

## **Du présentiel à la distance : comment former les enseignants-chercheurs à un changement d'identité professionnelle ?**

Lorsque l'on parle de formation à distance, – et plus encore dans sa version actuelle du e-learning, – on met généralement l'accent sur le rôle des technologies d'information et de communication : rien de plus normal puisqu'une des premières conséquences de la dissociation, dans l'espace et le temps, du processus enseigner/apprendre, c'est le nécessaire recours à divers « technologies intellectuelles » (depuis le livre jusqu'à Internet) pour prendre en charge, justement, cette partie du processus d'enseignement qui n'est pas assumée en face à face entre l'enseignant et l'étudiant.

Pourtant, dans les expériences en cours, notamment, dans l'enseignement supérieur, autour de l'expérience française des « campus numériques », ce qui met en difficulté les enseignants-chercheurs, c'est moins la conception-réalisation de ressources – y compris multimédias – que leur utilisation dans des « ensembles aménagés » susceptibles de permettre aux étudiants d'apprendre : c'est de passer de la *logique des ressources* (encore très liée à la transmission magistrale) à la *logique dispositif* qui considère un environnement de formation comme, « une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique, ses modes d'interaction propre, son fonctionnement (étant) déterminé par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres les comportements et les conditions sociales affectives, relationnelles, cognitives et communicatives des sujets » (Peraña, 1999). En un mot, de concevoir un dispositif de formation dans lequel, on l'entrevoit, que la fonction de l'enseignant-chercheur n'est plus ce qu'elle était.

L'objectif de cette communication est :

- de montrer la valeur heuristique de la notion de « dispositif » et de « démarche dispositif » aussi bien pour « penser » autrement les systèmes d'enseignement et d'apprentissage, notamment médiatisés, que pour mettre en question les relations entre innovation pédagogique et recherche
- de le faire dans le contexte général de la formation ouverte à distance (FOAD) et notamment de la mise en place de « campus numériques » en réponse à l'appel d'offre des Ministères de l'Éducation et de la Recherche (Direction de la technologie) en témoignant plus spécifiquement du travail d'un groupe

- de recherche-intervention interuniversitaire et interdisciplinaire chargé du suivi de la mise en place progressive d'une université en ligne pour le premier cycle universitaire scientifique.

## **1- Dispositif : le concept de l'entre-deux et ses conséquences dans le domaine de la formation**

À l'origine, le terme « dispositif » s'entend, comme le rappelle le dictionnaire, dans une acception prioritairement technique : *c'est* « un ensemble de pièces constituant un mécanisme, un appareil quelconque » et par extension, le terme désigne « tout agencement d'éléments humains ou matériels, réalisé en fonction d'un but à atteindre ».

Le « dispositif » est donc au centre de la relation homme-machine et c'est incontestablement avec le développement des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication - qui relèvent, techniquement de la numérisation - qu'on a vu cette notion sortir du champ délimité de ses origines pour proliférer dans d'autres sphères d'activités humaines, avec ou sans machines : le dispositif renvoie à des pratiques qui ont toutes, pour particularité, de se dérouler au sein d' « environnements aménagés ».

Michel Foucault avait été un des premiers, on le sait, à explorer les contours de ce concept en insistant lui, sur l'aspect coercitif et normalisateur des « dispositifs » de l'aveu, du contrôle, de la surveillance entendus comme procédures et technologies qui structurent une société, superposent rapports de savoir et rapports de pouvoir et auxquelles Michel de Certeau a opposé les actions individuelles, ces « arts de faire » où l'individu peut retrouver son autonomie, ou Claude Lévy Strauss, les « bricolages » créateurs. Depuis Foucault, c'est dans le champ de la sociologie et plus particulièrement de la sociologie du travail, des organisations et de l'innovation que le terme<sup>1</sup> – sinon le concept – est utilisé<sup>1</sup> : il sert à analyser les lieux et les actes professionnels (à travers l'ergonomie, la psychologie et l'anthropologie cognitives, l'ethnologie...), notamment ceux qui se déroulent au contact de dispositifs techniques sophistiqués ou qui font un usage important d'outils informatiques de communication, permettant à des équipes dispersées de travailler ensemble sur un projet.

