

Evaluation du cours "Analyse économique du rôle de l'Etat" et de sa documentation sur la plateforme internet Ariadne

Christine Poupa (*)

Institut de Hautes Etudes en Administration Publique (IDHEAP), CH-1022 Chavannes-près-Renens, Suisse

(*) <http://www.comunicon.ch/cp/cp.htm>

Résumé : Nous avons expérimenté la plateforme internet Ariadne dans le cadre de plusieurs cours donnés à l'Idheap (Institut de hautes études en administration publique, en Suisse) entre 1999 et 2001. Chacun de ces cours a été suivi par un nombre restreint d'étudiants adultes (25 étudiants par cours au maximum, moyenne d'âge 40 ans). L'Idheap utilise le vivier de connaissances et le serveur ALI de l'université de Lausanne. Voici l'évaluation de l'utilisation des documents et du dispositif, évaluation qui a été faite par questionnaire auprès des étudiants du cours "Analyse économique du rôle de l'Etat". Ce cours de 15 jours répartis sur 4 mois, a eu lieu au premier semestre 2001 en présentiel et s'adresse essentiellement à des cadres de l'administration publique préparant un MPA (Master en administration publique) tout en continuant leur activité professionnelle.

Abstract : Idheap (the Swiss Graduate School of Public Administration) is experimenting with Ariadne tools since 1999 in the framework of different courses. A restricted number of students (25 adult students, average age 40 years) can attend each course. Idheap uses the knowledge pool and ALI server from the university of Lausanne, since it has not sufficient resources and competencies to maintain its own. We hereby present the students evaluations of the course "Economic analysis of the States' role". This 15 days course took place in spring 2001. Students usually register in this course to prepare a MPA (master of public administration) while working in a public administration in a higher position.

Zusammenfassung : Von 1999 bis 2001 wurden im Rahmen verschiedener Kurse des Idheap (das Hochschulinstitut für öffentliche Verwaltung) Erfahrungen mit der Internetplattform Ariadne gesammelt. Jeder dieser Kurse wurde von einer beschränkten Anzahl erwachsener Teilnehmer belegt (max. 25 Teilnehmer pro Kurs, Durchschnittsalter 40 Jahre). Idheap benutzt dazu den Knowledge-Pool und den Server ALI der Universität Lausanne. Wir stellen im Folgenden die Erkenntnisse bezüglich Nutzung der zur Verfügung gestellten Dokumente und Instrumente dar, welche aus den Kursbewertungen der Teilnehmer des Kurses "Ökonomische Analyse der Rolle des Staates" gewonnen wurden. Die Kursdauer betrug 15 Tage, verteilt auf 4 Monate im ersten Semester 2001 und richtete sich in erster Linie an leitende Mitarbeiter der Verwaltung, die sich berufs begleitend auf den MPA (Master of Public Administration) vorbereiten.

1. Contexte

Cette étude a pour cadre une formation universitaire au sein d'un Institut suisse¹. Les cours de l'Institut sont organisés pour un nombre restreint de participants, généralement dix à vingt-cinq, et se déroulent dans une salle de cours. Ils sont encadrés par un professeur et son assistant. Les étudiants ont la possibilité de s'inscrire à un cours isolé (on les appelle alors "participants extérieurs"), ou à un MPA, Mastère en administration publique. Un MPA regroupe six cours, suivis sur une période allant de un à cinq ans, au choix de l'étudiant. La durée généralement observée pour un mastère est de trois ans, soit un cours par semestre.

Les admissions aux cours semestriels se font sur dossier, comprenant une partie "motivation" dans laquelle les candidats sont amenés à préciser leur démarche. Les candidats au mastère dont le dossier est accepté, doivent se présenter pour un entretien. Les étudiants recrutés viennent de toute la Suisse, mais essentiellement de Suisse romande et du canton de Berne. Toujours très motivés, ils payent souvent eux-mêmes leur formation (12'000 CHF, pour un MPA comportant 6 cours de 15 jours chacun, tarif 2001). Ils sacrifient parfois leurs vacances pour pouvoir suivre les cours.

