloque de l'AIPU, Les valeurs dans l'enseignement supérieur. Lausanne. Récupéré de : <https://fr.slideshare.net/doremido/le-conseil-pdagogique-dans-lenseignement-universitaire-enjeux-missions-et-porte-fromaction=save>

De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/rfp/2168>

De Laverne (2007). La posture du praticien chercheur. *Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche quantitative, Recherches qualitatives*, 3, 28-43. Récupéré de : [https://www.researchgate.net/profile/Catherine-De-Lavergne/publication/312384260\\_La\\_posture\\_du\\_praticien-chercheur\\_un\\_analysateur\\_de\\_l%27evolution\\_de\\_la\\_recherche\\_qualitative/links/587ce3c108aed3826aef13/La-](https://www.researchgate.net/profile/Catherine-De-Lavergne/publication/312384260_La_posture_du_praticien-chercheur_un_analysateur_de_l%27evolution_de_la_recherche_qualitative/links/587ce3c108aed3826aef13/La-)

Gaulejac (de) V., Hanique F. et Roche P. (dir.) (2007). *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*. Toulouse : Érès.

Gausset, M. (2004). *Production et valorisation des savoirs scientifiques sur l'éducation. Dossier de veille de l'IFÉ*, 97. Récupéré de : <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/19713/97-decembre-2014.pdf?sequence=1>

Henri, F. et Kaye, A. (1985). *Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Houle, H. et Pratte, M. (2003). Les conseillères et les conseillers pédagogiques. Qui sont-ils ? Que font-ils ? *Pédagogie collégiale*, 17(2), 20-26. Récupéré de : <https://cdc.qc.ca/pedcoll/pdf/HoulePratte172.pdf>

Intentional Futures (2016). *Instructional design in higher education: A report on the role, workflow, and experience of instructional designers*. Récupéré de : <https://intentionalfutures.com>.

Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. Dans M.-P. Mackiewicz (dir.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (p. 15-38). Paris : L'Harmattan.

Gouvernement du Canada (2020). *Classification nationale des professions (CNP)*. Récupéré de : <https://noc.esdc.gc.ca/Accueil/Bienvenue/fa62505346f5482f89e061e75aded1ee>

Le Nevé, S. (13 octobre 2020). Dans l'enseignement supérieur, l'heure de gloire des « ingénieurs pédagogiques ». *Le Monde*. Récupéré de : <https://www.lemonde.fr/campus/article/2020/10/13/dans-l-enseignement-superieur-l-heure-de-gloire-des-ingenieurs-pedagogiques60557924401467.html>

Linder, K. et Dello Stritto, M. E. (2017). *Research Preparation and Engagement of Instructional Designers in U.S. Higher Education*. Corvallis: Oregon State University Ecampus Research Unit. Récupéré de : <https://ecampus.oregonstate.edu/research/study/research-instructional-designers/research-instructional-designers-study.pdf>

Méliet, É. A. (2017). L'évolution des métiers de l'ingénierie pédagogique : quelle adéquation entre les nouveaux et conseillers et les formations proposées ? *Distances et médiations des savoirs*, 18. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/1881>

Peraya, D. et Hässig, C. (1993). *Conception et production de matériel d'enseignement à distance. Étude comparative des pratiques de la Fern Universität (DE) et de l'Open Universiteit (NL)*. Pratiques et théorie. Les cahiers de la section des Sciences de l'éducation, 75. Genève : TECFA (FPSE) Université de Genève.

Potvin, C., Power, T. M. et Ronchi, A. (dir.) (2014). *La formation en ligne. Les conseillers et ingénieurs pédagogiques. 20 études de cas*. Québec : Presses de l'Université Laval.

RIME (2018). Répertoire interministériel des métiers de l'État, Ministère de la transformation et de la fonction publique. Récupéré de : <https://www.fonction-publique.gouv.fr/biep/repertoire-interministeriel-des-metiers-de-letat>

ROME (2018). Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois. Récupéré de : <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/repertoire-operationnel-des-metiers-et-des-emplois-rome/>

RUMEF (2011). Référentiels d'activités et de compétences. Réseau National des Universités préparant aux Métiers de la Formation. Récupéré de : <https://rumef.files.wordpress.com/2014/02/rumeflivret2011.pdf>

Saint Martin, C. de (2019). Praticien-chercheur. Dans A. Vandeveld-Rougale et P. Fugier (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 476-479). Toulouse : Érès. Récupéré de : <https://www.cairn.info/dictionnaire-de-sociologie-clinique--9782749257648-page-476.htm>

Sanchez, É. et Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation & didactique*, 73-94. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/2288#tocto3n3>

Sandoval, W. et Bell, P. (2004). Design-Based Research Methods for Studying Learning in Context: Introduction. *Educational Psychologist*, 39(4), 199-201. Récupéré de : [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep3904\\_1](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep3904_1)

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec: Logiques.

