HAL open science

Enseignement à distance et autoformation à l'université :au-delà des clivages institutionnels et pédagogiques ?

Brigitte Albero, Françoise Thibault

To cite this version:

Brigitte Albero, Françoise Thibault. Enseignement à distance et autoformation à l'université :au-delà des clivages institutionnels et pédagogiques ?. Enseignement à distance : épistémologie et usages, Hermès Science / Lavoisier, pp.35-52, 2004. edutice-00170457

HAL Id: edutice-00170457

https://edutice.hal.science/edutice-00170457v1

Submitted on 7 Sep 2007

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.

Enseignement à distance et autoformation à l'université :
au-delà des clivages institutionnels et pédagogiques ?[1]

Brigitte ALBERO
Françoise THIBAULT
Groupe de recherche *e-pathie*[2]

L'enseignement à distance a longtemps été la face, à la fois cachée et nocturne, de l'institution universitaire. Cachée parce qu'elle n'a jamais fait, en France comme dans d'autres pays, la fierté d'établissements dont la renommée s'adosse, de fait, à la réputation de ses chercheurs. Nocturne parce que, comme dans le cas des activités d'autoformation en dehors des contextes institutionnels (Pineau, 1983), l'enseignement à distance s'est d'abord adressé à un public "empêché", ceux qui étudiaient le soir, souvent après le travail, et oeuvraient sur des supports de cours écrits par des enseignants volontaires. Très rarement formés pour ce type d'activité, ces derniers – à l'exception des directeurs de service – ne pouvaient y trouver une quelconque reconnaissance symbolique, tout juste un moyen d'aménager leur emploi du temps ou d'augmenter leur salaire. Malgré l'engagement individuel de certains enseignants ou responsables de Centres de Télé-Enseignement Universitaire[3] (CTEU) qui souhaitaient mettre en place une offre de nouveaux services, cette modalité a longtemps été perçue comme un pis-aller puisque l'étudiant n'avait pas "la chance" de suivre les cours sur les bancs des établissements, en présence des professeurs. La distance était alors le remède à l'absence.

L'autoformation fait également partie de ces modalités qui ont généré des pratiques, parfois très hétérogènes, mal connues du plus grand nombre. Même si, dès les années 1952, l'autoformation a pu être intégrée comme une modalité de formation à part entière dans des cursus de haut niveau (Schwartz , 1972), les dispositifs d'autoformation n'ont été soutenu par la direction de l'enseignement supérieur qu'à partir de 1987. Cinq universités ont été retenues pour mener à bien ce qui était conçu comme une expérimentation. Soutenu de façon fluctuante par l'administration de tutelle et les responsables d'établissement, le Réseau Universitaire des Centres d'Autoformation[4] (RUCA) a dû sa survie, plus à l'engagement de certains de ses membres, qu'à une volonté persistance des autorités de faire évoluer les modèles pédagogiques[5].

Dans cette contribution, nous nous appuierons sur les travaux que nous avons engagés depuis plusieurs années avec un groupe de chercheurs, pour tenter de donner à voir comment le traitement institutionnel de l'enseignement à distance et de l'autoformation, non seulement ne facilite pas l'émergence de nouveaux modes de formation, mais renforce des clivages qui sont peu propices à l'intégration des diverses dimensions de la formation. Nous exposerons, à partir de l'analyse d'un ensemble de travaux scientifiques, les principales caractéristiques de ces dimensions et l'intérêt de les

---

[1] Ce chapitre a été publié en 2004 dans l'ouvrage *Enseignement à distance : épistémologie et usages*, Paris, Hermès Science / Lavoisier, pp. 35-52.

[2] http://www.e-pathie.org

[3] Créés dans les années 1970, les 22 CTEU, réparties sur l'ensemble du territoire, ont été, en 1987 et à l'initiative du ministère en charge des enseignements supérieurs, regroupés au sein de la Fédération Interuniversitaire d'Enseignement à Distance (FIED). Association de loi 1901, elle compte aujourd'hui 36 membres. http://telesup.univ-mrs.fr/php3/portail0.php

[4] Les conditions d'évolution du Réseau Universitaire des Centres d'Autoformation (RUCA) ont été étudiées dans une contribution antérieure (Thibault, 2003 a).

