HAL
open science

# L'enseignement supérieur dans les capitalismes informationnelsUne hypothèse sur la place du numérique

Patrice Grevet

## To cite this version:

Patrice Grevet. L'enseignement supérieur dans les capitalismes informationnelsUne hypothèse sur la place du numérique. Les institutions éducatives face au numérique, 2005, Paris, France. edutice-00001433

**HAL Id: edutice-00001433**

**https://edutice.hal.science/edutice-00001433**

Submitted on 10 Mar 2006

**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.

*Colloque "Les institutions éducatives face au numérique", Paris, 12 et 13 décembre 2005*
Intervention, le 13 décembre 2005, lors de la séance plénière "Comparaisons internationales sur le numérique dans l'enseignement supérieur"

# L'enseignement supérieur dans les capitalismes informationnels
# Une hypothèse sur la place du numérique

Patrice GREVET, Clerse-Ifrési, Université de Lille 1 et Cnrs

*Mutato nomine de te fabula narratur*
Horace Satires (I, 1, 69)

## Introduction

Me plaçant sous l'égide d'Horace pour souligner l'intérêt des comparaisons internationales sur les aspects socio-économiques de notre matinée, je partirai de trois exemples choisis en raison de leur actualité alors qu'ils datent de 7 à 12 ans au moins.

Le premier concerne le vif débat anglo-saxon qui s'est noué dans la première partie des années 90 sur l'industrialisation, la néo, la post-industrialisation de la formation, avec notamment, en 1995-1996, trois articles de Greville Rumble, alors directeur régional de l'Open University. Ces écrits étaient circonspects et nuancés ; par exemple ils relevaient la part importante de bureaucratie professionnelle au sens de Mintzberg présente dans l'Open University, alors qu'il était courant de qualifier celle-ci de pleinement industrialisée.

Le deuxième exemple porte sur l'évolution des analyses d'Otto Peters. Cet auteur lié à la pratique de la FernUniversität de Hagen en Allemagne théorisa l'industrialisation de la formation à distance à partir de 1967 et ses thèses se sont diffusées internationalement en anglais depuis les années 80. Dans un ouvrage paru en allemand en 1997 et en anglais en 1998, il envisage le dépassement de ces thèses et une perspective post-industrielle liée au numérique (Peters cité d'après l'édition anglaise 2001).

Troisième exemple à un niveau général, mais s'appliquant à l'enseignement supérieur, George Ritzer. Dans les éditions successives depuis 1993, de son ouvrage sur la McDonaldization de la société, Ritzer la présente comme une amplification et extension de la théorie de la rationalisation de Max Weber et en souligne le caractère hautement irrationnel notamment à l'Université (Ritzer, 2004, pp. 25, 52-54, 154-155, et Rumble 1995 I p°17).

Si l'on s'en tient aux livres et articles de revue, ce serait peut-être - sous réserve d'un inventaire plus poussé - seulement en 2004, dans un article de Patrick Guillemet que se manifeste, du point de vue socio-économique, un effort de jonction avec le débat mené dans l'espace francophone. D'où probablement, en France, un manque à gagner pour les débats des chercheurs et les politiques publiques.

Ceci dit, les difficultés de la comparaison internationale sont grandes. Pour participer avec d'autres à son avancement, je proposerai quelques hypothèses. Si je repars de Ritzer, je partage son point de vue sur le caractère hautement irrationnel dans le supérieur d'une

rationalisation industrielle poussée. Ce qui semble par contre contestable, c'est de caractériser systématiquement la situation existante et les évolutions par une telle rationalisation à la Weber. Les tendances dominantes, leurs rationalités et leurs irrationalités seraient autres.

L'hypothèse centrale que j'avance inclut le numérique. Elle suppose l'existence de rapports plus ou moins contradictoires entre deux tendances des capitalismes informationnels actuels. D'une part, le rôle renforcé, dans la qualité de l'enseignement supérieur, des interactions personnelles entre enseignants autonomes très qualifiés et étudiants. D'autre part, la montée de régimes marqués par la concurrence managériale et la mise en cause de traits professionnalistes. Pour des raisons de temps, mon intervention orale se limite à l'explicitation de cette hypothèse centrale. Par contre, le texte mis en ligne à la suite du colloque comporte une annexe esquissant un exemple de développement de l'analyse ; cet exemple porte sur le numérique dans la division du travail entre unités économiques.