Star, S.L., Griesemer, J. (1989). Institutional Ecology, 'Translations', and Boundary Objects: Amateurs and Professionals on Berkeley's museum of vertebrate zoology. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420. Récupéré de : <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/030631289019003001>

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Villiot-Leclercq, E. (2020). L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19. *Distances et médiations des savoirs*, 30. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/5203>

Weiss, J. (2002). Savoirs d'expérience et savoirs scientifiques : des savoirs concurrents ou des savoirs complémentaires ? Dans M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p.157-170). Louvain-La-Neuve : De Boeck. Récupéré de : <https://www.cairn.info/recherches-pratiques-et-savoirs-en-education--9782804135294-page-157.htm>

## NOTES

1. Le générique masculin est utilisé sans discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.
2. A titre indicatif, une recherche dans Google renvoie 136.000.000 résultats pour le mot *instructional designer* et 22.700.000 pour le mot ingénieur pédagogique. Google Scholar renvoie 149.000 résultats pour le premier et 48.100 pour le second. Dans Google Scholar toujours, une requête sur le terme *educational technology practitioner* retourne 381.000 résultats tandis sur le terme « technologue de l'éducation », seulement 1.984.
3. J'aimerais répéter que ce basculement s'est le plus souvent limité à une transformation organisationnelle de la formation sans que soient repensés en profondeur ses modèles pédagogiques sous-jacents. S'il est vrai que l'on ne s'est jamais autant intéressé à la formation à distance, un certain nombre de pratiques mises en avant par les institutions comme modèle de fonctionnement, vraisemblablement en réponse à des enjeux politiques, ne correspondent en rien aux conceptions que défendent les enseignants chercheurs spécialistes du domaine, et donc la revue, qui ont la distance sous toutes ses formes pour objet d'études. Ces expériences imparfaites vécues par les apprenants ainsi que par les enseignants risquent fort d'avoir des effets pervers sur l'avenir de la formation entièrement ou partiellement à distance en les détournant définitivement de ces dispositifs de formation. Il y a donc un énorme travail de documentation, de recherche, de dissémination et de formation pour éviter ces conséquences qui seraient désastreuses pour leurs représentations et leur pérennité.
4. Cette thématique était, par exemple, celle du symposium « MOOC et FAD : dialogues entre recherche, développements, formation et ingénierie pédagogique » organisé par B. Poellhuber dans le cadre du 4<sup>e</sup> Colloque international en éducation : enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante », Montréal (18-19 mai, 2017).
5. L'origine des recherches se répartit de la manière suivante : USA (36), Canada (7), Europe (4), Asie (3), équipes internationales (3).
6. <https://www.leforem.be>
7. cidj infojeunesse
8. <https://www.pole-emploi.fr/accueil/>
9. Par exemple : « *We acknowledge that instructional designers may be practicing instructional design under different titles such as learning designer or educational designer.* » (Linder et Dello Stritto, 2017, p. 7)
10. Le réseau (<https://bsqf2019.wordpress.com/le-bsqf/>) organise un séminaire biannuel depuis 20001. Voir la charte du BSQF : <https://drive.google.com/file/d/0B9u0IHZSXwyWjIyTVNvTDQ3MUk/view?usp=sharing>
11. <http://www.acopec-asso.fr/blog/>
12. Une autre solution consisterait à parler des métiers de l'ingénierie pédagogique, terminologie qui me paraît cependant trop générale dans le contexte de cette contribution.
13. Au Québec, le secteur régulier désigne « les programmes de la programmation régulière » en comparaison avec ceux qui sont offerts à la « formation continue ».
14. L'enquête a été menée par questionnaire diffusé à travers les listes électroniques des alumni sortis des départements d'ingénierie pédagogique de la Brigham Young University (BYU), de la Florida State University (FSU), de l'Utah State University (USU), mais aussi par des participants de l'Indiana University et de la San Diego University. L'échantillon est de 311 ingénieurs pédagogiques travaillant dans des institutions présentes et à distance.
15. Cette enquête par questionnaires (60 items), menée à l'Oregon State University, a porté sur un échantillon de 311 *instructional designers*.
16. Cette enquête porte sur 185 réponses à un questionnaire diffusé via des réseaux de conseillers pédagogiques, réseaux sociaux, blogs, listes de diffusion. Les répondants se répartissent de la

manière suivante : Canada (33,5%), France (34,1%), Suisse (14,6%), Belgique (12,4%) et « autres (dont le Maghreb, le Sénégal, Madagascar, etc.) (4,9%).