[5] A partir des années 90 et devant les problèmes liés aux besoins d'enseignants dans le domaine des langues, l'autoformation a été soutenue, plus indirectement, dans le cadre de création, dans les universités, de "Maisons des langues", "Centres de ressources pour les langues" qui se sont regroupés depuis 1992 au sein du réseau RANACLES (http://www.ranacles.org). Modalité d'intervention parmi d'autres, l'autoformation a désigné, dans ce groupe, des situations d'apprentissage parfois très différentes (Albero, 1998, 2000). Afin de rester dans les limites de cet article, et dans la mesure où le traitement institutionnel de l'autoformation dans ce contexte est en phase avec les analyses que nous proposons, nous avons choisi de ne pas développer ce point.

penser dans leur interrelation. Et ce, de manière à ouvrir des pistes de réflexion qui orientent la conception de dispositifs susceptibles de s'adapter à la diversité des publics et des objectifs, selon le projet social attribué à l'université.

Dans une première partie, nous aborderons la question du traitement institutionnel en dégageant des éléments qui témoignent de la prédominance du modèle présentiel classique dans le traitement de l'enseignement à distance et de l'autoformation ; prédominance qui n'a pas empêché qu'une frontière s'établisse entre les deux communautés d'acteurs. Dans une deuxième partie, quatre dimensions de la formation seront proposées pour montrer l'intérêt de les penser globalement, dans leurs interrelations réciproques. La troisième partie permettra d'aborder les difficultés qu'éprouve l'institution universitaire à ouvrir son espace de référence pédagogique, même quand elle introduit des technologies potentiellement "individualisantes", "interactives", "autonomisantes", dans des dispositifs à distance et /ou d'autoformation dont les modalités de travail et de communication sont potentiellement "innovantes".

1 - La prédominance du modèle présentiel classique

Pour qui a eu la patience de suivre les traces qui restent du passé de l'enseignement universitaire à distance[6], il est très intéressant de mesurer le rôle de la radio universitaire dans la création des CTEU. C'est sur la base de l'existence de cours magistraux enregistrés dans quelques universités et diffusés sur des radios locales, qu'ont été créés, par le ministère, au début des années 70, les vingt-deux centres de télé-enseignement. Aucune carte de formation nationale reposant sur une analyse des besoins en formation des publics répartis sur le territoire, aucune ambition de proposer des modes de formation en rupture avec les pratiques universitaires, mais le recours à un média de masse, la radio, pour reproduire les conditions faites aux étudiants classiquement inscrits dans les universités. Un *planning* de cours[7] envoyé en début d'année à chaque inscrit donnait, en général, la possibilité d'écouter plusieurs fois l'enseignant qui avait été enregistré, soit à l'occasion d'un cours donné dans un amphithéâtre, soit dans un studio. Des compléments sous forme de polycopiés puis, avec l'apparition des modes légers d'enregistrement, de cassettes audio étaient proposés contre une faible participation financière. Des regroupements d'étudiants étaient prévus dans l'établissement, selon des fréquences variables : entre trois et dix séances étaient organisées dans l'année, selon les établissements. L'étudiant à distance subissait les mêmes épreuves que l'étudiant en présence, avait les mêmes enseignants et fréquentait, quand cela lui était possible, la même bibliothèque.

La volonté d'opérer des modifications *a minima* du modèle présentiel classique, modifications qui vont plutôt dans le sens du renforcement du caractère magistral du cours puisqu'il n'y a plus de *feed-back* possible de l'étudiant, est aisément repérable dans le traitement administratif qui a été fait de l'enseignement à distance au niveau du ministère.

Aucune procédure d'habilitation[8] spécifique n'a été mise en place pour les formations à distance, ce qui signifie que n'importe quel établissement habilité à délivrer des diplômes en présence peut proposer ces mêmes formations à distance. Cette règle présuppose l'existence d'un parfait recouvrement des contenus comme des volumes horaires proposés aux étudiants et tend donc à la reproduction à l'identique des modalités de formation. Les services offerts par l'établissement sont les

---

[6] On doit à quelques acteurs la conservation d'un ensemble précieux de documents. Citons en tout premier lieu Chantal Acheré, directrice du CTEU de Lille 3, qui a effectué, avec l'appui de la FIED, un travail d'archivage et de numérisation des textes fondateurs ; Jean-Claude Jacquenot, ancien responsable de l'EAD au ministère qui a sauvé de nombreux documents du pilon et nous-même qui avons continué dans la même voie.