Les données et observations collectées par questionnaire, via Internet, auprès des étudiants du cours "Analyse économique du rôle de l'état"² sont présentées chapitre 6. Huit personnes ont suivi ce cours (trois participants extérieurs et cinq étudiants préparant le mastère). Ce cours hybride, combinant présentiel (15 jours répartis sur 4 mois) et activités d'apprentissage en ligne, a eu lieu au premier semestre 2001. Les données recueillies n'ont pas de valeur statistique, mais indiquent les tendances, les potentialités, les réticences... Elles sont précédées par quelques réflexions mettant l'accent sur les particularités de ce cours : un public d'étudiants adultes actifs (chapitre 2), donc une pédagogie spécifique (chapitre 3), cohabitant avec des méthodes plus classiques basées sur les documents écrits et la lecture, en partie à la demande des étudiants (chapitre 4).

Le public cible de cette formation est composé d'adultes, diplômés universitaires, à un poste de cadre depuis plusieurs années, et souhaitant prendre du recul, de la distance, se remettre en cause ou réaliser un projet à travers une nouvelle formation. Notre objectif n'était pas de donner un cours à distance, mais d'utiliser les outils de communication disponibles et de faciliter l'accès aux documents par les étudiants, dans leur forme numérique et papier. Charge à chaque étudiant de trouver le temps d'étudier ces documents, en plus de sa participation physique au cours.

2. Des étudiants adultes actifs

Il convient d'explicitier la notion d'"adulte". Il existe de nombreuses définitions, non pertinentes dans le cadre qui nous occupe : la définition *biologique*, la définition *juridique* ... Nous retiendrons la définition *sociale* (au regard de la société, nous devenons des adultes lorsque nous commençons à remplir des fonctions d'adultes, comme par exemple travailler à plein temps, se marier ou voter) et la définition *psychologique* (nous devenons psychologiquement des adultes lorsque nous avons nous-même conscience que nous sommes responsables de nos vies et que nous devons nous autogérer). D'un point de vue éducatif, c'est cette dernière définition qui prime généralement [KNOWLES : 1990, 69].

L'Institut dispensant uniquement des cours universitaires postgradués, les étudiants ont déjà (sauf dérogation) une formation universitaire complète (licence au minimum) ; ils ont déjà une activité professionnelle à un poste de cadre, depuis cinq ans au moins. En 2001, la moyenne d'âge des participants au cours AERE était de 38 ans. Comme le souligne Jean-Pierre Boutinet dans "*L'immaturation de la vie adulte*", les étudiants adultes actifs présentent des particularités :

"A l'opposée des étudiants soucieux de maîtriser la cohérence de savoirs nouveaux, les adultes stagiaires venant en formation se présentaient avec le désir d'ancrer continuellement la pertinence de leur démarche dans une expérience professionnelle déjà constituée ; ils ne s'inscrivaient pas n'importe quand en formation mais à un moment donné de leur itinéraire existentiel, à la veille ou

au lendemain d'une décision importante, prise ou à prendre." [BOUTINET : 1998, 2]. Les enseignants doivent donc veiller à apporter des éléments de réponse à chacun, en fonction de ces attentes individuelles précises, et indépendamment (en plus ? à la place ?) du cours tel qu'il a été originellement conçu.

Bien que s'adressant à des adultes, l'Institut insiste sur la nécessité et l'obligation de la présence aux cours. Selon le règlement de l'Institut, au-delà de deux absences, un cours ne peut théoriquement pas être validé pour un étudiant donné. Les participants sont encouragés à prendre la parole durant les cours, en particulier pour exposer leur expérience. Comme le soulignait Eduard C. Lindeman en 1926 déjà, dans *The Meaning of Adult Education*, "L'expérience des apprenants est l'élément clé de l'éducation des adultes" [KNOWLES : 1990,43]. Nous reviendrons sur ce point au chapitre suivant.

Leur prise de parole est généralement un des éléments de l'évaluation des participants par les enseignants. Ne reçoivent un diplôme, certificat ou mastère, que les participants qui ont été assidus et actifs durant les cours. De bons résultats aux examens et un travail de recherche personnel bien noté ne suffisent pas. La disponibilité est donc un facteur important de la réussite des participants :

- disponibilité professionnelle
- disponibilité personnelle, familiale

Cet engagement n'est pas évident à tenir. Il n'est pas rare de voir un étudiant abandonner juste avant la fin de ses études, c'est-à-dire après deux ou trois ans d'efforts, suite à une naissance dans son foyer ou à une surcharge de travail professionnel : la journée hebdomadaire accordée par les employeurs pour suivre une formation à l'Institut se traduit rarement pour l'étudiant par une réduction effective de sa charge de travail. Le cas de figure le plus fréquent d'abandon concerne la non remise du travail de recherche personnel, indispensable, en plus de la réussite aux examens, à l'obtention du mastère.