## 1. LE ROLE RENFORCE DES INTERACTIONS ENSEIGNANTS - ETUDIANTS

### A. La persistance des nécessités traditionnelles d'interactions personnelles

L'hypothèse concernant les interactions personnelles se fonde d'abord et principalement sur la persistance de facteurs traditionnels. Les conditions les plus favorables aux apprentissages mêlent de façon inextricable la mise à disposition de connaissances et des incitations et soutiens au désir d'apprendre. Face aux difficultés des apprentissages, les apports contextualisés de connaissances appuient l'envie de les dépasser et en donnent des moyens.

Les transformations actuelles réduisent-elles la nécessité de ces interactions personnelles ? Prenant le contre-pied d'un élément central des thèses sur l'industrialisation de la formation - l'efficacité supposée d'une substitution capital / travail - j'avancerai l'inverse.

### B. Des facteurs de renforcement du rôle des interactions entre enseignants et étudiants

Les facteurs de renforcement du rôle des interactions personnelles sont multiples. Les mobilités, les incertitudes, les instabilités dans les trajectoires des personnes et des groupes sociaux, accroissent le besoin de repères qui se construisent en impliquant des rapports humains ayant du sens, et donc, dans la formation, participant directement aux processus d'apprentissage. Mais puisque dans le colloque, nous nous intéressons particulièrement au numérique, indiquons brièvement ce qui y a trait.

Il s'agit d'abord de liens généraux, en dehors de la seule formation, entre non-rivalité de l'information et interactions personnelles.

#### √ *Les liens généraux entre non-rivalité de l'information et interactions personnelles*

Le terme information est pris au sens de toute représentation du monde distinguée de ses nécessaires supports humains ou matériels. L'information est dite "non-rivale", en économie, en ce que son utilisation ne la consomme pas et la laisse potentiellement disponible pour une multiplicité d'autres usages et utilisateurs sans qu'il y ait à engager des coûts de reproduction. La non-rivalité est une propriété permanente de l'information. Mais sa portée dépend de ses supports matériels, de leurs possibilités et coûts de production, de circulation, de

conservation. Le numérique, y compris Internet, accroissent considérablement ces possibilités et réduisent tout autant les coûts concernés, d'où une portée inédite de la non-rivalité.

La non-rivalité de l'information va aujourd'hui de pair avec le renforcement des interactions personnelles. Cette combinaison s'inscrit dans les caractéristiques structurelles des réseaux privés et d'Internet avec leur mélange entre communication "adressée" et communication "flottante". Les liens entre les personnes contribuent au signalement, à la circulation, à l'utilisation du patrimoine informationnel et réciproquement ils s'en nourrissent. De telles relations réciproques valent aussi pour le traitement des informations dans le travail, pour la constitution de nouvelles connaissances. Le travail collaboratif s'appuie sur les traces objectivées que chacun laisse, etc.

√ ***Dans la formation***

Dans la formation, la non rivalité renforce la nécessité d'interactions entre enseignants et étudiants, car elle est source d'encombrement informationnel. Apprendre, c'est devenir capable de faire le tri, de structurer l'essentiel. Les analyses d'Herbert Simon 1983, utilisées par exemple par Jean Lojkine à propos du travail aujourd'hui (1998 et 2005), montrent que l'efficacité informationnelle, à l'inverse de la norme taylorienne, ne consiste pas à produire le maximum d'outputs pour le minimum d'inputs, mais au contraire le minimum d'outputs pour le maximum d'inputs.

J'avancerai que réduire les informations sélectionnées pour donner du sens vaut particulièrement dans la formation et implique des enseignants autonomes et très qualifiés. S'ajoutent des soucis, à juste titre croissants, de formation à l'autonomie et à l'imprévu, d'apprentissage du travail collaboratif. Et, rien de plus frustrant pour les étudiants en formation initiale et continue que de les laisser à eux-mêmes dans des travaux collaboratifs, sans apports conséquents à chaque étape des enseignants.

√ ***Le numérique actuel : de nouvelles possibilités de dynamique de groupes d'apprentissage avant le multimédia***

Simultanément, il est remarquable que les apports du numérique à la formation soient d'abord de nouvelles possibilités de dynamique de groupes d'apprentissage, avant les effets cognitifs escomptés du multimédia.

## C. Le numérique dans l'ordinaire universitaire et le rapprochement présentiel-distance

Les éléments précédents d'hypothèse paraissent cohérents avec l'évolution modérée, et non le bouleversement, qu'on observe lors de l'introduction du numérique dans les processus d'apprentissage. Ils paraissent aussi cohérents avec des phénomènes constatés dans des situations universitaires, ou, même menacée, même dégradée - je vais y venir - la présence d'enseignants autonomes et très qualifiés occupe une place très importante. Je vise les faits suivants :

√ ***L'intégration relativement facile du numérique dans les relations habituelles entre enseignants et étudiants***

√ ***L'intérêt porté au "blended learning"***

√ ***La tendance à passer de l'unimodal au bimodal*** (diffusion des dispositifs à distance dans diverses universités, exemple québécois du rattachement de la Téluq à l'UQAM, etc.).