[7] Comme l'écrivaient Erhard Friedberg et Christine Musselin (1989) à propos des programmes de cours à l'université : "La répartition des cours consiste à attribuer les rubriques de ces catalogues, sans entrer plus avant dans la discussion des contenus et/ou des méthodes pédagogiques, mais en tenant compte dans la mesure du possible des préférences et souhaits de chacun" (*ibid.*, p. 68).

[8] Tout établissement d'enseignement supérieur public doit, pour offrir un diplôme à ses étudiants dans les conditions de quasi gratuité de l'université française, proposer au ministère des maquettes de formation qui répondent à des critères définis nationalement. Ces maquettes sont expertisées éventuellement discutées dans le cadre de la démarche d'habilitation.

mêmes, que les étudiants soient inscrits à distance ou en présence. Ainsi, à l'exception de quelques accords conclus régionalement[9], il n'a jamais été possible pour une personne inscrite à une formation à distance dans une université quelconque de fréquenter une autre bibliothèque universitaire plus proche de son domicile. L'étudiant inscrit à distance est donc, comme les autres, l'étudiant d'une université donnée, il est lié à un espace spécifique de travail dans lequel les mêmes contenus lui sont proposés avec des services légèrement différents (polycopiés, cours enregistrés, etc.). L'enquête, réalisée en 1996 par l'IREDU[10], montre la proportion croissante d'étudiants inscrits à la fois à distance et en présence dans une même formation, et met en évidence comment les apprenants eux-mêmes accordent leur stratégie à cette offre double de l'établissement qui leur permet d'améliorer leurs résultats en mettant à leur disposition des supports de cours distribués dans le cadre de la formation à distance.

Eléments essentiels du traitement administratif, les règles budgétaires établies par le ministère en charge de l'enseignement supérieur ont déterminé des espaces d'action peu propices à l'émergence d'un nouveau modèle pédagogique. Jusqu'en 1995, les étudiants de l'enseignement à distance n'étaient pas comptabilisés[11] dans les effectifs de l'établissement. Un budget spécifique géré par une petite entité administrative de la tutelle était donné annuellement à chaque CTEU. Ce budget, calculé en fonction du nombre d'étudiants et du nombre de cours dispensés au moyen de la radio, réduisait de fait les marges de liberté qui auraient pu permettre d'envisager de nouvelles actions. Ainsi, la seule mesure réglementaire mise à la disposition des responsables de CTEU, consistait en un tarif, réactualisé tous les ans dans le journal officiel, pour les enregistrements de cours : un cours en studio étant nettement plus lucratif qu'un cours en amphithéâtre. Dans ce cadre budgétaire qui transpose la situation de la formation en présence aux formations à distance, jusqu'à 4 millions de francs ont été dépensés, par an, pour louer des créneaux sur différents émetteurs radiophoniques, alors que les étudiants n'y avaient plus recours[12]. Nous retrouvons, dans ce qui aurait pu être l'occasion de définir un nouveau paradigme de la formation, le phénomène de routinisation, décrit par E. Friedberg et C. Musselin (1989), caractéristique du fonctionnement de l'enseignement traditionnel à l'université. Ces modes de fonctionnement, traduits dans un minimum réglementaire, ne prenaient en compte ni l'élaboration de supports écrits ou multimédias, ni la formation des personnels et ne favorisaient pas la création de nouveaux services. De plus, comme aucune disposition n'a jamais été prise officiellement pour adapter les frais d'inscription, aucun établissement n'a véritablement eu les moyens financiers de mener une politique pédagogique plus ambitieuse.

Si, durant ces dernières années, les centres de télé-enseignement se sont quelque peu transformés, notamment en améliorant collectivement leurs circuits d'information, le *phénomène de transposition* que nous avons mis en évidence est resté au cœur de leur offre de formation à distance. Les critiques, parfois acerbes, qui ont été faites à l'égard de ces services, négligent trop souvent la dimension institutionnelle, pourtant essentielle pour comprendre la faible place laissée à l'innovation pédagogique.