3. Une pédagogie spécifique, l'*andragogie*

"Le mot "pédagogie" provient du grec *paid*, qui signifie "enfant" (que l'on retrouve également dans "pédiatrie") et *agogus*, qui signifie "guide" [...] Dans le modèle pédagogique, l'enseignant décide de plein droit ce qui sera appris, quand et comment cela sera appris et si cela a effectivement été assimilé." [Knowles : 1990,66-67] Ce modèle convient parfaitement à des jeunes qui "considèrent l'éducation comme une accumulation de connaissances qu'ils mettront plus tard en application." [Knowles : 1990,204] Par contre, ce modèle convient, on l'admettra, assez mal à des étudiants adultes, d'où le développement en Europe d'une théorie de l'éducation des adultes que l'on a nommé *andragogie*, pour la distinguer de la *pédagogie*, théorie de l'éducation des jeunes.

Une des caractéristiques des apprenants adultes est leur "*perspective du temps*. La plupart des adultes apprennent en vue d'être en mesure de surmonter les problèmes qu'ils rencontrent dans leur vie de tous les jours, ils veulent mettre instantanément en application ce qu'ils ont appris." [Knowles : 1990,246] "Les faits et les informations en provenance des différentes sphères de la connaissance ne sont pas destinés à être accumulés mais à servir à la résolution des problèmes. Ce processus offre une nouvelle fonction à l'enseignant qui n'est plus un oracle, parlant du haut de son autorité, mais un guide qui indique la voie à suivre tout en participant à la formation dans la mesure de son expérience et de la pertinence des informations et de l'expérience qu'il a à partager."³

"Ce sont les adultes eux-mêmes qui constituent la plus riche ressource de l'apprentissage ; ce qui explique pourquoi les enseignants pour adultes préfèrent les méthodes expérimentales aux méthodes d'enseignement classiques, ainsi que les activités d'échange. Ces méthodes expérimentales, qui se nourrissent de l'expérience des apprenants, sont par exemple la discussion

de groupe, les exercices de simulation, les exercices de résolution de problèmes, la méthode des cas et les méthodes appliquées." [Knowles : 1990,72]

Comme nous l'avons noté, chapitre 2, l'Institut reconnaît cette richesse de l'expérience des apprenants adultes, et encourage durant les cours en présentiel leur participation orale. La présentation de ces expériences et les débats autour de ces expériences sont donc généralement au centre de la pédagogie adoptée à l'Institut.

"Dans une classe d'adultes, l'expérience de l'étudiant compte autant que les connaissances de l'enseignant et elles sont toutes deux interchangeable [...] le partage de la formation se double d'un partage de l'autorité. Dans l'éducation traditionnelle, les élèves s'adaptent au programme offert, tandis que dans l'éducation des adultes, ils participent à l'élaboration du programme." [Gessner : 1956,166] Mais est-ce que le dispositif mis en place à travers la plateforme intranet Ariadne prend aussi en compte l'expérience des étudiants ? Laisse-t-il la place à la discussion, au débat entre l'équipe enseignante et les étudiants, voire entre les étudiants eux-mêmes ? Facilite-t-il un co-élaboration du programme et de son contenu, ou fige-t-il un peu plus les rôles ? C'est ce que nous verrons à partir du chapitre 5.

4. Rôle de la lecture

Dans un cours universitaire traditionnel, on peut considérer que "le professeur est celui qui détient le savoir, en conséquence la lecture a un rôle second [...]. Ce rôle de la lecture est donc présenté pour la majorité des étudiants, toutes disciplines confondues, comme un "complément" et un "approfondissement" du cours" [KLELTZ : 1992,18] Le rôle de la lecture est également relativement secondaire à l'Institut, mais pour des raisons différentes : les étudiants représentent une part non négligeable du "savoir" qui va être partagé, à travers leur(s) expérience(s) professionnelle(s) déjà conséquente(s). Cependant, le support écrit reste, aux yeux des étudiants, incontournable. "La majorité des étudiants considère que la lecture reste le principal moyen d'accès à la connaissance. Face à la concurrence des autres médias, le livre garde un statut privilégié... il est, au dire des étudiants, le moyen qui respecte le mieux la capacité de réflexion par rapport aux informations qu'il transmet." [KLELTZ : 1992, 46]