## 2. QUELS RAPPORTS AVEC LA CONCURRENCE MANAGERIALE ET LA MISE EN CAUSE DE TRAITS PROFESSIONNALISTES ?

Second volet de l'hypothèse centrale proposée, les rapports plus ou moins contradictoires qui se noueraient entre interactions personnelles et montée de régimes marqués par la concurrence managériale et la dégradation de traits professionnalistes qui persistent néanmoins. J'avance avec prudence, c'est une piste de recherche, le travail est à faire. Les éléments avancés s'appuient sur un début de comparaison entre la France et des pays anglo-saxons. Ils seront à reconsidérer en développant la comparaison et en l'étendant par exemple aux pays nordiques.

**S'appuyer sur la sociologie des professions**

L'expression "régimes professionnalistes " est proposée notamment en réaction vis-à-vis de formulations courantes, y compris dans ce colloque, et qui me semblent enfermées dans un couple dont les deux termes opposés sont artisanat et industrie. Dans ce couple, l'expression artisanat renvoie à l'enseignant dans sa classe ou dans son amphi, comme s'il n'y avait pas insertion dans des institutions salariant le travail. Elle tend à faire comme s'il n'y avait de grandes organisations de services qu'industrialisées.

A contrario, la proposition est de s'appuyer sur la sociologie des professions. Elle comporte un certain rapport avec l'analyse de la bureaucratie professionnelle par Henry Mintzberg qui cite les organisations éducatives comme un exemple typique (Mintzberg 1982). Elle converge sur certains points essentiels avec les travaux de Jean Gadrey concernant la modernisation des services professionnels (voir par exemple Gadrey 1996). Elle utilise particulièrement les publications d'Eliot Freidson, auteur dont les recherches empiriques et inductives se sont largement fondées sur l'analyse de la profession médicale aux Etats-Unis, et qui propose dans un ouvrage de 2001 un idéal-type de la logique du professionnalisme concernant un ensemble d'activités dont l'enseignement supérieur. Et surtout, Freidson s'intéresse aux attaques et atteintes que le professionnalisme a connu ces dernières décennies, à sa résistance et aux facteurs possibles de son renforcement (Freidson 2001).

**Régimes professionnalistes dégradés et concurrence managériale**

Les régimes "*professionnalistes*" se caractérisent notamment par l'autonomie et la responsabilité des professionnels dans leur activité, par le contrôle qu'ils exercent sur les moyens informationnels de celle-ci, par l'intervention essentielle d'instances de la profession dans les entrées en son sein, par la distance vis-à-vis des financeurs dans la gestion de leurs institutions de travail, etc.

La volonté de limiter le financement public face à la croissance du nombre des étudiants et l'insertion plus directe de la production des connaissances dans le mouvement de rentabilisation et d'accumulation du capital privé ont conduit depuis un quart de siècle à de profondes transformations des universités et autres institutions du supérieur. Dans divers pays, les régimes professionnalistes existant qu'ils soient mariés à des traits administratifs ou marchands, ont fait l'objet de mises en cause majeures, de pair avec une introduction ou une accentuation de la concurrence de marché. La "distance" par rapport à la source de financement se réduit, notamment lorsqu'il s'agit du marché. Un management nettement séparé des enseignants-chercheurs s'affirme dans les choix stratégiques d'organisation des formations ; il restreint l'autonomie des "professionnels managés" pour reprendre une expression de Rhoades 1998.

Les recompositions sont variées selon les pays et ne concernent pas de la même façon les différentes composantes de l'autonomie. L'autonomie individuelle dans les échanges avec les étudiants serait la moins touchée, mais les charges de travail sont alourdies. On aurait des régimes marqués de façon croissante par "la concurrence managériale", c'est-à-dire la concurrence entre institutions portée en interne par des managers, régimes laissant aux enseignants une large zone d'autonomie dans leurs rapports avec les apprenants sous de fortes contraintes de charges de travail. Il s'agirait, non pas d'une industrialisation, mais de mélanges variables entre managérialisme se renforçant et professionnalisme dégradé.

**L'interprétation des temps partiels**

Ceci me conduit à l'interprétation du développement des temps partiels (part time). Dans son analyse de l'Open University en 1995, Greville Rumble insistait sur la différentiation alors croissante entre des emplois permanents plein temps et des temps partiels temporaires, un cœur professionnaliste et une périphérie sans sécurité d'emploi pour les tuteurs, les conseillers des étudiants (Rumble II pp. 16-17). Il observait, comme Otto Peters précédemment, une telle tendance dans presque toutes les grandes institutions de formation à distance.

