



# Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université

Saeed Paivandi, Gaëlle Espinosa

## ► To cite this version:

Saeed Paivandi, Gaëlle Espinosa. Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université. Distances et Médiations des Savoirs, CNED-Centre national d'enseignement à distance, 2013, TIC et fonction enseignante à l'université : questions pour la recherche, 1 (4), <<https://dms.revues.org/425>>. <10.4000/dms.425>. <hal-01436471>

**HAL Id: hal-01436471**

**<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01436471>**

Submitted on 16 Jan 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

---

## Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université

*ICT and the teacher-student relationship at university*

Saeed Paivandi et Gaëlle Espinosa

---



**Édition électronique**

URL : <http://dms.revues.org/425>  
ISSN : 2264-7228

**Éditeur**

CNED-Centre national d'enseignement à  
distance

Ce document vous est offert par Université  
de Lorraine



**Référence électronique**

Saeed Paivandi et Gaëlle Espinosa, « Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 4 | 2013, mis en ligne le 08 octobre 2013, consulté le 12 décembre 2016. URL : <http://dms.revues.org/425> ; DOI : 10.4000/dms.425

---

Ce document a été généré automatiquement le 12 décembre 2016.



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

---

# Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université

*ICT and the teacher-student relationship at university*

Saeed Paivandi et Gaëlle Espinosa

---

## Introduction

- 1 Les actes d'enseigner et d'apprendre impliquent un ensemble d'interactions continues entre enseignants et apprenants. Nous désignons cet ensemble d'interactions par le terme de « relation éducative ». La relation éducative<sup>1</sup> au sein de l'université est un champ de recherche relativement peu exploré en France, alors qu'elle l'est plus au sein des premier et second degrés français (Postic, 1979). Quand la relation éducative à l'université est étudiée, elle l'est essentiellement dans le cadre d'enquêtes sociologiques abordant le contexte universitaire en général, l'activité enseignante ou l'expérience étudiante (Coulon, Paivandi, 2008), et l'acte pédagogique y est alors abordé en termes de contenus, de méthodes et de techniques (Bireaud, 1990 ; De Ketele, 1998 ; Dupont, Ossandon, 1994). Le faible nombre d'études portant sur la relation éducative à l'université s'expliquerait par le nombre peu élevé de recherches portant sur l'environnement d'études dans l'enseignement supérieur. Les étudiants, en tant que jeunes adultes, entreraient dans une phase de leur parcours éducatif marquée par l'affirmation de leur autonomie et la rupture avec la dépendance scolaire vécue pendant la période antérieure. Dans une telle perspective, la relation éducative perdrait de son importance et ne constituerait plus une question cruciale des situations d'apprentissage universitaire. Le faible nombre d'études portant sur la relation éducative à l'université se justifierait également par la difficulté pour un universitaire d'analyser sa pratique, mais plus encore son propre milieu (Coulon, Paivandi, 2008).
- 2 L'université, comme tout élément constitutif et participatif de la société, n'a pas échappé à l'avènement des technologies de l'information et de la communication (TIC). C'est ainsi que les TIC se sont invitées dans les situations pédagogiques à l'université et sont

susceptibles d'exercer un impact sur la relation éducative. Étudier la relation éducative à l'université aujourd'hui demande donc, selon nous, d'introduire les TIC comme facteur émergent dans cette étude, et c'est en cela que réside l'originalité de ce texte. Que font les TIC à la relation éducative ? Comment les questions essentielles liées à la relation éducative, comme le pouvoir, l'autorité, l'asymétrie ou encore la répartition des rôles et les modalités d'interaction et de transaction entre les partenaires, sont-elles travaillées et réactualisées par les TIC ? Notre texte tente d'apporter quelques éléments de réponses à ces interrogations.

- 3 Notre propos et notre réflexion se situent dans le cadre général de l'introduction des TIC à l'université, quel que soit le type d'enseignement dispensé (présentiel ou à distance). Nous proposons donc un texte de synthèse qui, sur la base de la littérature déjà produite, analyse l'impact éventuel des TIC sur la relation éducative à l'université et tente ensuite d'envisager le type de travaux de terrain manquant sur le sujet.
- 4 Nous étudierons successivement dans ce texte, dans le contexte de l'université, la relation entre enseignants et étudiants, la place des TIC et, enfin, les liens éventuels entre TIC et relation éducative.

## Relation entre enseignants et étudiants

### Deux tendances d'appréhension de la relation

- 5 Parmi les travaux de recherche en sociologie visant la relation entre étudiants et enseignants à l'université, on peut repérer deux grandes tendances. La première tente de montrer l'impossibilité d'abstraire la relation éducative de l'ensemble de l'organisation du système éducatif, de ses fonctions sociales, de ses liens avec la société globale. Dans cette vision, le système éducatif reproduit des rapports de division du travail au sein de la société. La théorie de la reproduction perçoit l'enseignant comme le représentant de la culture « légitime » et l'agent de la sélection culturelle. Les modalités pédagogiques sont également perçues comme des pratiques de contrôle symbolique fondées sur une hiérarchie graduée de positions et des processus de reproduction culturelle. Pour Bourdieu et Passeron (1964), les enseignants ont déjà laissé tomber l'hermine et la toge, ou tenté de descendre de leur estrade sans abandonner leur « protection ultime, l'usage professoral d'une langue professorale » ou « la violence du langage ». Cette sociologie écarte tout mouvement « compensatoire », la relation éducative étant vue comme une relation non dialectique fondée sur la domination et une hiérarchie graduée de positions.
- 6 La deuxième tendance, en refusant un déterminisme mécanique et linéaire, tente d'examiner la relation entre partenaires pédagogiques comme une réalité sociale à l'origine d'un ensemble d'interactions, de transformations et de transactions entre des sujets agissants. L'université ne constitue pas uniquement un cadre de reproduction des rapports sociaux qui existent en dehors de ses murs, elle est également le lieu de développement des phénomènes sociaux et de la subjectivation des partenaires pédagogiques. Les décalages et les tensions inhérents au lien éducatif institutionnel sont aussi présents à l'université : le conflit culturel, l'asymétrie, l'autorité, la relation au savoir différenciée, l'altérité, l'écart générationnel et les relations de pouvoir. Certains auteurs (Postic, 1979 ; Ardoino, 1971) ont mis en avant la dialectique complexe qu'implique une relation éducative, en termes d'influences réciproques, d'interactions. La relation éducative ne se réduit pas à la dimension existentielle (événementielle, ici et

maintenant) car elle met en jeu, en même temps, la dimension temporelle (inscrite dans la durée, au niveau des personnalités singulières) et l'historicité des collectifs et des groupes.