Contrairement aux centres de télé-enseignement, le Réseau Universitaire des Centres d'Autoformation a été lancé, non pour reproduire l'existant, mais pour "favoriser la diffusion des recherches universitaires sur la formation, la recherche méthodologique sur l'autoformation et la formation de formateurs"[13]. Aux antipodes donc de la démarche que nous avons décrite précédemment, les cinq centres créés en 1987 dans les universités Bordeaux 1, Nancy 1, Paris 6, Lille 1 et Grenoble 1 ont été placés, dès l'origine, dans une situation d'exception. "Centres d'autoformation

[9] On peut citer les CTEU de l'est de la France qui se sont regroupés au sein d'une fédération commune.

[10] *Le public des centres de télé-enseignement universitaire*, IREDU, 1996. Enquête réalisée à la demande de Maryse Quéré, chargée de mission auprès du directeur général des enseignements supérieurs

[11] Cette règle était loin d'être respectée, une enquête réalisée en 1994, par le ministère, et non publiée, a montré que la moitié des établissements comptait les étudiants deux fois, sans pour autant en faire bénéficier le CTEU. Cette situation a dû, sans aucun doute, faciliter l'acceptation de cette structure très autonome dans l'établissement.

[12] Une enquête d'audience réalisée en 1995, à la demande du ministère, par un cabinet spécialisé, a révélé un auditorat inexistant.

[13] Lettre de présentation du RUCA, datée de 1987 et signée du responsable de la Division de l'éducation permanente, service de la Direction des enseignements supérieurs au Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.

pilotes"[14], ils devaient promouvoir de nouvelles pratiques de formation. Une recherche consacrée au RUCA (Thibault, 2003 a) a permis, par le biais d'une triple analyse de l'évolution des situations institutionnelles, des discours et des pratiques, de montrer comment les objectifs initiaux ont été assez rapidement délaissés au profit d'une activité de production de ressources multimédias pour la formation initiale. Ainsi, la configuration d'acteurs[15] engagée dans ces projets a choisi, deux ans après la création du RUCA, de réorienter son action. Cette première rupture s'est traduite par un changement de cadre de référence : le modèle de la formation initiale, si fortement marquée par la trilogie cours magistral, travaux dirigés et travaux pratiques, a été préférée à celui de la formation continue, pourtant historiquement plus propice à l'expérimentation pédagogique et à la recherche de procédures d'amélioration de la qualité des interventions. L'extension du tutorat, à cette période, au niveau des premiers cycles des cursus classiques, a constitué un bon moyen pour diffuser l'autoformation, non plus entendue comme un espace expérimental d'innovation pédagogique, mais comme un champ de pratiques susceptibles de résoudre l'échec des étudiants dans les formations traditionnelles. La recherche d'alternatives au modèle présentiel classique a ainsi fait place à l'introduction d'une pratique à l'intérieur du modèle fondateur de l'université. La seconde rupture, qui a entériné l'écart avec les objectifs initiaux, est née de l'absorption d'une grande partie des acteurs du RUCA par la production d'un ensemble très important de ressources multimédias : le Premier Cycle Sur Mesure (PCSM). Les équipes du réseau ont produit entre 1997 et 2002, l'équivalent de plus de 800 heures de formation sur support multimédia. Cette initiative, décidée avec les responsables du ministère en charge du suivi du RUCA, si elle a été l'occasion de réfléchir à de nouveaux modes de mise en forme des savoirs, a relégué les expériences pédagogiques au second plan. Elle a ainsi et paradoxalement renoué avec l'une des caractéristiques du modèle classique : la prédominance des contenus sur les modalités pédagogiques qui peuvent conduire à leur appropriation.

La dernière initiative ministérielle relative à l'enseignement à distance a été lancée en juin 2000. Résultat d'une année de travail entre des responsables d'établissement, des représentants de CTEU et du Centre National d'Enseignement à Distance, l'appel d'offres avait pour objectif de développer des "campus numériques", c'est-à-dire des formations à distance intégrant les technologies de l'information et de la communication. Trente ans après la radio, l'Internet est devenu le media de référence pour la formation. Orienté à la fois vers la production de ressources numérisées et la mise en place de services d'accompagnement pour les étudiants, cet appel d'offres affichait la volonté des acteurs de rompre avec le modèle classique. Reconduit en 2001 et 2002, il a suscité de nombreuses réponses[16] d'équipes d'établissement qui, pour la plupart, n'appartenaient pas au réseau des CTEU ou du RUCA. L'analyse des retours d'expérience[17] montre à nouveau l'importance accordée à la production de ressources numériques. Comme l'avait été le RUCA quelques années plus tôt, les équipes des campus ont été absorbées par cette activité très coûteuse en temps et en argent. Bien que des modalités originales de tutorat aient été mises en place dans certaines réalisations, la question pédagogique est restée un peu le parent pauvre des dispositifs, comme si, une nouvelle fois, les conditions n'avaient pas été réunies pour que le monde universitaire ose prendre de la distance par rapport au modèle présentiel classique.