Qu'en est-il aujourd'hui ? Sans préjuger de l'analyse à effectuer de mouvements complexes, par exemple à l'Open University, citons des données sur les Etats-Unis. Une tendance généralisée au développement des temps partiels aussi bien en présentiel qu'en ligne y est observée. La part des temps partiels aurait doublé entre 1970 et 1995, passant de 22 à 41 % des enseignants (Gregorian 2005, p°84). Les tendances se seraient confirmées depuis. Dans les enseignements, le présentiel serait même plus affecté que les dispositifs en ligne si l'on en croit un rapport 2005 du consortium Sloan (Allen 2005).

L'usage des temps partiels temporaires est poussé à l'extrême dans le modèle "for-profit" de l'université de Phoenix dont le développement demande à être analysé soigneusement. Comment interpréter cela ? On retrouverait l'intérêt de la distinction de Marx entre soumission formelle et soumission réelle du travail au capital. Le développement extrême des temps partiels temporaires serait un signe de l'impossible industrialisation, de l'impossible soumission réelle par les conditions objectives du travail. Elle relèverait de la soumission formelle par l'instabilité de l'emploi, par l'éparpillement du corps des temporaires à temps partiel, en cherchant à bénéficier des compétences développées dans d'autres activités.

**Les droits de propriété des cours et matériaux pédagogiques numérisés**

Quant à la question de la propriété des ressources pédagogiques numérisées, Rhoades 1998 et Slaughter and Rhoades 2004 (chapitre 6) montrent qu'elle est très présente dans les négociations collectives entre employeurs et syndicats et qu'elle donne lieu à des compromis évolutifs entre le corps enseignant et les institutions du supérieur. Ces compromis feraient apparaître à la fois la résistance de traits professionnalistes et leur affaiblissement lorsque les ressources numérisées ont un statut propriétaire. Les grands syndicats ou associations professionnelles revendiquent la propriété par les enseignants des ressources pédagogiques numérisées. Les résultats sont ambigus : l'obtention souvent par les enseignants d'une part importante des revenus tirés de l'usage des ressources numérisées, et en contrepartie l'affaiblissement des solidarités collectives entre enseignants aux revenus ainsi différentiés et donc l'affaiblissement des traits professionnalistes. "*Ironically, the greater faculty's collective success in negotiating ownership of copyrightable intellectual property and increased pay for participating in distance education, the wider the range of faculty rewards and the less cohesive the collectivity … The pursuit of profits based on intellectual property may weaken*

*that solidarity and undercut the unions that have successfully bargained for faculty ownership*." (Slaughter and Rhoades 2004, p°179).

Ces éléments font a contrario envisager le rebondissement du professionnalisme qui pourrait être cherché dans de nouveaux régimes incluant une pratique de ressources numériques mutualisées et libres.

**Deux questions majeures : la qualité, le financement**

En conclusion de cette seconde partie, j'indiquerai deux questions essentielles qui cristalliseraient les contradictions entre nécessités des interactions personnelles et tendances socio-économiques dominantes : la qualité de la formation, le financement.

Sur la qualité, de fortes inquiétudes se manifestent concernant la partie undergraduate du supérieur. J'en donnerai juste un signe, sans m'engager plus sur le fond. Fin juin 2005, le réseau de télévision américain PBS (Public Broadcasting Service) a diffusé une émission intitulée, en jouant sur le mot *degree*, "*Declining by Degrees*" (voir Hersh 2005). Il est piquant de constater qu'en novembre 2005 le rapport "*Online Education in the United States, 2005*" du consortium Sloan (Allen 2005) y fit écho contradictoire en prenant pour titre "*Growing by Degrees*", à propos cependant de la seule croissance de l'enseignement à distance. Le débat est à suivre en considérant notamment la disponibilité réelle pour les étudiants des temps partiels, des autres enseignants compte tenu de divers facteurs dont les pressions de la recherche branchée sur les circuits de l'argent, etc.

Quant aux coûts et au financement, on ne constate pas un mouvement général de substitution capital / travail. Les coûts en équipements informatiques et télécommunications, en constitution de ressources numérisées, en fonctionnement des environnements numériques de travail, s'ajoutent plutôt que se substituent aux autres dépenses. En outre s'alourdissent les coûts en personnels non enseignants liés aux fonctions de marché. Les tarifs du supérieur américain se sont sensiblement accrus ces dernières décennies.