## Effets de la massification : dégradation et distanciation de la relation

- 7 Oscillant entre ces deux grandes tendances, un nombre important de recherches sociologiques sur l'université, entre 1975 et 2000, mettent en évidence les effets de la massification sur l'environnement social et humain (Coulon, 1997 ; Dubet, 1994 ; Erlich, 1998 ; Lapeyronnie, Marie, 1992) provoquant « une rupture sociale et culturelle entre les universités et les étudiants » (Fave-Bonnet, 2003, p. 34). L'image de l'université de cette période est hantée par la surcharge et la dégradation du contexte relationnel. L'univers décrit par ces auteurs correspond très souvent aux premiers cycles universitaires dits « non sélectifs », dominés par des phénomènes comme l'échec, la réorientation et l'abandon. Les recherches sur les étudiants mettent l'accent sur leurs propos critiques, visant notamment plusieurs aspects de l'environnement humain : l'accueil initial défaillant, la faiblesse de la relation avec les enseignants, la sociabilité difficile (Coulon, Paivandi, 2008).
- 8 La forme pédagogique universitaire offre un encadrement assez relâché, ce qui rend compliqué le passage entre secondaire et supérieur, ainsi que l'apprentissage du métier d'étudiant. Les attentes institutionnelles et les finalités des études universitaires assignent en effet aux étudiants un rôle différent de la période lycéenne. Le travail de Guyot (1979) est l'une des premières recherches de terrain consacrées à la relation entre les acteurs de la situation pédagogique. L'auteur tente de montrer que « la distance physique traduit une distance psychologique préexistant à la communication » (p. 164). Felouzis (2001) décrit le « monde étudiant » comme un univers atomisé, très peu intégré, dans lequel « les relations avec les enseignants se conjuguent sur le mode de l'incompréhension » (p. 213). Boyer et Coridian (2002) soulignent dans leur enquête le cas des étudiants ayant le sentiment de ne pas être assez accompagnés par les enseignants. Selon plusieurs enquêtes (Coulon, Paivandi, 2008 ; Erlich, 1998 ; Felouzis, 2001 ; Paivandi, 2012), les étudiants de premier cycle entretiennent des relations épisodiques et distantes avec leurs enseignants tandis que les étudiants avancés évoquent plus souvent des relations régulières. L'enquête de Merle (1997) tente de saisir les différents facteurs liés au développement ou à l'absence de contacts entre les deux partenaires. Selon l'auteur, « pour un étudiant, entrer en contact avec un enseignant constitue une difficulté : les écarts de statut et de pouvoir éloignent l'étudiant de l'enseignant » (p. 381). Les résultats d'une autre enquête menée par Hadji, Bargel et Masjuan (2004), effectuée dans trois pays (France, Allemagne, Espagne), montrent que seulement un tiers des étudiants actuels maintient une relation fréquente avec les professeurs. Les enquêtes triennales de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE), portant sur de grands échantillons (en moyenne 25 000 étudiants), ont rendu compte de la relation entre enseignant et étudiant. La comparaison des résultats des cinq dernières enquêtes effectuées depuis 1997 montre que, comme le remarquait Lahire (2000), les appréciations des étudiants ne sont pas particulièrement « enthousiastes » (p. 308). L'enquête de 2010 confirme aussi que la relation fait rarement l'objet d'une satisfaction massive tout en révélant un écart net entre le secteur sélectif (davantage de « satisfaits ») et l'université (Paivandi, 2010, 2012).

## Eventuelles explications des difficultés relationnelles

- 9 Plusieurs problèmes sont souvent évoqués dans le discours étudiant à propos de la relation avec les enseignants. Le premier point concerne la compréhension des attentes de l'enseignant. Pour les étudiants, surtout en première ou en deuxième années, décoder le discours enseignant pour saisir et comprendre ses attentes à leur égard (devoirs, partiels) présente une vraie difficulté (Coulon, 1997 ; Dubet, 1994). L'ambiance générale du cours est, par exemple, plus souvent jugée « détendue et agréable lorsque les étudiants ont tout compris du discours de l'enseignant » (Clanet, 2001, p. 333). Le deuxième point concerne l'animation pédagogique et la qualité de la communication développée par l'enseignant dans son cours. Le troisième point critique renvoie à la relation humaine au sein de l'université. Les étudiants sont souvent déçus de la faiblesse des relations humaines à l'université (Coulon, 1997 ; Erlich, 1998). Certaines enquêtes montrent que la petite taille de l'établissement et un nombre restreint d'étudiants semblent créer des conditions plus « favorables » à des relations plus « humaines » (Felouzis, 2001 ; Losego, 2004).
- 10 D'un autre côté, les travaux de recherche sur les universitaires ou les essais publiés par ces derniers sont aussi souvent critiques vis-à-vis des étudiants. Le monde des enseignants et celui des étudiants semblent rester étrangers l'un à l'autre (Coulon, Paivandi, 2008). Selon les auteurs, les enseignants ont des représentations variées de leurs étudiants, avec toutefois un écart systématique entre leurs attentes et leur culture, et les attentes et la culture des étudiants. Les discours dominants convergent vers l'idée que le manque est toujours du côté des étudiants. Dès la fin des années 1970, Guyot (1979) notait que « plus qu'une distance sociale, plus qu'une distance de statuts, de rôles, ce qui sépare l'enseignant de ses étudiants est une distance insidieuse qui résulte de la manière dont enseignant et enseignés vivent leurs rapports respectifs au savoir » (p. 242). Selon Martuccelli (1995), les enseignants sont unanimes à condamner « l'envahissement » de la logique du savoir par la logique de l'examen. C'est ainsi que l'étudiant, dans la représentation de l'enseignant, est toujours une catégorie problématique dans la mesure où elle est toujours constituée en correspondance et en opposition à l'enseignant lui-même. L'auteur pense que l'enseignant vit dans une altérité radicale à son étudiant (p. 123). La massification entrave, aux yeux des enseignants, leur relation avec les étudiants, rendant impossible tout rapport personnalisé (Bigot, 2007 ; Lapeyronnie, Marie, 1992).
- 11 En outre, du côté des enseignants, la place dévalorisée de l'enseignement à l'université (par rapport à la recherche) semble accentuer le « désintérêt » pour l'investissement pédagogique et humain. Certains auteurs évoquent aussi la rupture des étudiants avec les formes culturelles classiques au profit de l'image, des technologies, du virtuel, du savoir « utile », de la culture de l'instantanéité de l'information (Pinel, 2003). Les effets des mutations contemporaines sur le contexte relationnel sont devenus ainsi l'objet d'une lecture critique, l'institution éducative étant saisie par la culture technologique, l'individualisme triomphant et « l'avènement de la jeunesse en tant que valeur culturelle ». La nouvelle génération paraît moins travailleuse, respecte moins son professeur, l'époque étant à la libération de la parole, et adopte une conduite plus « audacieuse » face à l'autorité de l'enseignant (Pinel, 2003).