Ainsi a émergé, dans les sciences sociales et cognitives, *un nouveau modèle de l'action*, où l'acteur n'est plus le siège exclusif de la capacité d'agir et de contrôler, mais « partage ces attributs avec les objets, les artefacts, les outils et les non-humains en général ». Ce modèle s'accompagne d'une remise en question des catégories traditionnelles d'objectivité et de subjectivité, notamment dans nos relations aux objets qui peuvent être considérés comme

un type d'« actants » parmi d'autres, associés aux humains « dans le tissage de la vie sociale »<sup>ii</sup>.

La notion de dispositif contribue ainsi à la reformulation de la problématique ancienne et récurrente qui est celle *du statut des objets techniques*, de l'usage et de l'appropriation des outils (via leur mode d'emploi) aux relations homme-machines, jusqu'aux activités coopératives complexes qu'elles permettent. Ainsi sont pris en compte les contextes situationnels et l'interaction des dimensions ergonomiques, cognitives et plus largement anthropologiques et sociales des activités liées à l'usage de techniques.

La médiation dispositif, à travers des environnements aménagés, plus ou moins « bienveillants », c'est à dire plus ou moins « tolérants à l'erreur » (Belin, 1997), laisse place aux acteurs, avec leur autonomie mais aussi leurs représentations, leurs attitudes, voire leur mythologie – la pratique d'Internet rend bien compte de cela à l'heure actuelle - là où l'on a eu trop souvent tendance à ne parler que de « système » technique et/ou de « structure » organisationnelle.

Le concept de dispositif apparaît ainsi comme le concept de l'entre-deux (Peeters, Charlier, 1999) : au delà des dichotomies traditionnelles, il permet d'appréhender, dans toute leur complexité, les rapports entre le technique et le symbolique, entre le sujet et l'objet, entre liberté et déterminisme à travers des logiques d'usages. Au fond, le recours à la notion de « dispositif », à la fin des années 90, renvoie à la référence obligée au concept de « représentation » auquel les sciences humaines et sociales – y compris dans le champ de la formation – avaient eu recours au début des années 80 ou à celui de « système » dans les années 70 : même consensus implicite, même flou conceptuel, même urgence des différentes disciplines à se référer à un concept-clef et paradoxalement rarement défini, devant le constat d'échec des modèles explicatifs antérieurs. Ne serait-ce pas *le symptôme d'un changement de paradigme ?*

C'est du moins notre hypothèse, en ce qui concerne les dispositifs de formation, à condition que l'on se dégage de l'usage restrictif qui est souvent fait du terme « dispositif » comme d'un cadre stable et figé, décrit par ses différentes composantes : les enseignants, les apprenants, l'institution, mais aussi les TIC, les tuteurs, les communautés d'utilisateurs. Précisément, nous émettons l'hypothèse que le dispositif de formation, peut tenir lieu d'« objet » négociable au cœur même du processus d'innovation pédagogique dans le cadre d'une *démarche dispositif* qui implique de prendre en compte non seulement le système construit et prescrit mais la façon dont il est « mis en acte » à travers *le jeu (le je ?) des divers acteurs*.

Qu'est-ce alors qu'un dispositif de formation dans le contexte des développements technologiques actuels? *C'est un environnement aménagé, depuis le plus simple logiciel didactique jusqu'à la plate-forme la plus sophistiquée de formation à distance, producteur de feed-back immédiats par rapport à l'action des usagers, plus ou moins « ouvert » « adaptatif » et « intelligent », offrant l'occasion d'une distribution des rôles, voire de l'intelligence entre l'utilisateur et cet environnement.* C'est un composé d'humain et de non-humain, la concrétisation d'une intention de formation au travers de la mise en place d'un environnement, qui permet délégation et décentralisation et ne se gère plus sur le mode de la coercition, mais de la médiation.