Face aux coûts élevés de l'enseignement supérieur, on constate un mouvement international demandant plus aux étudiants ou à leurs familles, avec parallèlement le développement des systèmes de prêts aux étudiants, remboursables sur leurs revenus futurs. Le mouvement est parti de l'Australie en 1989, a gagné la Nouvelle-Zélande dans les années 90, le Royaume-Uni avec une première étape en 1998 et une seconde en 2004, etc. (Maguain 2005). Les logiques de marché s'accentuent ainsi ; il y a lieu d'en analyser les conséquences, et a contrario de s'intéresser aux bases possibles de renouvellement de financements publics et collectifs.

L'hypothèse centrale qui vient d'être présentée demande à être travaillée plus avant. Une annexe portée dans le texte de cette intervention mis en ligne en propose une amorce concernant l'évolution de la division du travail entre unités économiques. Elle comporte une grille situant quatre types d'offre d'usage introduisant le numérique dans la formation.

La proposition n'est pas d'utiliser la grille en considérant chacun de ses éléments de façon statique et isolée. Des expériences s'arrêtent, d'autres se développent en évoluant, etc. Au-delà de la seule évolution case par case, les différents éléments de la grille doivent former système pour durer. L'hypothèse centrale présentée dans cette intervention serait éclairante, mais je n'ai pas le temps d'argumenter, et il est normal que vous attendiez de le voir pour le croire. Après la référence initiale à Horace, référence donc pour conclure à Saint Thomas.

## ANNEXE : NUMERIQUE DANS LA FORMATION
## ET DIVISION DU TRAVAIL ENTRE UNITES ECONOMIQUES

La problématique qui vient d'être esquissée appelle des approfondissements ou des reformulations dans les allers et retours avec des terrains. Prenons l'exemple des questions suivantes : la production des ressources numériques est-elle pour l'essentiel intégrée au fonctionnement des dispositifs de formation ? A contrario, assiste-t-on au développement d'un secteur autonome de l'édition numérique pour la formation supérieure, et si oui relève-t-il du marché, de logiques du libre, avec quelle intervention de fonds publics ou de fonds privés sans buts lucratifs ? À quels mixages assiste-t-on ?

Pour répondre, je partirai d'une grille concernant les débuts du numérique au sein des processus de formation supérieure. Cette grille a été constituée après allers et retours avec des études de cas effectuées dans l'ERTe "*Modèles économiques et enjeux organisationnels des campus numériques*" (ERTe CN 2005) et elle a commencé à être confrontée à d'autres expériences.

### Dans l'introduction du numérique, quatre types d'offre d'usage

Dans une communication présentée au sein de l'atelier A1 (Grevet 2005b), j'ai explicité plus que je ne ferai ici les principes de construction de cette grille faisant apparaître quatre types d'introduction du numérique dans la formation en termes "d'offre d'usage". Pour suggérer l'essentiel, indiquons tout d'abord que l'on pourrait désigner les "offres d'usage" par d'autres termes économiques : les "valeurs d'usage", ou "l'utilité" mise en avant dans les offres et ensuite attendue du côté de la demande.

#### La grille sur les offres d'usage

La grille indique en colonne le rapport aux formations en distinguant offre de ressources à intentions génériques et offre de dispositifs spécifiques.

En ligne, elle s'attache aux effets utiles cherchés dans le numérique. Soulignons qu'un effet utile qui s'avère primordial, à savoir les facilités d'interactions personnelles à distance avec des traces compilables, n'apparaît pas dans la grille, tout simplement parce qu'on admet, en première approximation, que les interactions personnelles à distance sont absentes dans une offre de ressources et présentes dans une offre de dispositifs. Faire apparaître cet effet utile dans la grille eût été inutilement redondant. D'où en ligne une distinction s'appliquant aux seules ressources numériques, d'un côte la simple mise en accès avec par exemple des PDF ou des vidéo de cours sans travail particulier de mise en scène, de l'autre le multimédia.

Pour des précisions sur la grille, je renvoie à la communication citée de l'atelier A1. Et pour une analyse des types de ressources, je signale un essai dans une monographie détaillée portant sur le campus numérique Canége (Grevet 2005a, pp. 55-59).

***Quatre types d'offre d'usage introduisant le numérique dans la formation***

| | | Rapport aux formations | |
|---|---|---|---|
| | | Ressources à intentions génériques | Dispositifs spécifiques |
| Types de ressources numériques | Simple mise en accès | R1 | D1 |
| | Multimédia | R2 | D2 |

## L'application aux cas étudiés dans l'ERTe CN

Les cas rencontrés dans l'ERTe CN relèvent de trois cases R2, D1, D2. Pour R2, il faut distinguer "*R2a Outils*" et "*R2b Contenus*" (sur ces cas, voir ERTe CN 2005)

***R2a Outils***

Voir en D1, le télescopage R2a-D1 à propos des rapports entre Cybéosphère et le campus Cultura.