## TIC à l'université

### Situations pédagogiques et usages des TIC

- 12 Depuis plus de 25 ans, les TIC sont devenues l'un des facteurs de changement pédagogique à l'université. En France, comme le montrent Barbot et Massou (2011), le constat est plus nuancé et les conceptions pédagogiques évoluent lentement malgré des politiques incitatives. L'irruption des TIC dans le champ de la formation universitaire intervient à un moment où les pratiques pédagogiques des enseignants font l'objet d'importantes réflexions critiques dans différents pays. Le contexte pédagogique de l'université est très diversement affecté par l'introduction des TIC. L'usage des TIC se réduit parfois à permettre l'accès à des ressources (informations, médias, logiciels), et aux informations de cours (supports de cours, agenda pédagogique, annonces, etc.) (Gremmo, Kellner, 2011). Mais l'usage des TIC peut impliquer la conception, les pratiques pédagogiques et les modalités d'interactions. Les TIC deviennent ainsi un acteur important de l'environnement pédagogique et offrent aux professeurs la possibilité d'encadrer les étudiants en ligne, d'organiser le travail collaboratif, les exercices interactifs ou l'espace de travail par groupes, d'introduire des forums de discussion et des rencontres en face à face, de proposer des auto-évaluations (e-portfolio). Enfin, la mobilisation des TIC peut atteindre un niveau optimal avec les différents types d'enseignement à distance dont les activités d'enseignement et d'acquisition de connaissances sont séparées dans le temps et dans l'espace (Glikman, 2002). L'absence physique de l'enseignant dans l'enseignement à distance introduit, selon Peraya (2011), le paradigme de la dichotomie présence vs absence affectant directement la relation éducative.
- 13 La variété de l'usage des TIC dans le contexte universitaire tend à accroître la diversité des situations pédagogiques à l'université. D'une utilisation minimaliste au dispositif d'un enseignement à distance entièrement "technologisé", la relation éducative n'est pas affectée de la même manière. Comme l'affirme Habib (2011), des artefacts sont tous des actants qui interagissent avec les apprenants et les éducateurs. Barbot et Massou (2011) s'interrogent sur les éventuels changements de paradigmes (enseignement ou apprentissage) et les déplacements dans le rapport au savoir (contenu-produit fini ou construction du savoir-processus). L'axe de réflexion théorique qui s'intéresse au lien entre TIC et paradigme d'apprentissage tend en effet à se développer (Roberts, 2004). Heer et Akkari (2006) pensent qu'il est plus contraignant pour les enseignants de transformer leur enseignement pour le rendre apte à intégrer les TIC que d'intégrer les TIC dans leur enseignement traditionnel. Baron (1999, 2011) propose une lecture historique destinée à mettre en évidence les enjeux mais aussi les confusions de cette transition prégnante de l'*instructional design* (modèle de l'instruction) vers le *learning design* (modèle de l'apprentissage). Pour Larose, Grenon et Lafrance (2002), les recherches sur l'intégration des TIC dans l'enseignement permettent d'identifier deux courants majeurs : le premier, centré sur une épistémologie socioconstructiviste, analyse cette intégration comme vitale et favorable à la modification des pratiques d'enseignement ; le second, de type néocomportementaliste et pragmatique, perçoit les TIC comme de simples outils compatibles avec un enseignement traditionnel. Les travaux de Koschmann (1996) sur les principes du *Computer Supported Collaborative Learning* (CSCL), qui reposent sur l'idée d'une collaboration au sein de la communauté d'apprenants représentant la

« zone de coopération » (Peraya, 1999), constituent un exemple du premier courant. Le partage d'intérêts académiques et de buts d'apprentissage octroie un sens aux échanges dans divers registres informatifs, argumentatifs, socioaffectifs au sein de chaque « communauté d'apprenants » (Dillenbourg, Poirier et Carles, 2003). Selon Hrastinski (2009), l'existence d'une relation active entre apprenants et enseignants-tuteurs via un environnement numérique reflète un engagement en formation qui ne se réduit pas à une communication écrite ou orale.

## Interactions enseignant/étudiant et usages des TIC

- 14 Dans le contexte des TIC, le concept d'interactivité peut être examiné dans ses deux dimensions, fonctionnelle (liée à la relation homme-machine) et relationnelle (liée à la relation homme-environnement physique) (Lebrun, 2007). Pour l'auteur, ces deux catégories sont croisées avec différents modes d'interaction présents dans la situation pédagogique : réactif/proactif et mutuel/interpersonnel. Les TIC peuvent dégrader la relation entre l'enseignant et les étudiants si leur utilisation se réalise dans le cadre d'une pédagogie traditionnelle (rigidité temporelle, absence des formes d'encadrement, nombre important d'étudiants, attitude directive et transmissive de l'enseignant).
- 15 Un enseignement universitaire intégrant les TIC implique, comme n'importe quelle autre situation éducative, un contrat pédagogique à l'origine de la définition des rôles et des pouvoirs de chaque partenaire et de leur engagement réciproque. Dans leur enquête, Docq, Lebrun et Smidts (2008) tentent de montrer le lien entre l'usage des TIC et l'évolution des pratiques pédagogiques interactives. En se référant aux TIC, Jézégou (2010) parle de la faculté de développer des interactions sociales et de créer une « présence à distance » ou une téléprésence afin de favoriser les apprentissages. Les échanges n'ont plus un caractère éphémère et tendent à mettre à jour les phases successives d'une discussion, ce qui donne le temps à la pensée de se développer (Bruillard, 2010).