Au-delà de la prégnance du modèle fondateur de la pédagogie universitaire qui s'impose quelles que soient les techniques utilisées, il est intéressant de s'arrêter sur les modalités d'introduction de ces innovations dans les établissements. Nées de configurations d'acteurs associant des personnes exerçant au ministère ou dans les établissements, ces opérations se sont ajoutées les unes aux autres sans réellement entraîner l'ouverture des réseaux potentiellement concernés : les CTEU n'ont pas été intégrés dans le programme de campus numérique ; le RUCA, même s'il a été à l'origine de Campus-sciences, n'a pas diffusé ses savoir-faire au sein des équipes engagées dans les campus numériques ;

[14] *Op. cit.*

[15] En référence aux travaux de C. Musselin, nous entendons par "configuration d'acteurs", un ensemble de personnes, occupant des fonctions différentes dans l'organisation (responsables ou agents au ministère, responsables de structures ou enseignants-chercheurs dans les établissements, ingénieurs…) et dont les alliances sont déterminantes pour le sens de l'action.

[16] Au terme de ces appels, 64 projets ont été labellisés. Ils sont décrits sur le site du ministère consacré aux technologies d'information et de la communication : http://www.educnet.education.fr/superieur/campus.htm

[17] Des bilans ont été transmis au ministère en 2003. C'est à partir de l'analyse de ces documents que nous avons pu dégager ces lignes de force.

enfin entre 1987 et 2002, aucun acteur n'a vraiment encouragé les collaborations entre le réseau de l'enseignement à distance et celui de l'autoformation. Tout semble se passer dans ces secteurs informels comme dans les autres structures formelles de l'université telles qu'elles ont été décrites par E. Friedberg et C.Musselin dès 1989[18] : faute d'interdépendance, la capitalisation des expériences reste très difficile. Ce phénomène constitue un obstacle considérable pour un secteur aussi fragile à l'université que celui de l'innovation pédagogique. Ainsi, liés par des préoccupations communes, les réseaux de l'EAD et de l'autoformation ne se sont pas enrichis l'un l'autre, comme si la formation par les pairs dans le domaine de la pédagogie demeurait une pratique tabou.

2- De l'intérêt d'intégrer les différentes dimensions de la formation

L'étanchéité des frontières qui séparent des champs de pratiques entre eux, y compris entre des espaces voisins comme nous venons de le souligner, fait écho à la difficulté que rencontrent les différentes disciplines scientifiques (anthropologie, sociologie, psychologie, didactiques, par exemple) pour produire en commun dans ces domaines des résultats d'observations et d'analyses. Elle nous renvoie également à la difficulté d'expliciter, de formaliser et de rendre intelligible, malgré de nombreuses tentatives[19], les apports de l'interrelation réciproque entre champs de pratiques et champs de recherches (Barbier, 2001).

La prise en compte des travaux dans ces différents domaines peut conduire à une plus grande compréhension des phénomènes en jeu et à une meilleure appréciation des changements possibles.

2-1 Les formes de la formation : entre éco-, hétéro- et autoformation

Cette distinction est principalement portée par les recherches qui s'intéressent aux pratiques de formation des adultes, lorsqu'elles sortent des contextes institutionnels de la formation initiale et entrent, dans certains cas, en interaction avec l'offre de formation continue. Ces travaux sont aujourd'hui majoritairement fédérés par la référence à la notion d'autoformation en France et au Québec et par celle de *self-directed learning* dans les pays anglo-saxons. Ils sont fortement reliés aux recherches conduites sur les formes d'éducation informelle et non-formelle des adultes, ainsi que sur les spécificités des apprentissages expérientiels.