***R2b Contenus***

- UEL : www.uel-pcsm.education.fr/, UEL : Université En Ligne. Des ressources pour un premier cycle sur mesure en sciences (mathématiques, physique, chimie, biologie), cf. Combès et Moeglin 2005.
- UMVF : http://www.umvf.prd.fr/, UMVF : Université Médicale Virtuelle Francophone, cf. Horn et Lamarche 2005.

***D1***

- Forse www.sciencedu.org, Forse : Campus numérique Formations et Ressources en Sciences de l'Education, cf. Deceuninck 2005.
- DESS Santé Mentale de la Téluq, http://www.teluq.uquebec.ca/desssm/, DESS de la Télé-université du Québec, cf. Tremblay et Fauteux 2004.
- Pour partie, les formations de l'Université Ryerson à Toronto, my.ryerson.ca/, cf. Bal 2005.
- CampusCultura http://cned-web.ecritel.net/cybeo/jsp/default/pages/index.jsp et le télescopage D1-R2a entre ce campus et Cybéosphère http://www2.cybeosphere.fr/, cf. Fichez et Benchenna, 2005.

***D2***

- Canége www.canege.org, Campus Numérique en Economie et Gestion, cf. Grevet 2005a et b.
- C@ampuSciences, http://www.math.jussieu.fr/~jarraud/campusciences/, cf. Combès et Moeglin 2005.

**La confrontation à développer avec d'autres expériences**

La documentation consultée et l'amorce d'autres études de cas sur le terrain, par exemple en Belgique à l'Université de Louvain la Neuve, la consultation en ligne des matériaux ouverts de cours du MIT et la présentation faite lors de ce colloque par Hal Abelson à leur propos, fournissent des exemples qui semblent bien entrer dans la grille proposée et donc la conforter, ainsi qu'indiqué ci-dessous.

***R1***

- Pages personnelles d'enseignants

- Matériaux de cours ouverts du MIT, http://ocw.mit.edu/OcwWeb/index.htm, voir aussi Abelson 2005

***R2***

** R2a Outils*

- Bureaux virtuels, www.educnet.education.fr/equip/ent.htm

- Claroline / Dokeos / Louvain la Neuve : http://www.claroline.net/ et http://www.dokeos.com/ et http://www.ipm.ucl.ac.be/

## Quels rapports dynamiques entre R1, R2, D1, D2, et quelle institutionnalisation ?

La proposition n'est pas d'utiliser cette grille en considérant chacun de ses éléments de façon statique et isolée. Des expériences tournent court, d'autres se développent en évoluant, les techniques changent, par exemple, aujourd'hui il est devenu possible de constituer des vidéo de cours entrant dans les mises en accès simple.

Au-delà de la seule évolution case par case, les différents éléments de la grille doivent former système pour durer. Dès les débuts, de telles relations se sont constituées : dispositifs de formation et pages personnelles d'enseignants mettant en accès public leur cours, enseignements du MIT et OCW, UEL et C@mpuSciences, etc.

Dans ces débuts et, pour les suites aujourd'hui envisageables, une double tendance se manifesterait. Il semblerait - c'est à vérifier - que l'édition commerciale numérique concernant le supérieur connaisse des développements limités à certaines ressources susceptibles d'usages très généraux sans adaptation (plateformes, logiciels de langue …) ou, sur des créneaux plus spécialisés, qu'elle reste étroitement associée à l'édition papier. Par contre, une certaine poussée des ressources libres s'opérerait. L'exemple du MIT est emblématique aux États-Unis, de même en France, l'UEL et l'UMVF déjà cités. Des explications différentes vaudraient selon qu'il s'agit de la mise en accès simple de ressources ou du multimédia.

Face aux ressources numériques relevant de la mise en accès simple, les ouvrages imprimés habituels gardent leur intérêt spécifique en raison du travail éditorial auquel ils donnent lieu et des commodités qu'ils offrent pour la lecture et l'étude. Les ressources numériques du type "accès simple" présentent des avantages complémentaires d'accroissement de la diversité, d'adaptation à des contextes pédagogiques variés, de mise à jour rapide, etc. En raison même

de leurs avantages de variété, elles n'offrent que des perspectives limitées de vente avec profit monétaire. Par contre, leurs très bas coûts de reproduction, de mémorisation et de diffusion ouvrent d'autres perspectives. Ces ressources pédagogiques, une fois constituées par des enseignants et d'autres professionnels, en raison de leur utilité directe dans les relations entre les mêmes enseignants (co)producteurs et leurs étudiants sont, du point de vue technico-économique, disponibles assez facilement pour une mise en ligne ouverte. Elles comportent des possibilités de reprise et de modification aisée par d'autres.