## Enseignants et étudiants face à l'usage des TIC

- 16 Plusieurs enquêtes, dont celle de Docq, Lebrun et Smidts (2008) réalisée en Belgique, permettent de mieux connaître les types d'usage technologique dans le contexte de l'enseignement supérieur. Les auteurs mettent en évidence une satisfaction élevée des enseignants et des étudiants par rapport aux différents services offerts par la plate-forme iCampus. Dans l'ensemble, les fonctionnalités qui mobilisent la dimension « information » et les ressources d'apprentissage sont les plus appréciées, suivies par les forums de discussion (70 %), l'espace de travail par groupes (64 %), les exercices interactifs (58 %). Selon l'enquête, 41 % des enseignants mettent en avant le maintien de la communication en dehors des activités de la classe, alors que seulement 12 % des étudiants cochent cet usage parmi leurs 4 usages principaux. Pour un professeur, envoyer quelques messages dans le forum en répondant longuement à des questions d'étudiants constitue un travail non négligeable et contribue à maintenir les interactions en dehors des séances de cours. Peraya (2011) constate, dans le cas de l'enseignement à distance, que les apprenants sont le plus souvent technophiles et relativement experts, développant l'autonomie et l'autodirection de leur apprentissage en se mettant au centre du processus d'apprentissage. Dans le contexte français, Gremmo et Kellner (2011 : 44) soulignent que



les TIC ont modifié les relations entre enseignant et étudiants (plus rapides et plus efficaces). Une autre étude réalisée auprès des étudiants à l'université de Montréal a permis d'observer que les étudiants sont très sensibles à la façon dont l'enseignant emploie les technologies dans la mesure où ils estiment que la valeur pédagogique des TIC est essentielle à leur intégration. Une meilleure communication et la possibilité de recevoir certaines informations en dehors de l'organisation temporelle du cours s'avèrent très appréciées par les étudiants (Raby, Karsenti, Meunier, Villeneuve, 2011).

- 17 Malgré une évolution positive, la vision des TIC en tant que simples véhicules d'information semble rester dominante dans le contexte français (Albero, 2011). Par exemple, une enquête effectuée en 2002 auprès de membres du personnel enseignant de cinq universités françaises révèle que « les technologies numériques sont intégrées en premier lieu pour améliorer des pratiques usuelles dans l'enseignement supérieur (pratiques magistrales) » (Albero, Dumont, 2002, p. 34). Degache et Nissen (2008) notent aussi que « dans les campus numériques français, c'est souvent la production et la mise à disposition des ressources numériques qui priment sur l'accompagnement et la communication pédagogique » (p. 80). Une autre enquête qualitative révèle la pauvreté des représentations de l'usage des TIC chez les personnels de l'enseignement supérieur (Haeuw, 2002). Selon Ferone (2011), dans le contexte de l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), certaines modalités d'intervention découragent l'engagement des acteurs (faible présence, délai trop long ou brièveté de la réponse, manque d'empathie), alors qu'à l'inverse d'autres le stimulent (participation régulière, réponse immédiate, apport de conseils et de ressources, empathie, soutien affectif).
- 18 Les enquêtes évoquent parfois l'existence d'une visée critique, d'un sentiment d'incertitude et d'anxiété relatif à l'utilisation des TIC, lié parfois au manque de compétences ou à une opposition idéologique. La peur du plagiat (l'accès aux travaux réalisés par des étudiants lors de sessions antérieures) et les défaillances communicationnelles sont également soulignées par les universitaires canadiens (Raby, Karsenti, Meunier, Villeneuve, 2011). Ben Abid-Zarrouk (2012), étudiant l'influence des biais cognitifs et émotionnels sur les décisions des individus, souligne la peur que génère chez certains enseignants l'usage des TIC, usage susceptible de redéfinir « toute la mission de l'enseignant ». Allant dans le même sens, Kaddouri, Bouamri et Azzimani (2012) mettent en avant la crainte d'universitaires marocains d'une perte d'identité professionnelle consécutive à l'usage des TIC.
- 19 Les mutations technologiques heurtent directement les modèles de pensée et d'action profondément ancrés dans l'histoire, les structures et la culture de l'institution et ses acteurs. Basque (2005) énonce « la crainte qu'éprouvent certains de voir le professeur, considéré ici comme le principal, sinon l'unique, transmetteur de connaissances, remplacé par les TIC ». Certains auteurs inscrivent leur vision critique dans un cadre sociétal plus large concernant l'écart grandissant entre l'enseignant comme représentant de la culture légitime et l'étudiant pour qui les nouveaux médias (technologiques) sont devenus des références culturelles (Pinel, 2003).