Dans le champ de la pédagogie et de la médiation des savoirs, le dispositif permettait de prendre en compte les individus considérés comme « acteurs de leur formation », dans la double dimension des motifs individuels qui les guident et des caractéristiques cognitives qui les définissent, pour les articuler de façon cohérente, visant à aider l'apprenant à s'aider lui-même. Le dispositif en ce sens serait une sorte de « tentative d'instrumentation de l'autonomie des acteurs ». Elle s'illustre notamment par ce déplacement de la problématique de la connaissance, du paradigme de la transmission vers celui de l'expérience ou de l'expérimentation du savoir. Ce nouveau « modèle » entre en écho avec certains changements profonds de la société contemporaine, la dissolution des normes de référence stables et la tendance à la conquête de l'autonomie et à la réalisation de soi.

Cette approche du « dispositif » permet de sortir des conceptions réifiées de nos relations aux machines, et des discours manichéistes et réducteurs qui entourent souvent les innovations technologiques en éducation et formation : elle oblige l'enseignant à déplacer son regard afin d'embrasser la complexité des systèmes de formation médiatisés au lieu de n'y opposer que l'ineffable (supposé !) de la relation en face à face.

## **Le contexte de la FOAD et les « campus numériques » français**

Sans revenir ni sur la genèse ni sur les divers bilans déjà publiés (Averous, Touzot 2002 ; Bertrand 2003) relatifs à cet appel d'offre du Ministère et aux réalisations qu'il a permis d'initier, je rappellerai seulement que la constitution de « campus numériques » visait essentiellement trois objectifs :

- moderniser le service public d'enseignement supérieur (pour la formation continue et la formation initiale)
- structurer une offre nationale de formation ouverte et à distance (projets régionaux et inter-régionaux)
- proposer une offre française compétitive sur le marché international (cf. en français et autres langues)

Elle se fondait sur trois principes de base (dont la logique, on s'en doute, n'est pas uniquement pédagogique...) :

- l'organisation de consortium thématiques ou disciplinaires intégrant des établissements d'enseignement supérieurs et des partenaires privés ou publics
- la mutualisation des ressources en/hors ligne et divers services d'accompagnement (dont les tutorats)
- l'intégration dans la politique éducative des partenaires (plans quadriennaux) pour envisager un autofinancement à terme

Au cours des deux premières années, 72 campus ont été retenus<sup>iii</sup>, 36 seulement ayant finalement obtenu le label « campus numérique » et un nouveau financement en 2002, dont une quinzaine offrent actuellement des formations à distance dans des domaines aussi variés que la médecine, l'économie et la gestion, la mécanique, le droit, les sciences dures et les sciences humaines et sociales (dont un fort campus en sciences de l'éducation).

Les constats les plus récents font état notamment, de la diversité des techniques utilisées comme des rares publics bénéficiaires (sauf exception), des obstacles tant structurels qu'organisationnels ou pédagogiques et de la complexité de ces consortium : contrairement à une idée répandue, la principale difficulté n'est pas dans la construction du dispositif mais dans son exploitation, et notamment dans la mise sur pied des services associés. En fait, ces nouveaux dispositifs ne s'intègrent pas facilement dans le système universitaire français dont la culture est étrangère à celle de la FOAD et il faudra sans doute du temps encore pour que les antagonismes se résorbent au profit de la création de nouveaux modèles tant institutionnels et économiques (Fichez, 2002) que pédagogiques et communicationnels.

## L'université en ligne (Uel) à la recherche de nouveaux modèles

C'est à la production de tels modèles que se propose de contribuer la recherche menée par le CODIF (Comité d'observation et d'orientation des dispositifs de formation) sur l'exemple de l'université en ligne (Fichez, Combès, 2001) depuis bientôt deux ans, à la demande de la Direction de la technologie des Ministères de l'éducation et de la recherche, dans le cadre d'un réseau universitaire déjà existant depuis 1987<sup>iv</sup>, le Réseau Universitaire des Centres d'Autoformation ou RUCA. Il s'agit du suivi du projet de mise en place d'un « Premier Cycle Scientifique Sur Mesure » (dit PCSM) c'est-à-dire reposant sur la mise à disposition de ressources didactiques multimédias, disponibles en ligne (plus de 800 heures de cours en mathématiques, physique, chimie, biologie), susceptibles de s'adapter à des publics et des besoins diversifiés (formation initiale ou continue, à l'université, dans les IUT, les écoles d'ingénieurs, pour une formation tout à distance ou mixte, diplômante ou qualifiante...).