Dans les Cahiers de l'économie du Livre, Françoise Kleltz pose la question suivante : "Comment la lecture universitaire se situe-t-elle par rapport aux autres moyens d'accès à la connaissance ? [...] La majorité des personnes interrogées a très rarement mentionné spontanément les supports autres que l'écrit [...] Le livre est plus aisément consultable, il est plus facilement à la disposition de tous [...] Cette liberté est [...] de deux ordres :

- d'une part une liberté de temps : avec un livre on peut revenir en arrière, on prend "son" temps pour comprendre [...]
- d'autre part, une liberté de choix : on apprécie particulièrement la multiplicité des points de vue qui est offerte par les livres ." [KLELTZ : 1992,13]

La situation a-t-elle évolué en neuf ans ? Est-ce que le médium (numérique vs papier) a un impact sur les pratiques de lecture ? Quelles sont les (nouvelles ?) fonctions des documents écrits quand ces documents sont numériques ? Nous n'allons pas ici apporter de réponse définitive ! Mais on peut facilement transposer du livre à l'internet ces notions de liberté de temps et de choix. "Le lecteur doit considérer qu'un texte écrit, aujourd'hui, ne remplace pas la consultation du Web, mais s'y ajoute." [BAQUIAST : 1999, 35]

Cependant, l'objet-livre "jouit d'un statut particulier en [Europe]. Il ne fait pas seulement partie de notre univers patrimonial et intellectuel, il est aussi un objet matériel et culturel au sens large du terme, un élément de notre décor familial auquel nous attachons une valeur de représentation. Mis en évidence sur un meuble où il semble avoir été négligemment laissé ou aligné soigneusement sur les rayons d'une bibliothèque, il fait partie de notre vie quotidienne et constitue souvent un

signe de distinction où s'affiche notre ego [...] Quand un Français déménage, il emporte sa bibliothèque ; quand un Américain change d'appartement, dit-on, il vend ses livres. Nos habitudes vont-elles changer ? [...] Grâce aux procédés de numérisation, le texte se trouve désormais séparé de l'objet-livre." [CLEMENT : 1998, 402] En théorie, oui, mais dans les faits ?

Nous ne devons pas occulter les difficultés de compréhension, "les difficultés qu'éprouvent les étudiants pour se "repérer" dans la multiplicité des ouvrages existants, d'autre part leur difficulté à se "repérer" à l'intérieur des ouvrages eux-mêmes. Dans les deux cas, il s'agit de "faire un choix"." [KLELTZ : 1992, 37] Ce choix est-il facilité ou non, si on ajoute de nouvelles formes de documents écrits, comme des documents électroniques, avec de nouvelles formes de navigation à l'intérieur des documents, comme une navigation par lien hypertexte ou par réseau conceptuel⁴ ? Plus précisément, les participants profitent-ils du choix qui leur est offert pour faire usage de nouvelles formes de documents, de nouvelles formes de navigation, ou préfèrent-ils rester en terrain connu ? Sous réserve de leur fournir le choix du support pour accéder aux textes, les habitudes de nos étudiants vont-elles changer ?

5. Description du dispositif

Jusque là, l'Institut recommandait, à travers des références bibliographiques et la remise aux étudiants de livre(s) et de photocopies, une préparation et/ou un approfondissement des cours à travers l'"objet-livre ". Depuis trois ans, un effort a été fait pour fournir, à travers un site intranet, une copie des documents sous forme numérique, ainsi qu'une liste de liens vers des documents et des sites pertinents pour chaque journée de cours. Cette mise à disposition des documents numériques a été faite après accord avec les auteurs et les éditeurs des documents (NB : cet accord préalable était rarement sollicité avant la distribution de photocopies). Les étudiants reçoivent donc un document papier (livre, support de cours, etc.) et l'accès par mot de passe à ce même document sous forme numérique (généralement au format HTML ou PDF).

Les étudiants inscrits en 2001 au cours AERE ont eu à leur disposition l'essentiel de la documentation du cours sur l'internet avant le début du cours :

- le support de cours pour chaque journée (fourni également sous forme papier),
- les lectures préalables (fournies également sous forme papier), les lectures de support, et certaines lectures complémentaires (soit plus de 100 documents numériques), ainsi que :
- des liens vers des dizaines de sites internet,
- et un forum pour les aider dans la préparation de leur travail de semestre. Comme le laisse supposer la liste ci-dessus, la lecture reste une activité importante pour les étudiants : supports de cours rédigés par les enseignants, photocopies d'articles ou d'extraits de livres, livres, et maintenant également documents numériques. Les étudiants sont très friands de documents écrits et réclament facilement la photocopie d'un document présenté ou cité en cours mais non fourni.