## TIC et relation éducative

### Introduction des TIC et relation éducative

- 20 L'utilisation des TIC ne renvoie pas uniquement aux questions techniques, mais implique un changement du contexte et des interactions éducatifs. La relation être humain-être humain dans le triangle pédagogique se voit transformée par la médiation technologique qui impose une nouvelle géométrie pédagogique.
- 21 Ce changement contextuel ne peut pas se faire sans tensions ni conflits, ni sans heurter frontalement certaines normes et traditions de l'université et de la culture des partenaires pédagogiques. Les éléments constitutifs de la relation éducative comme le rapport au savoir, l'autorité et l'asymétrie, le statut de chaque partenaire, les modalités d'interactions, le rapport à l'autre, sont questionnés et susceptibles de se voir transformés. Dans cette perspective, la sociologie doit aider à mieux comprendre les perceptions développées par chaque partenaire et les changements effectifs et symboliques des interactions dans un contexte technologique.
- 22 Comme nous l'avons déjà constaté, la richesse et la fertilité ou, à l'inverse, la pauvreté et la stérilité de l'usage des TIC dépendent avant tout de la conception pédagogique et de la capacité des partenaires à appréhender la nouvelle mise en scène pédagogique, à interagir. L'utilisation appropriée des TIC dans les cours universitaires est susceptible de pousser les enseignants à adopter de nouvelles postures pédagogiques (Béziat, 2012), à modifier leur conception de l'apprentissage, de l'enseignement et de la relation avec les étudiants. Alava (1998) soutient que l'adoption par l'enseignant d'une médiation technologique peut le conduire à reconsidérer la part d'initiative des étudiants dans le rapport enseignement-apprentissage. Pour Jézégou (2009), le changement le plus significatif de l'environnement éducatif technologisé renvoie à l'autonomie plus large des apprenants à travers les libertés de choix qui leur sont offertes. L'auteure se réfère à quatorze types de liberté regroupés en trois catégories de composantes : spatio-temporelle, pédagogique et communicationnelle. La relation éducative est largement concernée par ces « libertés » qui contribuent à l'autonomisation de l'apprenant et au développement d'une médiation humaine moins asymétrique.

### Décalages entre enseignants et étudiants

- 23 Les recherches antérieures sur l'enseignement universitaire montrent que la relation entre enseignants et étudiants à l'université est souvent piégée par plusieurs types de décalages (rapport au savoir, génération, autorité, autonomie). L'usage des TIC serait susceptible de faire évoluer, positivement ou négativement, certains décalages entre les partenaires pédagogiques à l'université.
- 24 Un premier décalage susceptible d'être travaillé par les TIC renvoie au rapport au savoir. Le rôle des TIC semble aller au-delà d'un « média d'apprentissage », car on constate une fonction d'outil cognitif et une fonction d'outil de médiation entre des acteurs pédagogiques, des données et des idées. Dans le modèle pédagogique dominant, le rôle principal est confié à l'enseignant, qui, comme source du savoir, déclenche les activités au sein du cours et les organise, attendant un étudiant réceptif. Cette pédagogie ne privilégie pas souvent l'individualisation de l'apprentissage étudiant. Les TIC peuvent contribuer à

former des jeunes adultes dans un statut qui les reconnaît davantage comme responsables intellectuellement, en facilitant le développement des initiatives et le choix d'activités qui permettent l'exploration et l'appropriation d'un domaine de connaissance. Un nouveau modèle de partage de savoir, marqué par une autonomie plus large de l'apprenant tend à favoriser l'apprentissage autodirigé (Jézégou, 2009), ou l'autodirection de l'apprentissage (Peraya, 2011), et à réduire la distance imposée par la pédagogie traditionnelle et magistrale à l'université. L'élargissement de l'autonomie de l'étudiant et son contrôle sur sa formation peut favoriser le caractère durable et transférable de son apprentissage et le développement de meilleures compétences en recherche d'information, en communication écrite et orale, et en travail d'équipe. À l'inverse, cette conquête de liberté engendrée par les TIC peut aussi, pour certains, être une source d'inquiétude susceptible de les gêner dans leur chemin vers plus de responsabilité et d'autonomie. La prise de responsabilité et le développement de l'autonomie ne sont pas forcément stimulants pour le sujet, ils peuvent aussi être inhibiteurs.

- 25 Un autre décalage, travaillé par les TIC au sein d'une institution ayant une solide et forte tradition éducative, s'observe sur le plan culturel et générationnel. L'université, comme les autres univers de formation, est ébranlée par les remises en questions des rôles et des modèles éducatifs. Les jeunes étudiants sont attirés par une culture technologique proche de leur culture et de leurs goûts, et concurrente de la culture valorisée par le système éducatif. La culture « légitime », objet de médiation entre les générations, qui était unique, a partiellement perdu son autorité et sa place évidente. La proximité avec la culture technologique est susceptible de réduire, ou d'aggraver, le fossé générationnel, réel, symbolique ou imaginaire, et de participer à l'évolution de la relation éducative évoquée par Mead (1971). L'auteur avait pensé à un modèle culturel de la relation éducative permettant des rapports fondamentaux entre les générations, c'est-à-dire des rapports d'échange ancrés dans une expérience partagée de création sociale, et non de reproduction d'un ordre antérieur.
- 26 Un troisième décalage est lié au statut de chaque acteur pédagogique et aux modalités de leurs interactions. L'usage des TIC exerce un effet direct sur l'autorité éducative dans la situation universitaire et la perception que les partenaires pédagogiques ont de la relation pédagogique, en imposant la redéfinition de l'asymétrie éducative et de la posture de l'enseignant selon un scénario d'encadrement fondé sur un nouveau type d'interaction. Il s'agit de nouvelles formes de contrat pédagogique sur la base d'une répartition des rôles et des attentes en fonction de la médiation technologique. La nouvelle lecture de l'autorité dans la relation éducative se réalise en fonction de l'appropriation des TIC et des attentes réciproques des partenaires pédagogiques (Chênerie, 2011 ; Hébert, Boulet, Baudoin, 2010 ; Brudermann, 2012 ; Ferone, 2011 ; Marquet, 2011 ; Peraya, 2011). Comme le souligne Barrette (2009), « les croyances et représentations sur les TIC influenceront la relation pédagogique [...] et conditionneront les choix pédagogiques des enseignants et enseignantes ». Mais, tout dépend de la manière dont apprenants et enseignants s'associent et forment une communauté éducative en donnant sens à l'engagement pédagogique. La relation éducative ne se réduit pas à la médiation de l'enseignant si le scénario pédagogique réussit à établir le pouvoir du groupe et à valoriser l'expérience formatrice en cours de chaque apprenant. L'enseignant peut devenir un interlocuteur qui a plus de temps personnalisé, à consacrer à ses étudiants. En partageant la responsabilité (recherches personnelles, forums et activités collaboratives), les TIC permettent aux étudiants de prendre plus de pouvoir et

d'établir une asymétrie éducative moins importante, nécessaire à une autorité mieux partagée.