La recherche entreprise intègre cette *démarche dispositive* en faisant du dispositif Uel, dans sa phase d'installation progressive, outre ce cadre comprenant des ressources disciplinaires multimédias, des enseignants et des étudiants, des systèmes hybrides d'activités en présentiel ou à distance, des formes diversifiées de tutorat et autres services d'accompagnement, l'objet d'une « négociation » entre les divers partenaires impliqués, y compris les chercheurs et les prescripteurs Cette négociation est soumise à une analyse réflexive commune, à travers quatre instances opérationnelles distinctes, ayant chacune leur statut, leur logique, leur temporalité et leur mode de fonctionnement, mais sensées être en constante interaction. Ce sont :

le groupe des structures innovantes : soit la trentaine d'universités scientifiques en contrat avec le Ministère pour la production et/ou l'utilisation des ressources impliquant un certain nombre d'acteurs de terrain, souvent autour des centres d'autoformation ;

- le groupe inter-projets : soit les coordonnateurs, animateurs, ou chargés de mission, responsables d'actions identifiées, en l'occurrence à l'origine les membres du RUCA avec les commissions spécialisées constituées en son sein et leurs responsables, engagés dans des relations diverses (réunions régulières thématiques ou disciplinaires pour préparer et entériner les décisions, journées d'études, liens formels et informels via des visites et des témoignages, relations avec l'extérieur pour l'information et l'échange d'expériences...

- le groupe de pilotage chargé de guider le dispositif et comprenant normalement tous les partenaires concernés par le changement, soit, pour l'UeL, la Direction de la technologie qui participe au financement de cette opération, les Présidents d'Universités, les responsables des TICE auprès desdits Présidents, ..Etc.
- le groupe de recherche-intervention, en l'occurrence le CODIF, composé d'universitaires disciplinaires du réseau RUCA et de chercheurs en sciences humaines et sociales extérieurs aux universités partenaires - notamment sciences de l'éducation et sciences de l'information et de la communication dont le dialogue s'impose à propos des technologies éducatives (Jacquinot-Delaunay, 2001). Il est chargé d'une part de l'accompagnement de l'innovation sur le terrain et d'autre part de la production des savoirs capitalisables permettant la généralisation de l'innovation.

On imagine volontiers les difficultés rencontrées à l'articulation de ces divers instances : différences voire désaccords conceptuels, conflits de personnes et de pouvoirs, hétérogénéité des enjeux et des valeurs à chacun des niveaux, mise en évidence des contraintes et des contradictions du système. Il s'agit non seulement d'anticiper, de gérer ou de désamorcer les tensions et la dimension affective dans laquelle se vit toute innovation pédagogique, mais aussi de reprendre des catégories pré-conceptualisées chez les divers acteurs (le commanditaire, le metteur en oeuvre, l'acteur de terrain, le chercheur...) et de recourir aux analyses théoriques, susceptibles d'éclairer les phénomènes vécus au quotidien, en les resituant prioritairement dans les enjeux qui à la fois les déterminent et les dépassent (l'analyse systémique, la théorie des usages, l'industrialisation de la formation, la théorie des organisations, les théories d'apprentissage...)

On demande d'observer (voire de comptabiliser) les usages quand il s'agit de les construire ; ces usages ne sont pas indépendants des produits ou ressources disponibles puisque les ressources technologiques, en prenant en charge une partie du processus enseigner-apprendre, d'une part témoignent implicitement ou explicitement de conception et d'options d'enseignement et d'apprentissage qui peuvent venir en contradiction avec la posture de celui qui est amené à les utiliser et d'autre part remettent en cause la répartition des fonctions de l'enseignant et de l'apprenant et voit apparaître de nouveaux acteurs notamment les tuteurs; les ressources une fois disponibles posent le problème de leur édition – et donc de leur propriété –, voire de leur commercialisation, problème délicat dans le contexte du service public notamment ; parmi les objectifs attendus, on se réfère à l'autonomie des apprenants et de l'apprentissage, mais chacun en a une vision différente et fluctuante et manquent les indicateurs permettant de la voir à l'oeuvre ; les divers changements de statut et de fonction des acteurs entraînent de leur côté des modifications organisationnelles, structurelles,

institutionnelles...mais aussi des repositionnements d'identité professionnelle, voire personnelle.