L'introduction de l'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement universitaire traditionnel peut se heurter à quelques écueils organisationnels : "Cette aide informatique, si elle peut enrichir l'apprentissage, modifie en même temps la relation avec l'équipe enseignante. [...] Ceci aura également des répercussions très importantes sur l'organisation de l'espace et donc des bâtiments puisqu'il faudra moins de grands auditoriums et plus de petites salles." [Wentland-Forte : 2001] L'Institut ayant la chance de travailler depuis sa fondation, en 1982, exclusivement avec de petits groupes d'étudiants, les bâtiments ne comportent aucun amphithéâtre ou autre grande salle. L'infrastructure est plutôt favorable, tant au niveau de l'Institut que des étudiants :

- La salle informatique de l'Institut, équipée de quinze ordinateurs pour les étudiants, plus un ordinateur dit "de démonstration" pour l'enseignant, peut accueillir une vingtaine d'étudiants. Les autres salles de cours, pouvant recevoir jusqu'à 35 étudiants au maximum, pourraient être équipées de prises électriques pour les ordinateurs portables des étudiants

et de connexions à l'internet (certains étudiants viennent régulièrement en cours avec leur équipement informatique). Mais ce n'est pas (encore ?) d'actualité, malgré l'ambition affichée par l'Institut de favoriser l'utilisation des ressources internet dans l'enseignement.

- Sans que ce soit un prérequis pour les cours, tous les étudiants possédaient avant le début du cours une adresse électronique et un accès à l'internet, à leur domicile et/ou sur leur lieu de travail. La fiche d'inscription des étudiants comporte depuis peu systématiquement une ligne pour leur(s) adresse(s) électronique(s), information qui est également saisie par le secrétariat dans le système informatique de gestion des étudiants, système accessible par tous les collaborateurs de l'Institut.

Par contre, aucune ressource humaine n'est disponible au niveau de l'Institut pour soutenir ou conseiller les UER, contrairement à ce que l'on trouve dans plusieurs universités suisses à travers une cellule spécialisée indépendante des facultés (le CENTEF, CENTre des Technologies pour l'Enseignement et la Formation, pour l'université de Lausanne). Le seul informaticien de l'Institut a des attributions et des compétences excluant sa participation à de tels projets : il est chargé des commandes de matériel, de la gestion du stock des consommables, de l'inventaire, de l'installation et de la mise à jour des logiciels dits "de base" (le système d'exploitation et les logiciels de bureautique de Microsoft). Sans le soutien du CENTEF et du service informatique de l'UNIL (avec laquelle nous avons un contrat), l'Institut n'aurait d'autre solution que de s'adresser à des sociétés de service informatique.

Ce manque de ressources internes explique pourquoi l'Institut utilise le serveur ALI/AMI et le vivier de connaissances de l'UNIL (et plus largement ses ressources informatiques comme les serveurs DNS, serveurs de courrier électronique⁵ pour tous les collaborateurs de l'Institut, listes de distributions, etc.). L'Institut sollicite également régulièrement les spécialistes du service informatique de l'UNIL ou du CENTEF.

"Les théoriciens s'accordent à considérer comme primordial pour l'efficacité de l'apprentissage la richesse et la disponibilité des ressources – aussi bien matérielles que humaines." [KNOWLES : 1990,126]. Le dispositif mis en place à l'Institut garantit cette disponibilité, en particulier pour la ressource "document", disponibilité dans le temps et l'espace. Contrairement aux documents gérés, souvent en plusieurs exemplaires, par la bibliothèque, chaque étudiant peut accéder avec une quasi-certitude aux documents dont il a besoin, au moment où il en a besoin (indépendamment des horaires d'ouverture de la bibliothèque, de la disponibilité du document physique, de la présence ou non de l'étudiant dans les locaux de l'Institut).

Une quasi-certitude seulement, car il reste un aléa technique : il est arrivé, rarement, que certains documents soient indisponibles, suite à un problème de communication entre le vivier de connaissance et ALI/AMI. Dans ce cas, un message indiquait que le document n'existait pas dans le vivier, ou s'affichait une suite de caractères sans signification en lieu et place du document souhaité. Ce problème a rapidement été résolu, une fois signalé par les étudiants. A certains moments, quelques étudiants ont aussi eu du mal à télécharger de gros documents (plus de 1 MO), à cause du faible débit de leur liaison internet, et/ou de la surcharge du réseau. Etant conscients par avance de ce dernier point, nous avons anticipé autant que possible, en éliminant par exemple les textes sous forme d'image, se traduisant par de gros fichiers. Ces documents ont été scannés, traités par un logiciel de reconnaissance des caractères, et enfin corrigés manuellement. Certains documents sont malgré tout volumineux (textes de plusieurs dizaines de pages et/ou comportant des graphiques...). La compression n'apporte pas toujours de solution satisfaisante : faible taux de compression ou dégradation inacceptable de la qualité des graphiques.