## Temporalité et relation éducative

- 27 La dimension de la temporalité de l'action pédagogique et de la communication entre les partenaires semble être souvent présente dans les débats sur l'usage des TIC à l'université. Les TIC déplacent en effet les lignes des frontières traditionnelles entre les activités universitaires et celles qui se déroulent en dehors du temps de l'université et échappent partiellement à son contrôle (Audran, Garcin, 2011). La porosité entre les sphères privée et académique (Peraya, 2011) fait que les étudiants et les enseignants peuvent communiquer et rester en contact « permanent » car ils vivent un temps de formation extensif et souple. Ainsi, les moyens de communication, les réseaux sociaux (Facebook, Twitter) et les dispositifs « collaboratifs » ouverts, aisément personnalisables et faciles à utiliser, sont devenus des outils jouant un rôle dans un nouvel espace-temps de formation qui associe la sphère privée et l'université.
- 28 La temporalité moins rigide introduite par l'usage des TIC et l'effacement des marqueurs de l'espace de formation sont devenus l'objet de nombreuses réflexions. Malesky et Peters (2012), dans leur enquête sur les nouvelles formes de communication pédagogique dans le contexte américain, ciblent les effets des interactions entre les enseignants et les étudiants au sein des réseaux sociaux électroniques. Selon ces auteurs, être « amis » dans un réseau virtuel aide à la communication informelle et amicale, mais peut également nuire à l'objectivité, c'est-à-dire à la neutralité professionnelle, de l'enseignant comme de l'étudiant. À la lecture de différents travaux de recherche, tous les environnements électroniques ne garantissent pas systématiquement la qualité des interactions, car l'implication des participants semble difficile à créer et à maintenir (Dillenbourg, Poirier, Carles, 2003). C'est pour cette raison que Barrette (2009) met l'accent sur l'importance du lien éducatif et sur le fait que l'enseignant, dans ses usages des TIC, doit faire en sorte que l'étudiant reste attentif et participant. Comme nous l'avons déjà souligné, certains chercheurs s'interrogent en effet sur les conséquences négatives de certains aspects des TIC, comme l'absence de relation face-à-face sur la relation éducative (Chomienne, Marceau, 2009) et la réussite universitaire (Poeelhuber, Racette, Chirchi, 2012). Ainsi, Hébert, Boulet et Baudoin (2010), étudiant l'usage de la présentation numérique (PowerPoint par exemple), notent que si l'outil semble être un « facilitateur d'apprentissage », il semble aussi « installer une distance néfaste pour l'apprentissage entre le professeur et ses étudiants ».

## Conclusion

- 29 L'usage des TIC à l'université fait émerger certaines questions inédites liées à la relation éducative. De nouvelles formes de relation et une nouvelle dialectique du pouvoir semblent s'inventer dans les contextes technopédagogiques en évolution permanente. On peut même parler d'une nouvelle culture relationnelle émergente, ou d'une culture d'enseignant et d'une culture d'étudiant, générées toutes deux par l'usage des TIC et cette présence à distance. Très peu de recherches de terrain en France nous informent à propos de ce que les TIC font effectivement à la relation éducative et à ses dimensions objectives et subjectives. La relation éducative dans un environnement utilisant les TIC en tant que

processus social émergeant dans un ordre symbolique reste plus ou moins une « boîte noire ». On se demande ce que gagnent ou perdent les enseignants et les étudiants impliqués dans un environnement technologique. Quel sens les partenaires pédagogiques donnent-ils à la présence à distance ? La distance peut-elle se dissoudre dans la téléprésence sans « effets secondaires » ?

- 30 La conception pédagogique, quelle que soit l'influence des TIC, révèle les modèles de l'enseignant et de l'étudiant à l'université, qui apparaissent souvent complémentaires et réciproques. Les formes pédagogiques introduites par chaque conception structurent l'environnement d'apprentissage et exercent une influence non négligeable sur les interactions en situation. Les étudiants tendent à s'engager, à se mobiliser et à s'investir dans leurs études par le modèle pédagogique proposé par le curriculum et selon des modes interprétatifs construits en situation. La relation entre étudiants et enseignants dans l'environnement technopédagogique, comme phénomène social complexe et dialectique, est aussi foisonnante et structurée, et s'invente par des individus porteurs d'intérêts, de valeurs, de désirs, d'incertitudes. Il s'agit d'un processus dialectique entre l'instituant (usage des TIC, articulation entre présence et distance, porosité des sphères privée et académique) et l'institué (normes et valeurs de l'université et celles des partenaires), processus auquel se mêle également la dimension singulière de chaque expérience.
- 31 Une posture « technophile » tenterait de mettre davantage l'accent sur les conséquences bénéfiques de l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur ou sur les aspects fonctionnels. Une lecture critique, voire « technophobe », aurait tendance à stigmatiser les effets négatifs éventuels de la présence des TIC (ce qui est perdu ou « déformé ») ou de leur usage inapproprié à l'université. Un regard sociologique ne doit pas adopter une posture exclusive, mais plutôt investir l'impact des TIC sur la relation éducative comme un phénomène social complexe et génératif.
- 32 Notre texte permet de faire le constat d'un manque de données sociologiques sur le vécu et la perception des partenaires pédagogiques pour appréhender les changements effectifs, attendus ou inattendus, souhaités ou non souhaités, bénéfiques ou négatifs, engendrés par l'introduction des TIC dans le contexte universitaire. Le sens réciproque et croisé donné aux actes d'enseigner et d'apprendre chez les deux partenaires participe aussi à la construction d'une culture relationnelle émergente dans le contexte technologique, variable selon les facteurs personnels et contextuels (discipline, filière, niveau et type d'enseignement). Or nous avons besoin de ces données sociologiques pour parfaire notre connaissance des manifestations des mécanismes de l'émergence de modèles relationnels dans le contexte de l'usage des TIC.

---

## BIBLIOGRAPHIE

Alava S., « Enjeux réels ou virtuels des technologies éducatives », *Cahiers pédagogiques, numéro spécial multimédia*, n° 362, 1998 (article au format numérique sur CD-Rom).