17. Dans les universités françaises, les Prag sont des professeurs agrégés affectés dans l'enseignement supérieur (décret n°72-580 portant statut particulier des professeurs agrégés). Ils sont affectés exclusivement à l'enseignement « devant les étudiants » avec une charge complète de 348 heures d'équivalent TD (décret n° 93-461). Voir <http://www.le-sages.org/fiches/mconfPrag.html>

18. Les différentes catégories sont les suivantes : développer une expertise en pédagogie, agir comme consultant en pédagogie, mettre des ressources pédagogiques au service du milieu, contribuer au développement de la pédagogie et de ce qui s'y rapporte, intervenir sur le plan de l'accueil et de l'insertion des nouveaux enseignants, intervenir sur le plan du perfectionnement pédagogique et disciplinaire des enseignants en général, intervenir sur le plan du développement des programmes d'études, intervenir sur le plan du développement d'autres dossiers propres au service dans lequel il œuvre, agir comme leader pédagogique, contribuer au développement institutionnel, contribuer au développement du réseau collégial, contribuer au développement du réseau de l'éducation (p. 24).

19. Les auteurs utilisent le terme *instructional designers* comme suit « *We define an "instructional designer" for the purpose of this survey as a higher education professional who is engaged in course design and development and who provides faculty support to aid in the adoption of academic technologies and effective teaching strategies across face-to-face, blended, and online modalities. We acknowledge that instructional designers may be practicing instructional design under different titles such as learning designer or educational designer* » (p. 8).

20. L'ISD ou (*Instrucional Systems Development Process*) décrit comment planifier et préparer le processus d'enseignement. L'ISD se distingue nettement des théories du design qui sont prescriptives tandis que l'ISD est descriptif (Reigeluth, 1999, cité par Christensen et Osguthorpe, p. 46).

21. « La recherche est d'abord une affaire de graphie » (Van der Maren, 1996, p. 59).

22. Les ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation), anciennement IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) sont devenus INSPE (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) en 2019.

23. Sur les 311 personnes de l'échantillon 109 ont répondu à cette question.

24. « *For the purpose of this survey, we define "academic research" as engaging with one or more of the following: designing and planning a research study, reading and or summarizing literature, collecting data, analyzing data, writing up results, and/or disseminating results with the intention of creating generalizable knowledge that advances a field.* » et « *For the purpose of this survey, we define "research on teaching and learning" as an investigation of higher education classroom practice (including online environments) using a systematic methodology resulting in a scholarly product to be publicly disseminated* » (p. 8).

25. *Scholarship of Teaching and Learning.*

26. *Scholarship of Academic Development.*

27. 115 sur 122 personnes. Il s'agit d'une estimation réalisée sur la base des représentations graphiques (diapositive 14 de la présentation orale).

28. L'association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) et sa *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur* (RIPES) semblent être des lieux privilégiés par cette communauté de pratique.

29. « Nous serions très intéressés pour participer à la recherche comme le fait XX. Il est vrai, qu'étant donné notre statut, et à cause de notre manque de temps, cela ne peut pas se faire » (E15). (Cosnefroy, 2015, p. 38).

30. Par exemple : « *Our office does not value research in the scholarship of teaching and learning. If we want to conduct research, we need to conduct it on our own time such as evenings or weekends.* » (Linder et Dello Stritto, 2017, p. 22).

31. Par exemple : « *At [institution name] I was told that research and publication is nice, but I should remember that I'm in a service position. This is when I realized my Academic identity was not supported* » ou « *I do not work in a research institution - my role is support and professional development. I do not conduct research. I do develop training and program based on best practices and what fits best with the knowledge base of my faculty.* » (Linder et Dello Stritto, 2017, pp. 24 et 22).

32. Par exemple : « *Nous serions très intéressés pour participer à la recherche comme le fait XX. Il est vrai, qu'étant donné notre statut, et à cause de notre manque de temps, cela ne peut pas se faire. (E15)* » (Cosnefroy, 2015, p. 38).

33. Par exemple : « *Though I am more experienced in research methods and writing than many of my peers, I do not have a PhD. Even when I conceive of the research study and write the majority of papers we publish and present, I am never first author. At best, so far (6 months in), I am second author behind a PhD* » (Linder et Dello Stritto, 2017, p. 23)

34. Par exemple : « *I don't feel prepared, entirely, to conduct research. I wish I had more training* » ou « *I have ideas for research projects that will contribute to the body of knowledge in my field, but I don't know how to get started* » (Linder et Dello Stritto, 2017, p. 22).

35. Il est intéressant de rappeler que l'*Open Univesiteit* (NL) avait choisi de privilégier la formation et la divulgation des connaissances, reléguant la production de connaissances et de recherche fondamentale au second plan. Le temps imparti à la recherche pour les enseignants de l'OU était donc limité et celui-ci devait être principalement consacré à la recherche appliquée à la didactique de la discipline enseignée (Peraya et Hässig, 1993).

36. On rappellera l'importance qu'accorde Callon (1986) à ce moment dans la démarche d'alliance entre les chercheurs et les acteurs de terrains, dans cet exemple les marins pêcheurs en baie de Saint-Brieuc et les coquilles Saint-Jacques. La problématisation permet de définir, outre les acteurs, les points de passage obligés c'est-à-dire les déplacements et les détours à consentir et pour cela les alliances à sceller » (p. 183).

---

## AUTEUR

DANIEL PERAYA

TECFA, Université de Genève

daniel.peraya[at]unige.ch