En France, G. Pineau (1983 ; 1985) a été le premier à formaliser une approche tri-dimentionnelle, inspirée de la philosophie de l'éducation de J-J. Rousseau[20]. Il a mis en évidence trois sources de formation interreliées qu'il a nommées : l'écoformation (celle qui provient du monde, de l'environnement naturel et social), l'hétéroformation (celle qui provient des autres) et l'autoformation (celle qui émane de soi).
Cette approche a un triple intérêt. Tout d'abord, elle met en valeur le fait que l'autoformation est nécessairement reliée aux deux autres sources de formation (hétéro- et écoformation) et ne fonctionne qu'en interaction avec elles. L'actualisation permanente de soi ne peut se réaliser que dans la socialisation et la prise en compte des apports de l'environnement naturel et social[21].

---

[18] "Non seulement les activités scientifiques et pédagogiques génèrent peu d'interdépendances capables de faire contrepoids aux tendances centrifuges qui habitent toute organisation en tant que construit d'action collective, mais elles sont de plus en plus habitées par une dynamique de différentiation qui démultiplie en fait ces tendances centrifuges", E. Friedberg, C. Musselin, 1989, pp.188-189.

[19] Par exemple : en sciences de l'éducation avec les nombreuses réflexions sur la recherche-action ou encore sur la différenciation "champ de pratiques" et "champ de recherche" et ses conséquences épistémologiques (Barbier, 2001) ; en psychologie, l'analyse des spécificités de l'approche clinique ou encore en sociologie, les réflexions sur les méthodologies participantes (Touraine, 1982).

[20] Rousseau J-J., 1762 (éd. 1966), *Emile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, p. 37. Cette théorie soutient l'idée que chaque personne est à la fois le fruit d'une formation par "la nature" ("le développement interne de nos facultés et de nos organes"), par "les hommes" ("l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement"), par "les choses" ("l'acquis de notre expérience sur les objets qui nous affectent").

[21] Ces travaux s'inscrivent dans la paradigme constructiviste-interactionniste qui prennent appui sur les travaux fondateurs de J. Piaget d'une part et de L. Vygotsky d'autre part.

Par ailleurs, elle redonne leur importance à des sources de formation parfois négligées dans des systèmes qui surinvestissent l'hétéroformation[22]. Les processus de prise en charge de soi, de responsabilisation, d'inscription des apprentissages dans un projet personnel ainsi que les interrelations entre la personne et son environnement deviennent des éléments constitutifs de l'autoformation, par rapport à une offre institutionnelle qui tendrait à les négliger.

C'est là le troisième intérêt de cette différenciation qui met en relief l'importance, pour les apprentissages, des interactions du sujet apprenant avec autrui (pairs, experts, personnes-ressources), tout comme avec l'environnement naturel et social (espaces muséographiques, médiathèques, bibliothèques, médias, autres lieux-ressources). Elle ouvre ainsi une relation possible entre l'espace institutionnel de formation et l'espace non-institutionnel, permettant de définir la formation comme un système d'aide à l'acquisition de compétences à se former tout au long de la vie, dans et en-dehors des institutions éducatives (Albero, 2002). Cette conceptualisation donne à voir la complexité des phénomènes liés aux apprentissages et engage l'intervention pédagogique loin des dogmes, vers la diversification des pratiques et la différenciation, voire un éclectisme intentionnel et calculé des méthodes.

2-2 Les processus mis en œuvre : entre enseigner, former et apprendre

Dans le domaine éducatif, de nombreux travaux ont caractérisé les différences importantes repérées entre les processus enseigner, former et apprendre. Si cette étape est indispensable à leur intelligibilité, ils n'en restent pas moins interreliés dans la réalité de l'action éducative. Cette différenciation a donc davantage une fonction heuristique dans le domaine de la recherche et une fonction d'orientation dans l'organisation de l'intervention institutionnelle.

La modélisation ternaire proposée par J. Houssaye (1988 ; 1993) synthétise nombre des différenciations argumentées dans la littérature du champ. En mettant en scène les trois figures du "professeur", de "l'élève" du "savoir", ce modèle donne à voir comment leur organisation binaire, par exclusion du tiers, structure la relation pédagogique en privilégiant l'un des trois processus "enseigner", "former", "apprendre". Le lien "professeur-savoir" privilégie le processus "enseigner" ; le lien "professeur-élève" privilégie le processus "former" ; le lien "élève-savoir" privilégie le processus "apprendre". Ce chercheur a mis en évidence, dans le cadre de ce modèle, la conduite du tiers exclu qui joue "le fou ou le mort", en produisant un dysfonctionnement de l'interaction binaire ou en acceptant sa négation comme sujet, ou tout au moins comme agent, dans le système d'interactions.