En ce qui concerne des ressources multimédia apportant des avantages cognitifs dans des créneaux spécialisés du supérieur, les coûts très élevés de leur élaboration face au nombre des usagers potentiels limitent étroitement les perspectives de rentabilité privée et appellent des pratiques de mutualisation, des financements publics ou par des associations et fondations à but non lucratif, et en contrepartie les accès les plus ouverts possibles.

Les valeurs de partage de la connaissance s'appuient sur les facteurs mentionnés dans les deux paragraphes précédents. Des cercles vertueux poussant à l'élévation de la qualité des enseignements pourraient s'engager du fait de la visibilité de libres ressources aux yeux des collègues, de la communauté scientifique, des étudiants.

Reste cependant une question décisive qui ne semble pas aujourd'hui pleinement résolue. Les ressources à intentions génériques trouvent-elles ou trouveront-elles d'importants usages effectifs dans des dispositifs variés, et de ce fait, ceux-ci seront-ils incités réciproquement à générer durablement des ressources génériques avec de fortes exigences de qualité ?

J'avancerai l'hypothèse que des réponses positives à cette question, aujourd'hui non assurées, relèveraient de l'appropriation des ressources par des enseignants autonomes très qualifiés. Elles supposeraient une maturation des conditions socio-économiques, institutionnelles, techniques, d'une telle appropriation.

Sans entrer dans les détails de comparaisons complexes, notons que cette hypothèse irait dans le même sens que celle adoptée par le MIT. Son Président indiquait lors du lancement du projet OCW : « *It is a form of academic publishing more than of teaching. It puts materials in the hands of others to use as they see fit* » Juste auparavant, il avait pris une comparaison avec le commerce électronique, B to B, et non B to C, mais en lui enlevant clairement son sens marchand : « *Much of the discussion and prognostication about the future of education has been based on "distance education," thought of as a form or analog of business-to-consumer electronic commerce. In such a model, lectures would be delivered to large numbers of students over the Internet, or through some variant of videoconferencing. The idea of MIT OCW is different. It is more related to business-to-business commerce. It is a form of sharing among institutions.* » (Vest 2001).

L'hypothèse avancée sur l'appropriation de ressources génériques par des enseignants autonomes très qualifiés, sur la maturation de ses conditions à effectuer, se situe à l'opposé d'affirmations sur la résistance d'enseignants à une industrialisation nécessaire pour rationaliser. Elle renvoie à la thèse d'un rôle renforcé, pour la qualité de la formation, des interactions personnelles entre enseignants autonomes très qualifiés et étudiants. L'appropriation et le re-travail de ressources variées sont des facteurs essentiels de développement des compétences des enseignants. Par ailleurs, l'intégration transformatrice dans des contextes pédagogiques variant régulièrement est une nécessité expliquant l'échec de diverses tentatives d'utilisation de ressources sur catalogue envisagées par exemple en France

par le CNED lorsque, au début des années 2000, il investit des ressources importantes dans les campus numériques.

Ceci dit, il existe des obstacles classiques à une utilisation cumulative de ressources venant d'autres, utilisation qui soit reconnue publiquement avec les gains de temps qu'elle génère. La concurrence dresse ses barrières entre les vivants alors qu'elle ne s'exerce pas avec les morts dont on reconnaît plus facilement les apports. Ces obstacles relèvent de déficits classiques d'esprit scientifique et sont contradictoires avec la formation des étudiants à un tel esprit. Mais au-delà de ces obstacles à dépasser, d'autres viendraient de plus en plus des pressions s'exerçant sur le temps disponible des professionnels pour la réflexion et l'élaboration dans le contexte de la concurrence managériale et de la dégradation des traits professionnalistes. Mais, en fonction des luttes sociales, des rebondissements s'appuyant sur le rôle des interactions personnelles pourraient aussi être envisageables, avec la perspective de nouveaux régimes professionnalistes à financement public ou collectif, reprenant les aspects positifs des régimes professionnalistes antérieurs et cherchant à en dépasser les limites et travers.

## Bibliographie


ABELSON Hal, 2005, *Open Sharing at MIT (Libre partage au MIT)*, résumé de son intervention lors du colloque "Les institutions éducatives face au numérique", Paris, 12 et 13 décembre, http://sif2005.mshparisnord.org/pleniere.htm#abelson-resume.htm

ALLEN Elaine I. and SEAMAN Jeff, 2005, *Growing by Degrees. Online Education in the United States, 2005,* The Sloan Consortium, accessible à http://www.sloan-c.org/resources/growing_by_degrees.pdf

BAL Alexandra, 2005, *Le cas my.ryerson.ca*, accessible aux adresses indiquées à ERTe CN 2005.