"En ce qui concerne *les nouveaux modes de communication en ligne*, on sait que le document en ligne provoque une perte considérable de confort en lecture et que le texte lu à l'écran est rarement lu dans son intégralité en une seule fois." [TESSIER : 2001]. Aussi, un travail a été fait pour améliorer l'aspect des documents avant leur diffusion sous forme numérique : modification et simplification de la mise en page, augmentation du corps des caractères par rapport à la version diffusée sous forme papier. Ceci a représenté un travail important en temps en particulier pour la

reprise des nombreux graphiques. Ce travail est indispensable, si l'on considère que la lecture à l'écran (plutôt que l'impression systématique des documents) reste une option à offrir aux étudiants.

6. Evaluation par les étudiants⁶

Le site intranet du cours

Bien que ce ne soit pas obligatoire, tous les étudiants ont effectivement consulté le site intranet du cours. Tous l'ont fait essentiellement avant la journée de cours correspondante, pour se préparer. La fréquence de consultation s'est tout naturellement calquée sur celle des cours (hebdomadaires) : tous les étudiants ont consulté le site au moins une fois par semaine, et même plusieurs fois par semaine pour 50 % d'entre eux.

Quand un document était disponible à la fois sous forme numérique et sous forme papier, trois quarts des étudiants affirment avoir utilisé de préférence la forme numérique, disponible plus rapidement, pour des raisons pratiques et de mise en page :

Notion de temps

"afin de me "préparer" à l'avance au cours de la semaine suivante. C'était très agréable.", "Possibilité de préparer le cours quelques jours avant la séance", "J'ai utilisé les deux : documents électroniques avant le cours, et support papier pendant et après".

Notion de mise en page et de présentation

"grosseur des graphiques plus appropriée", "photocopies Noir/blanc pas idéales (graphiques)", "le format A4 couché est plus adapté (il permet notamment l'insertion de remarques manuscrites)."

Raisons pratiques

"Plus commode pcq toute la journée je suis devant mon écran.", "il n'y avait ainsi pas toujours nécessité d'imprimer tous les documents de la plateforme électronique"

Les 25 % des étudiants ayant utilisé en priorité les documents papier ont d'autres arguments, l'économie et la simplicité :

"Pas besoin de les imprimer", "La mise en page est meilleure et c'est une économie de papier (impression à double)."

Tous ont également imprimé des documents à partir du site intranet. 37,5 % ont lu les documents à l'écran, 25 % ont enregistré les liens fournis (URL) dans leurs favoris (ou signets), et seulement 12,5 % ont téléchargé des documents à partir du site intranet du cours AERE.

De nombreux commentaires font référence spontanément au (manque de) temps :

"Avec les autres exigences du cours, il n'y a pas assez de temps pour tout lire.", "Le nombre de documents était bien adapté bien que le temps m'ait manqué (deux ou trois fois) pour les consulter dans l'ensemble.", "Le temps nécessaire pour revoir le cours de la semaine précédente et celui pour rédiger le devoir hebdomadaire permettait de lire les documents de la plateforme, peut être pas beaucoup plus."

Le temps de présence obligatoire apparaît implicitement comme vital dans la formation, car il est "protégé" en partie des autres sollicitations et activités. Il permet de prendre connaissance dans leur forme papier des documents que les étudiants n'ont pas toujours eu le temps de consulter au préalable dans leur forme numérique : "Lors de semaine surchargée par ailleurs, il était important de bénéficier de document papier au cas où le temps manquait pour consulter la plateforme.", "On pouvait facilement se rattraper sur l'une ou l'autre forme, passer de l'une à l'autre si on n'avait pas eu le temps de consulter la plateforme."