Autrement dit, on ne peut modifier un élément du système sans le modifier dans son ensemble – cela l'analyse systémique nous l'avait déjà appris –, mais il convient de tenir compte aussi de l'inscription de ces changements dans la dynamique temporelle<sup>v</sup> et socio-interactionnelle, c'est ce à quoi oblige la « démarche dispositive »

C'est d'ailleurs pour tenir compte à la fois de cet élargissement conceptuel et de cette dynamique que le CODIF s'est structuré en quatre commissions animées (en principe) par une binôme composé d'un chercheur de sciences humaines et d'un enseignant-chercheur disciplinaire, chargées chacune de proposer des concepts clarifiants, de co-construire avec les enseignants du terrain des instruments d'observation et d'analyse, afin que se vive et s'analyse « ce que le terrain fait aux concepts »<sup>vi</sup> mais je dirai aussi inversement, « ce que le concept fait aux terrains ».

Les quatre commissions constituées ont positionné, dans une perspective critique et non prescriptive ni normative, la façon dont se posent les problèmes propres à leur champ (ce que nous avons appelé « les carrefours critiques ») avant d'entamer le travail de co-élaboration des instruments d'analyse des situations locales (ayant donné lieu à des visites et des entretiens enregistrés puis décryptés).

La commission « éditorialisation, partenariat, commercialisation » étudie comment les acteurs de l'UeL se sont trouvés confrontés aux questions de mise en marché après la phase de conception des contenus et analyse les divers scénarios envisagés en terme de diffusion, de commercialisation ou non, des contenus, modules ou granules de contenu médiatisé comme autant d'approches en débat : éditorialisation, économie solidaire, reconsidération du service public et enjeux sous-jacents. Ce travail (Combès, ) a donné lieu à une négociation des enseignants avec le Ministère qui, après avoir sollicité une société privée pour une expertise, a mis sur pied une charte de la production et de l'utilisation des ressources produites et financées par lui.

La deuxième commission « pratiques pédagogiques, vers l'autonomisation des étudiants » s'est donné pour objectif d'analyser les représentations réciproques de l' « autonomie », concept clef<sup>vii</sup> (Barbot et Camatari , 1999 ; Albero, 2003) et des dispositions pratiques mises en place pour en favoriser le développement chez les étudiants.

La troisième intitulée « le tutorat et les autres services d'accompagnement » s'intéresse à la fonction d'aide à l'apprentissage dans ses diverses dimensions sociales, psychologiques et cognitives. Cette fonction a certes toujours existé et a été prise en charge diversement selon les époques, les



lieux et les niveaux d'enseignement mais sa nécessité est accentuée et ses modalités d'effectuation exigées par la dispersion des moments et des lieux d'apprentissage qui caractérisent la FOAD. Question d'autant plus cruciale qu'arrive à l'université une population toujours plus hétérogène et diversifiée, à la recherche de convivialité autant sinon plus que d'apprentissage, et pour qui les études n'ont pas toujours et pour tous la même valeur : comment les aider à apprendre ? Apparaît ainsi une nouvelle fonction, – voire un nouveau métier dans les dispositifs totalement à distance –, celui de tuteur, « pièce maîtresse et pourtant parent pauvre » dans les campus numériques de l'enseignement supérieur où la tradition conceptuelle et le lien privilégié du maître avec sa discipline cadrent mal avec les exigences d'un enseignement de masse.