COMBES Yolande et MOEGLIN Pierre 2005, *C@mpusciences d'un modèle industriel à l'autre*, accessible aux adresses indiquées à ERTe CN 2005.

DECEUNINCK Julien, 2005, *Campus Forse, Formation et Ressources en Sciences de l'éducation*, accessible aux adresses indiquées à ERTe CN 2005.

ERTe CN 2005, *Résultats 2005 de l'ERTe (Equipe de Recherche Technologique éducation) "Modèles économiques et enjeux organisationnels des campus numériques"*, résultats accessibles à http://www.ifresi.univ-lille1.fr/SITE/2_Recherche/22_Programmes/ERTe/ERTe.htm ou à partir de la page d'accueil http://www.mshparisnord.org/

FICHEZ Elisabeth et BENCHENNA Abdel, 2005, *Le cas CampusCultura*, accessible aux adresses indiquées à ERTe CN 2005.

FREIDSON Eliot, 2001, *Professionalism : The 3rd Logic. On the practice of knowledge*, Chicago, University of Chicago Press.

GADREY Jean, 1996, *Services : la productivité en question*, Paris, Desclée de Brouwer.

GREGORIAN Vartan, 2005, "Six Challenges to the American University", in HERSH Richard H. and MERROW John, *Declining by Degrees. Higher Education at Risk*, New York, Palgrave Macmillan.

GREVET Patrice, 2005a, *L'expérience socio-économique de Canége*, accessible aux adresses indiquées à ERTe CN 2005, ou à http://www.univ-lille1.fr/clerse/site_clerse/pages/accueil/fiches/Grevet.htm

GREVET Patrice, 2005b*, Régime professionnaliste, numérique, et financement. Le cas de Canége dans une optique comparative,* Communication au colloque "Les institutions éducatives face au numérique", Paris, 12 et 13 décembre, accessible à la dernière adresse indiquée ci-dessus ou à partir de http://sif2005.mshparisnord.org/

GUILLEMET Patrick, 2004, "L'industrialisation de la formation : la fin d'un paradigme ?", *Distance et Savoirs*, Volume 2 – n°1 / 2004, pp. 93-118.

HERSH Richard H. and MERROW John, 2005, *Declining by Degrees. Higher Education at Risk*, New York, Palgrave Macmillan.

HORN François et LAMARCHE Thomas 2005, *L'Université Médicale Virtuelle Francophone (UMVF)*, accessible aux adresses indiquées à ERTe CN 2005.

LOJKINE Jean, 1998, *Entreprise et société*, Paris, PUF.

LOJKINE Jean, 2005, *L'adieu à la classe moyenne*, Paris, La Dispute.

MAGUAIN Denis, 2005, "Les prêts contingents aux étudiants dans les pays de l'OCDE", *Revue française d'économie*, n°2 / vol XX.

MINTZBERG Henry, 1982, *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Editions d'organisation.

PETERS Otto, 2001, *Learning and teaching in distance education*, London, Kogan Page (première édition en allemand en 1997, et en anglais en 1998).

RHOADES Gary, 1998, *Managed Professionals. Unionized Faculty ans Restructuring Academic Labor*, Albany, State University of New York Press.

RITZER George, 2004, *The McDonaldization of Society*, *Revised New Century Edition*, Thousand Oaks, London, New Delhi, Pine Forge Press.

RUMBLE Greville, 1995-1996, "Labour market theories and distance education
- I : Industrialisation and distance education
- II : how Fordist is distance education ?
- III : Post-Fordism – the way forward ?
- Labour market theories and distance education : a response"
*Open Learning*, Volume 10 No. 1 February 1995, Volume 10 No. 2 June 1995, Volume 10 No. 3 November 1995, Volume 11 No 2. June 1996, London, Pitman Publishing.

SIMON Herbert, 1983, *Administration et processus de décision*, Paris, Economica.

SLAUGHTER Sheila and RHOADES Gary, 2004, *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education*, Baltimore and London, The John Hopkins University Press.

TREMBLAY Gaëtan et FAUTEUX Stéphane, 2004, *Le DESS en santé mentale de la Téluq*, accessible aux adresses indiquées à ERTe CN 2005.

VEST Charles M., 2001, *Disturbing the Educational Universe: Universities in the Digital Age - Dinosaurs or Prometheans?* Report of the President For the Academic Year 2000-01, Massachusetts Institute of Technology, http://web.mit.edu/president/communications/rpt00-01.html