Le forum

Un étudiant ne s'est pas prononcé sur la question de son utilité. Seule une personne l'a trouvé peu utile, les autres étudiants l'ayant trouvé très (62,5 %) ou assez utile pour faire évoluer leur réflexion sur le sujet qu'ils ont choisi pour leur travail de semestre (rapport écrit). Cette appréciation est complétée par les réflexions des étudiants, que l'on peut regrouper en trois catégories :

Généralités

"C'est très très très utile! ", "A conseiller pour TOUS les cours Idheap!!! ",

Réflexions liées à la gestion du temps

"Cela m'a d'abord permis d'être à jour pour le cours, ensuite il m'a été plus facile d'écrire mon travail de fin de semestre. ", "Cela nous laissait toute la semaine (du mercredi au mardi midi pour envoyer notre devoir et nous recevions les corrections le mercredi soir. C'était parfait.", "J'ai pu ainsi préparer mon travail final au fur et à mesure de l'avancement du cours. De plus, les commentaires du Prof. m'ont été très utiles." "Obligation de ne pas renvoyer à plus tard.", "Pas assez de temps pour bien faire soit lire les documents des autres participants."

Réflexions liées aux notions de communication, comparaison, transparence

"Cela permet d'avoir un excellent échange avec le professeur qui donne son avis régulièrement sur les propositions que fait l'étudiant.", "possibilité de comparer les rapports hebdomadaire.", "Et surtout nous pouvions lire les devoirs des autres étudiants", "Par ailleurs, le fait d'avoir accès aux réflexions et commentaires des autres participants...",

Pour améliorer le fonctionnement, les étudiants suggèrent de remédier aux "Quelques problèmes de serveur", de "rendre le chargement de l'appliquette ALI plus rapide".

Utilisation du site intranet Ariadne après le cours

Tous les étudiants affirment vouloir profiter de l'opportunité qui leur est donnée de consulter encore le site intranet, dans les mois qui suivent la fin du cours, dont plus de la moitié régulièrement (plus d'une fois par mois) et non occasionnellement.

Généralités

"MERCI POUR VOTRE EXCELLENT TRAVAIL!"

Réflexions liées à la gestion du temps

"Pour imprimer ce que je n'ai pas eu le temps de lire et me constituer un dossier.", "Pour m'y référer dans le cadre de mon travail de mémoire.", "Revoir certaines notions, car maintenant je sais où se trouve les éléments que je voudrais revoir ou approfondir.", "Un certain nombre de thèmes et réflexions du cours me seront certainement utiles dans mon activité professionnelle. Je compte bien pouvoir en profiter."

Réflexions liées aux notions de communication, comparaison, transparence

"Souhait : il me semble qu'il serait utile que les anciens étudiants puissent suivre l'évolution du cours et éventuellement échanger avec les nouvelles équipes "

Conclusions

L'équipe enseignante (dont une dizaine de professeurs ordinaires, plus une demi-douzaine de professeurs invités) est plutôt ouverte à des innovations pédagogiques et fière d'utiliser de nouveaux médias. Chaque nouveau cours utilisant la plateforme Ariadne a par exemple fait la une du Bulletin de l'Institut, diffusé à plus de 1'000 exemplaires. Cependant, peu de ressources sont

disponibles pour développer des dispositifs intégrant l'utilisation des outils de diffusion d'information et de communication comme l'internet. A une exception près (un projet inter universitaire du campus virtuel suisse) aucun projet n'a reçu à ce jour de soutien financier de l'Institut. Les développements, comme ceux réalisés pour le cours AERE, se sont fait exclusivement sur les ressources propres des unités d'enseignement et de recherche (une UER = un professeur et son équipe) ou des fonds de recherche extérieurs, par exemple dans le cadre du projet européen Ariadne.

"Je ne me concevais plus comme un enseignant, mais comme un facilitateur d'apprentissage et mon rôle ne consistait plus à transmettre un contenu, mais à gérer un processus et – en second lieu – à fournir un contenu" [KNOWLES : 1990,192] L'apprentissage est un processus d'investigation active, pas un processus de réception passive d'un contenu. Ne serait-ce pas une des principales explications des préférences et choix exprimés par les étudiants : dans nos exemples, courrier électronique, forum, base de données, tous alimentés par les étudiants, sont plébiscités. Ces outils permettent aux étudiants de partager leurs expériences, contrairement aux documents produits hors du groupe (articles de presse, livres, supports de cours) qui ont été généralement privilégiés par les enseignants, qui souhaitent préparer leur cours, être exhaustifs dans les références et informations fournies, et garder un certain contrôle sur le contenu et le déroulement de la formation.