- Albero B., « Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 8 (1-2), 2011, p. 11-21.
- Albero B., Dumont B. *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur : pratiques et besoins des enseignants*, Paris, ministère de la Recherche, ministère de l'Éducation nationale, 2002.
- Ardoino, J., *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthier-Villars, 1971.
- Audran J., Garcin C., « Apprendre en ligne, une question de participation ? », *Recherche & formation*, n° 68, 2011, p. 63-78.
- Barbot M.-J., Massou L., « TIC à l'université et pratiques enseignantes : regards croisés », in M.-J. Barbot, L. Massou, dir., *TIC et métiers de l'enseignement supérieur. Émergences, transformations*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2011, p. 7-18.
- Baron G.-L., « Learning design », *Recherche & formation*, n° 68, 2011, p. 109-120.
- Baron G.-L., « Hypermédias et apprentissage », *Medialog*, n° 33, 1999, p. 47-53.
- Barrette C., « Métarecherche sur les effets de l'intégration des TIC en pédagogie collégiale », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 2-3, 2009, p. 18-25.
- Basque J., « Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 2(1), 2005, p. 30-41.
- Ben Abid-Zarrouk S., « Innovations pédagogiques et biais cognitifs. Une approche par les sciences économiques comportementales », *Recherches et éducations*, n° 6, 2012, p. 56-70.
- Béziat J., « Former aux TICE : entre compétences techniques et modèles pédagogiques », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 9(1-2), 2012, p. 53-62.
- Bigot G., « La grande pitié des universités françaises », in P. Jourde, dir., *Université : la grande illusion*, Paris, L'Esprit des péninsules, 2007.
- Bireaud A., *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Paris, éd. d'Organisation, 1990.
- Boyer R., Coridian C., « Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire », *Sociétés contemporaines*, n° 48, 2002, p. 41-61.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1964.
- Bruillard E., « Formation à distance : dispositifs techniques. Structuration organisationnelle, spatiale et temporelle des environnements », *Distances et savoirs*, n° 2, 2010, p. 207-221.
- Brudermann C., « Tâches à distance et médiation en anglais langue étrangère : réflexion sur des entrées à considérer pour la conception d'outils pédagogiques ajustés aux besoins des apprenants », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 1-2, 2012, p. 10-24.
- Chênerie I., « La question des usages pédagogiques du numérique en contexte universitaire : comment accompagner les enseignants ? », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 1-2, 2011, p. 22-27.
- Chomienne M., Marceau F., « Un environnement de réseautage social pour apprendre au Cégep@distance », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 6, 2-3, 2009, p. 63-70.
- Clanet J., « Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université », *Revue des Sciences de l'éducation*, n° 27, 2001, p. 327-352.

- Coulon A., Paivandi S., *Les relations entre les étudiants, les enseignants et le personnel non-enseignant dans les établissements supérieurs en France*, Paris, Observatoire national de la vie étudiante, 2008.
- Coulon A., *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Economica-Anthropos, 1997, 2<sup>e</sup> éd. 2005.
- De Ketele J.-M., *La pédagogie universitaire*, Academia-Erasme, 1998.
- Degache C., Nissen E., « Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions », *Alsic*, n° 1, 2008, p. 61-92.
- Docq F., Lebrun M., Smidts D., « À la recherche des effets d'une plate-forme d'enseignement/apprentissage en ligne sur les pratiques pédagogiques d'une université : premières approches », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 5(1), 2008, p. 45-57.
- Dillenbourg P., Poirier C., Carles L., « Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? », in A., Taurisson, et A., Sentini, dir. *Pédagogies.Net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*, Montréal, Presses, 2003, p. 9-47.
- Dubet F., « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, n° 35-4, 1994, p. 511-532.
- Dupont P., Ossandon, M., *La pédagogie universitaire*, Paris, PUF, 1994.
- Erllich V., *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin, 1998.
- Felouzis G., *La condition étudiante*, Paris, PUF, 2001.
- Ferone G., « Favoriser les interactions à distance en formation des maîtres », *Recherche & formation*, n° 68, 2011, p. 79-94.
- Fave-Bonnet M.F., « Conflits de missions et conflits de valeurs : la profession universitaire sous tension », *Connexions*, n° 78, 2003, p. 31-46.
- Glickman V., *Des cours par correspondance au « e-learning »*, Paris, PUF, 2002.
- Gremmo M.-J., Kellner C., « Pratiques pédagogiques et usages des TIC : enseigner à l'université, un impensé ? », in M.-J. Barbot, L. Massou, dir., *TIC et métiers de l'enseignement supérieur. Émergences, transformations*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2011, p. 35-52.
- Guyot Y., *Obstacles à la communication dans l'enseignement supérieur*, Thèse de doctorat, Université Paris V, 1979.
- Habib L., « Pratiques pédagogiques et TIC(E) dans l'enseignement supérieur norvégien : une étude de cas », in M.-J. Barbot, L. Massou, dir., *TIC et métiers de l'enseignement supérieur. Émergences, transformations*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2011, p. 99-116.
- Hadji C., Bargel T., Masjuan J., *Étudiés dans une université qui change : le regard des étudiants de trois régions d'Europe*, Grenoble, PUG, 2004.
- Haeuw F., dir., *Analyse des besoins de formation des personnels de l'enseignement supérieur à l'usage des TICE dans le processus enseigner-apprendre*, Paris, Algora, 2002.
- Hébert M., Boulet A., Baudoin R., « La présentation électronique en ses paradoxes : regards d'étudiants et de professeurs universitaires », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 7-2, 2012, p. 20-34.
- Heer S., Akkari A., « Intégration des TIC par les enseignants : premiers résultats d'une enquête suisse », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 3(3), 2006, p. 38-48.

Hrastinski S., « What is online learner participation? A literature review », *Computers & Education*, n° 52(1), 2009, 78-82.

Kaddouri M., Bouamri A., Azzimani T., « Le non-usage des TIC en contexte universitaire », *Recherches et éducatives*, n° 6, 2012, p. 71-88.