Quant à la quatrième commission « intégration de l'innovation dans l'enseignement supérieur » elle analyse les changements que cette innovation entraîne dans les structures universitaires, tente de repérer les facteurs de blocage mais aussi d'évolution, de facilitation (quels partenariats, quelles mises en réseaux, quelles configurations permettent et facilitent l'intégration de cette innovation), « comme autant d'opportunités de revisiter quelques uns de nos mythes, des plus traditionnels (pesanteur du système éducatif, inertie de ses acteurs, etc.) et des plus récents (apologie des « énergies douces », utopie technologiste d'une nouvelle égalité des chances par un accès enfin facilité à la connaissance, rénovation accélérée du système éducatif, etc.) ».

Les commissions 2 et 3 sont au cœur du processus éducatif et c'est sans doute là que se joue le plus directement la remise en cause de l'identité professionnelle enseignante, même si, les différentes autres dimensions précédemment évoquées, inscrites dans la « démarche dispositif » font partie de ce nécessaire déplacement du regard de l'enseignant-chercheur universitaire impliqué dans la mise en place de ces campus et plus largement, dans le passage d'un modèle d'enseignement historique à un autre<sup>viii</sup>

Nous nous limiterons à donner un exemple du travail entrepris avec les collègues des universités partenaires sur les diverses modalités d'insertion des ressources de l'Uel dans les différentes universités, les différentes disciplines et parfois même à l'intérieur d'une même discipline, selon les enseignants. Élaboré à partir d'un questionnaire d'identification des situations locales, en croisant le registre pédagogique privilégié par l'enseignant et ses déterminants, puis soumis en atelier aux participants, le tableau ci-après met en relief – sans idée de hiérarchie aucune – les « échelles de pratiques » qui vont de la forme canonique de l'enseignement magistral à son instrumentation dans une plate-forme de formation à distance : la pratique d'autodidaxie étant donnée en référence, et la dimension présenteielle, non précisée mais variable selon les dispositifs et toujours actualisée, même si c'est sous la forme technologiste (Jacquinot,

2002) des visio-, audio- scripto-communications, comme dans le cas des universités totalement à distance comme la Télé-université du Québec ou les diverses systèmes issus de l'Open-university. Un tableau comparable a été construit pour représenter les diverses modalités de tutorat, .aussi variées ou presque qu'il y a d'institutions, de disciplines, voire d'enseignants.avant que ne soit envisagées, ce qui est le cas actuellement dans le Campuscience issu de cette expérience de l'Uel, une mutualisation des besoins identifiés et donc la rédaction d'une charte du tutorat.

Registre pédagogique	Pédagogie transmissive	Pédagogie plus active	Pédagogie différenciée	Autoformation tutorée Tutorat intégré	Autoformation semi- ou auto-dirigée	Autodidaxie
Répartition dans le temps	Cours/heure	TD/heures groupées Complément enseignement magistral Obligatoire	TD / heures groupées Complément enseignement magistral Obligatoire	Projets tutoraux intégrés à enseignement (binôme enseignant/étudiant-avant avancé)	Libre service : prescrit ou non	Libre
Lieux	Amphi 50 à 500p	Salle de TD 30 p ou individuel ?	Centre de Ressources 30 p mais en binôme ou en individuel	Salle + CdR 10 à 15 pers	CdR + domicile +P-F Individu Binôme Groupe	Tous lieux Individu ou petit groupe
Personnes ressources	Professeur expert du contenu	Tuteur étudiant	Professeur-tuteur ou tuteur/étudiant ou tuteur/documentaliste	Couple professeur/tuteur	Apprenant Personnes ressources du centre	Apprenant + toute personne disponible
Rôle et situation	Expose Contrôle Evalue	Met en situation et assiste pour appropriation	Individualise et aide à l'apprentissage Cf « Permanences pédagogiques » ou aide en centre de ressources ou télé-tutorat	Pédagogie/projet Aide à apprentissage Forme à l'autonomie méta-compétence	Accompagnement à la demande Présuppose autonomie	Apprendre et s'auto-évaluer (post-validation possible des acquis)
Fonction des ressources multimédias	Illustration	Complète transmission + entraînement (exercices)	+ Prend en charge en partie apprentissage, en partie évaluation.	idem	Toutes fonctions nécessaires à enseigner/apprendre, dont évaluation sauf présence ?	Toutes fonctions ?
Statut du rapport institué	Exposition/ Imposition	Prescription/ Adaptation	Prescription / Proposition	Contractualisation partielle	Contractualisation totale	Aucun
Services spécifiques des TIC	Vidéo- conférences		Télé-tutorat: téléph/mail Auto-éval (logiciel d'aide à l'évaluation) + individualisation + groupware	Auto-éval +Aide/ auto-évaluation autonomisation	A disposition : cours en ligne, guide, BD, auto évaluation mail, chat, forum... + Gestion des relations avec institution dont validation ?	Tous supports et services Internet Accès tous services Internet libre et gratuit/payant ?
Plate-forme de FOAD (P-F)	transmission	+ appropriation	Information- formation enseig/ étudiants Formation tuteurs Permanences pédago Mesures institutionnelles intégration	Formation et suivi couple/enseig/ tuteur	Atelier d'aide à recherche sur Internet. DESnet... Nouveaux métiers..	Aucun