L'effort fait par le professeur du cours AERE de commenter rapidement, longuement et par écrit, dans le forum, chacune des contributions hebdomadaires des étudiants a été très apprécié, ainsi que l'usage du courrier électronique. Cependant, l'usage intensif de ces outils de communication demande une grande disponibilité (les étudiants s'attendent à des réactions rapides) et beaucoup de temps. Des règles d'utilisation ont donc été édictées par les enseignants, et fournies au début du cours aux étudiants.

Un des objectifs avoués du projet Ariadne était le partage de documents entre enseignants, ou entre institutions, au travers de viviers de connaissances. Dans leur ensemble, les enseignants de l'Institut ont tendance à vouloir garder le contrôle sur leur cours... et leurs étudiants. Le partage de documents, voire de cours comme cela nous a été proposé, n'est généralement pas accepté : les étudiants se sont inscrits à un cours, pourquoi iraient-ils consulter le site intranet d'un autre cours, d'autant plus qu'ils disent manquer de temps ?

Notes et références

1. Cf. aussi [POUPA : 2000]
2. Pour plus simplicité, le cours "Analyse économique du rôle de l'Etat" sera mentionné dorénavant sous le vocable "cours AERE".
3. Eduard C. Lindeman, cité par Gessner (R.) dans *The Democratic Man : Selected Writings of Eduard C. Lindeman*, Boston : Beacon, 1956, p. 160
4. Au sujet de la notion de "réseau conceptuel", voir la présentation du logiciel Séphyr in [POUPA : 2000,23] ou pour plus de détails la thèse [WENTLAND-FORTE : 1994]
5. Les adresses des collaborateurs de l'Institut sont d'ailleurs au format xxxxx@idheap.unil.ch
6. Les réponses des étudiants ont été recueillies après la fin du cours, par écrit via un questionnaire sur l'internet et sont retranscrites ici sans corrections. Tous les participants ont répondu. La réponse à certaines questions, en particulier celles appelant des commentaires, n'était pas obligatoire. Une version pdf du questionnaire est disponible sur simple demande auprès de cpoupa@comunicon.ch (mention "questionnaire AERE").
7. BAQUIAST (Jean-Paul), *Internet et les administrations : La grande mutation*, Berger-Levrault : Paris, 1999, 284 p. (coll. Gestion Publique)
8. BOUTINET (Jean-Pierre), *L'immaturité de la vie adulte*, Presses universitaires de France : Paris, 1998, 267 p.
9. CLÉMENT (Jean), "Du livre au texte : Les implications intellectuelles de l'édition électronique", in *Le livre électronique*, Bruillard (Eric), de La Passardière (Brigitte), Baron (Georges-Louis) (coordinateurs), Hermès Science Publication : Paris, décembre 1998, pp. 401-409 (Sciences et techniques éducatives vol. 5, n° 4)
10. KLELTZ (Françoise), *La lecture des étudiants en sciences humaines & sociales à l'université*, in Cahier de l'économie du livre n°7, Ministère de la Culture et Editions du Cercle de la Librairie : Paris, 1992, pp. 5-57 (n° 7, mars 1992)
11. KNOWLES (Malcolm S.), *L'apprenant adulte : Vers un nouvel art de la formation*, Paris : Les éditions d'organisation, 1990, 277 p. (trad. de The adult learner : a neglected species, 1973, 1978, 1984)
12. GESSNER (R.) ed., *The Democratic Man : Selected Writings of Eduard C. Lindeman*, Boston : Beacon, 1956
13. POUPA (Christine), *De l'utilisation des documents écrits et des documents électroniques dans le cadre d'un cours universitaire*, CREFI : Paris, février 2000, 40 p. (documents du CREFI, centre de recherche Mise à Distance en Education, Enseignement, Formation, Université Paris II)
14. TESSIER (Gisèle), OHANA (Danielle), FONTAINE (Jacqueline), *Formation à distance à l'Université : les pratiques visibles et invisibles des étudiants. Une approche ethnographique*. AECSE : Lille, septembre 2001
15. WENTLAND-FORTE (Maria H. K.), *Modélisation d'un domaine de connaissance et orientation conceptuelle dans un hypertexte pédagogique*, HEC université de Lausanne : Lausanne, 1994, 280 p. (thèse pour l'obtention du grade de Docteur en informatique de gestion)
16. WENTLAND-FORTE (Maia), "Comment l'ordinateur va révolutionner l'enseignement", in *Allez savoir !* n° 21, UNIL : Lausanne, octobre 2001, pp. 51-55 (propos recueillis par Jocelyn Rochat)
<http://www.unil.ch/spul/allez_savoir/as21/dossier7/index.html>