Koschmann T., « Paradigm shifts and instructional technology », in Koschmann T., dir., *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 1996, p. 1-23.

Jézégou A., « Se former à distance : regard sur les stratégies d'autorégulation environnementale d'étudiants adultes », *Savoir*, n° 24, 2010, p. 79-99.

Jézégou A., « Le dispositif GEODE pour évaluer l'ouverture d'un environnement éducatif », *Revue de l'éducation à distance*, n° 24(2), 2009, p. 83-108.

Lahire B., « Conditions d'étude, manières d'étudier et pratiques culturelles », in Grignon C., dir., *Les conditions de vie des étudiants*, Paris, PUF, 2000.

Lapeyronnie D., Marie J.-L., *Campus blues. Les étudiants face à leurs études*, Paris, Seuil, 1992.

Larose F., Grenon V., Lafrance S., « Pratique et profils d'utilisation des TICE chez les enseignants d'une université », in Guir R., dir., *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*, Bruxelles, De Boeck, 2002, p. 23-47.

Lebrun M., « Quality towards an expected harmony: Pedagogy and technology speaking together about innovation », *AACE Journal*, n° 15(2), 2007, p. 115-130.

Losego P., « Le travail invisible à l'université : le cas des antennes universitaires », *Sociologie du travail*, n° 46, 2004, p. 184-204.

Malesky L.A., Peters C., « Defining appropriate professional behavior for faculty and university students on social networking websites », *High Educ*, 2012, p. 135-151.

Marquet P., « e-Learning et conflit instrumental. Entre didactique, pédagogie et technique », *Recherche & formation*, n° 68, 2011, p. 31-46.

Martuccelli D., *Décalages*, Paris, PUF, 1995.

Mead M., *Le fossé des générations* (trad. par J. Clairevoye), Paris, Denoël-Gonthier, 1971.

Merle P., « Le rapport des étudiants à leurs études : enquête sur trois populations scolarisées dans des filières "fermées" et "ouvertes" », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 26, 1997, p. 367-387.

Paivandi S., « L'appréciation de l'environnement d'études et la manière d'étudier des étudiants », *Measure et évaluation en éducation*, n° 35-3, 2012, p. 145-173.

Paivandi S., « Le temps studieux des étudiants », in Galland O., Verley E., Vourc'h R., *Les mondes étudiants. Enquête conditions de vie 2010*, Paris, La documentation Française, 2011, p. 151-167.

Peraya D., « Un regard sur la "distance" vue de la "présence" », *Distances et savoirs*, n° 3 (vol. 9), 2011, p. 445-452.

Peraya D., « Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio pragmatiques des dispositifs de formation virtuels », in Jacquinet G., Montoyer L., dir., *Le Dispositif. Entre usage et concept*, Hermès, CNRS, 1999, p. 153-168.

Pinel J.-P., « Malaise dans la transmission : l'Université au défi des mutations culturelles contemporaines », *Connexions*, n° 78, 2003, p. 11-30.



Poeelhuber B., Racette N., Chirchi M., « De la présence dans la distance par la visioconférence Web », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 1-2, 2012, p. 63-77.

Postic M., *La relation éducation*, Paris, PUF, 1979.

Raby C., Karsenti T., Meunier H., Villeneuve S., « Usage des TIC en pédagogie universitaire : point de vue des étudiants », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 3, 2011, p. 6-19.

Roberts T.S., dir., *Online Collaborative learning : Theory and Practice*, Infosci, 2004.

## NOTES

1. La relation éducative à l'université comprenant un ensemble de situations variées, allant du tutorat (en licence) à l'accompagnement (en thèse), en passant par les différentes modalités de cours dispensés (en licence et master), nous choisissons pour l'essentiel de nous focaliser dans ce texte sur le niveau licence (premier cycle) et la relation éducative enseignant/étudiant à ce niveau.

---

## RÉSUMÉS

L'université, comme tout élément constitutif et participatif de la société, n'a pas échappé à l'avènement des technologies de l'information et de la communication (TIC). Les TIC se sont invitées dans les situations pédagogiques à l'université, sans toutefois susciter grande littérature et nombreux travaux de recherche. Étudier la relation éducative à l'université demande donc d'introduire les TIC dans cette étude, et c'est en cela que réside l'originalité de ce texte. Que font les TIC à la relation éducative ? Comment les questions essentielles liées à la relation éducative (pouvoir, autorité, asymétrie, répartition des rôles, modalités d'interaction et de transaction entre les partenaires) sont-elles travaillées et réactualisées par les TIC ? Notre texte tente d'apporter quelques éléments de réponses à ces interrogations.

Notre propos et notre réflexion se situent dans le cadre de l'enseignement universitaire « traditionnel », c'est-à-dire présentiel. Nous proposons un texte de synthèse qui, sur la base de la littérature déjà produite, analyse l'impact éventuel des TIC sur la relation éducative à l'université et tente ensuite d'envisager le type de travaux de terrain utiles sur le sujet.

Universities, like any constituent and participative element of society, have not escaped the advent of information and communication technologies (ICT). ICT found their way into teaching situations at university, but without producing much scientific literature and research work. This article is based on the assumption that studying the teacher/student educational relationship at university requests taking ICT into account, and attempts to provide answers to the following questions: what are ICT doing to the educational relationship? How are the key issues related to the educational relationship (power, authority, asymmetry, roles, modes of interaction and transaction between the partners) impacted and updated by ICT? Our focus is on "traditional" face-to-face teaching. Taking into account the existing literature, we analyze the possible impact

of ICT on the educational relationship at university and then attempt to consider the type of field work needed on the subject.

## INDEX

**Mots-clés** : TIC, enseignants-chercheurs, étudiants, relation éducative

**Keywords** : ICT, university teachers, students, educational relationship

## AUTEURS

### SAEED PAIVANDI

Université de Lorraine

MSH Lorraine (USR CNRS 3261)

Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'éducation et de la Communication (EA 2310)

saeed.paivandi@univ-lorraine.fr

### GAËLLE ESPINOSA

Université de Lorraine

MSH Lorraine (USR CNRS 3261)

Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'éducation et de la Communication (EA 2310)

gaelle.espinosa@univ-lorraine.fr