### Atelier 3 : Les échelles de pratiques pédagogiques

La plus grosse difficulté repérée – et prévisible – étant, du côté des enseignants, d’assumer progressivement sinon la perte du moins le déplacement d’une partie de leur rôle : et ce, au bénéfice du glissement vers une plus grande prise en charge des meilleures conditions d’apprentissage et de l’organisation qui en découle. Du côté des étudiants qui apprécient très vite la plus grande liberté qui leur est laissée, et pour beaucoup d’entre eux l’accès aux TIC qu’exigent ces dispositifs, la difficulté première étant de comprendre que l’absence (partielle) de cours et donc ce « temps suspendu » ( Annot, 2001) du tutorat ou de l’autoformation n’est pas un temps mort non « valable » pour l’examen final.

À partir du moment où l’ensemble du processus d’enseignement n’est plus assuré par la même personne, pour tous, en même temps, dans un même lieu, quels autres services (dits d’accompagnement) doivent être offerts et aux enseignants et aux étudiants, par qui, où, quand et comment pour que soit assurée la fonction d’enseigner-apprendre? Qui va assurer la conception puis la gestion de cet ensemble complexe? Quelles conséquences ces services et cette fonction entraînent-ils dans la réorganisation et l’économie du système universitaire mais aussi dans la diversification des fonctions des enseignants-chercheurs ?

Cette nouvelle organisation, ne correspond-elle pas à ce qu’il faut entendre par l’expression « dispositif de formation », comme environnement aménagé, nouveau paradigme éducatif articulant une mise en réseau avec ce que cela comporte de régulation à la fois économique et collaborative et une marge de manœuvre individuelle. Mais à quelles conditions ? L’Uel offre l’occasion, rare, d’explorer ces conditions. Cela, au bénéfice du plus grand nombre et pour une amélioration des savoirs et des compétences acquises par les étudiants, tout en intégrant progressivement la maîtrise des technologies de l’information et de la communication.

On mesure ce que cette démarche nouvelle exige du côté des acteurs du terrain toujours frustrés de ne pas obtenir rapidement les réponses aux questions urgentes, telles qu’ils se les sont formulées, mais aussi, du côté des chercheurs qui ont mauvaise conscience de ne pas répondre au modèle canonique de la recherche, de ne pas exhiber des résultats suffisamment modélisés ou modélisables, et sont pris dans l’inconfort intellectuel de la nécessaire confrontation interdisciplinaire. Nous avons tenté ailleurs (Jacquinot, Choplin, 2002) de caractériser ce type de recherche, à la fois praxéologique, interdisciplinaire et collaborative, impliquant une « démarche dispositif », c’est-à-dire qui « considère le processus d’innovation comme la résultante de la perpétuelle négociation entre les divers partenaires et à différents niveaux, y compris pour le chercheur lui-

même...comme si ce qui était exigé des acteurs praticiens de l'innovation, l'était aussi des chercheurs ».

Bien au-delà des débats d'opinions contradictoires qu'ils déchaînent et des « vitrines technologiques » qu'ils représentent, ces « campus numériques » – comme d'ailleurs toutes les expériences antérieures d'introduction des technologies dans l'éducation et la formation – constituent de véritables laboratoires d'expérimentation où se vivent et s'analysent la fois les enjeux mais aussi les points aveugles des modèles de formation à venir.

## Notes et références

---

<sup>i</sup> En étudiant l'usage fait de cette notion, à travers des exemples concrets de pratiques sociales aussi diversifiées que la télématique routière, les rites funéraires, l'école, la télévision, les objets de notre quotidien, les laboratoires industriels, les épreuves identitaires, les écritures d'Internet, les théories de la communication, les campus virtuels, dans revue *Hermès*, op. cit.

<sup>ii</sup> Latour B., « Une sociologie sans objet ? Note théorique sur l'interobjectivité, *Sociologie du travail*, XXXVI (4) p 587-607

<sup>iii</sup> Regroupant 78 universités, 49 écoles d'ingénieurs, 15 IUFM ; 49 ayant des partenariats avec l'étranger, 39 avec des associations ou des entreprises, 20 avec le CNED, le tout pour 11 millions d'euros.

<sup>iv</sup> Ce qui confirme la remarque d'Isabelle Bertrand (op. cit, p 71) à savoir que « ce qui finit par se scolariser est un héritage (et non une simple transposition) d'actions de recherche et d'innovations menées en relation avec des enseignants (ou à leur initiative) longtemps auparavant »

<sup>v</sup> Expression emprunté à Joelle le Marec, *Ce que le « terrain » fait aux concepts, Vers une théorie des composites*, Texte pour une HDR, Université de Paris 7, Cinéma, communication, information, 2001-2002.

<sup>v</sup> En effet, on semble oublier qu'avant le modèle canonique de l'enseignement collectif simultané que nous connaissons (lois Guizot 1840) ont existé d'autres modèles historiques, comme tous les modèles, celui du préceptorat dans les familles aisées et les « petites écoles » et l'enseignement mutuel.

## Bibliographie

- Albero, B., (coord.par), 2003, *Autoformation et enseignement supérieur*, Hermès Science / Lavoisier.
- Annoot E., 2001, « Le tutorat, ou le temps suspendu », L'université, un espace d'innovation pédagogique ?, ss dir de Alava et Langevin, *Revue des Sciences de l'éducation*, Montréal, Québec, vol XXVII, n°2.
- Averous M., Touzot G., 2002, *Campus numériques : enjeux et perspectives pour la formation ouverte et à distance*, <http://www.formasup.fr>
- Barbot, MJ., Camatari G., 1999, *Autonomie et apprentissage, l'Innovation dans la formation*, Paris, PUF.
- Bertrand I., 2003, « Les dispositifs de FOAD dans les établissements d'enseignement supérieur : transfert ou intégration ? », *Distances et savoirs*, HERMES-CNED-Lavoisier, Vol I n° 1.
- Fichez, E., « L'innovation au risque de l'industrialisation », 2002, », Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation, (ss dir de H Choplin), revue *Éducation Permanente*, n°152 ;

---

Fichez ,E., Combès Y., « Université en ligne : le temps de l'appropriation », *Acts e du colloque e-usages, Paris, ENST, pp 431-440.*

Jacquinet- Delaunay G., et Choplin, H, 2002, « La démarche dispositif, au risque de l'innovation », Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation,(ss dir de H Choplin), revue *Éducation Permanente*, n°152

Jacquinet-Delaunay G., 2001,« Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives, *L'Année sociologique*, 51, n°2 p 391 à 410

Jacquinet-Delaunay G.,2002, "Au-delà du modèle canonique de la relation maître-élève: les TIC ou comment faire circuler les signes de la présence", in *Pratiquer les TICE, former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* De Boeck, Bruxelles,

Peeters H., et Charlier P., 1999, « Contribution à une théorie du dispositif », Le dispositif, entre usage et concept, (ss dir de) Jacquinet- Delaunay, G., et Monnoyer, L, revue *Hermès*, Paris CNRS éditions, n°25.