Cette modélisation met en évidence la nette différence qui existe entre les actions d'enseigner, de former et d'apprendre. Elle met en relief, sans ambiguïté, le fait que dans l'acte d'enseigner, le pédagogue privilégie sa propre relation au savoir[23] et non celle de l'apprenant. Or, si l'objectif est d'aider l'étudiant à apprendre, tout le travail du professionnel est de privilégier la relation de celui-ci au savoir ciblé de manière à l'aider dans ses acquisitions. S'il vise à agir dans le sens de la formation, le savoir est mis au second plan, non qu'il ait perdu son importance, comme un certain nombre de faux-débats ont pu le laisser entendre durant ces dernières décennies, mais parce que la focalisation du pédagogue, à un moment de son intervention, peut se porter sur un savoir-faire ou un savoir-être nécessaire au développement par l'étudiant d'une compétence précise.

Si donc l'intervention pédagogique ne se réduit pas à la seule action d'enseigner dans son acception la plus stricte, mais qu'elle s'enrichit de l'action de former et d'aider à apprendre, alors le triangle pédagogique initial se décline davantage en terme de "triangulations" multiples (Albero, 1998, 2000 ; 1999) qui réintègrent les tiers-exclus dans un nouveau jeu de configurations. Il devient envisageable *et* d'enseigner *et* de former *et* d'apprendre dans des dispositifs qui prennent en compte les différentes facettes distinctes, mais non moins complémentaires de ces activités.

---

[22] Par exemple, les dispositifs centrés sur la figure de l'enseignant qu'il s'agisse d'une personne, d'un artefact ou d'une instance jouant ce rôle.

[23] Ce qui fait dire à certains pédagogues que celui qui apprend le plus dans l'acte d'enseigner… c'est l'enseignant…

2-3 Les objets de l'échange dans la formation : entre information, savoir et connaissance

Cette distinction a occupé nombre de chercheurs depuis une bonne trentaine d'années et les définitions ne sont toujours pas stabilisées, surtout quand la production française est comparée à la production francophone nord-américaine, fortement influencée par des sources anglo-saxonnes qui ne distinguent que deux notions : *information* et *knowledge*.

Dans le cadre strict de la réflexion qui nous occupe, il est possible de circonscrire les définitions les plus consensuelles aujourd'hui en France, dans le domaine de la formation. Celles-ci tendent à désigner : l'information[24] comme un objet de connaissance, un message à orientation objective ; la connaissance comme le processus individuel interne de traitement et d'appropriation de cette information ; le savoir comme la résultante d'un processus collectif d'explicitation, de formalisation et de validation des informations récoltées et des connaissances acquises dans un domaine donné.

Dans ces conditions, l'entité (message à orientation objective ; processus ; formalisation validée) définie par chacun de ces trois termes est relative au contexte. Lorsqu'un enseignant propose un cours, il produit un discours (oral ou écrit, en présence ou à distance, sur support analogique ou numérique) à partir de la connaissance qu'il a d'un domaine de savoir. Pour l'étudiant, ce discours n'a qu'un statut d'information, tant qu'il n'est pas mis en situation de s'approprier le domaine de savoir de référence. Cette mise en situation peut venir de ses capacités d'autodidaxie, de la médiation d'une personne-ressource présente dans son environnement social ou encore de la médiation organisée et intentionnelle d'une pratique pédagogique de l'enseignant ou du dispositif de formation à l'intérieur duquel il opère. C'est par ce processus d'appropriation – médié ou non – que l'apprenant est mis en situation d'élaborer des connaissances sur le domaine de savoir visé. Cette nuance explique le malentendu permanent autour des fonctions de l'enseignement magistral. En explicitant la connaissance qu'il a d'un domaine de savoir, l'enseignant ne transmet de fait qu'une information. S'il en reste là, il laisse l'étudiant s'approprier cette information en fonction de ses seules capacités. S'il crée les conditions mêmes de l'appropriation, il le met en situation de transformer cette information en connaissance.

L'information a la propriété de circuler par divers canaux, d'être traitée automatiquement et d'être stockée aisément sur divers supports. Lorsque un savoir donné est traité de la sorte (numérisation de données, stockage, traitements automatiques divers), il est d'une certaine manière réifié, provisoirement stabilisé[25], dans son processus social d'actualisation permanente. Le stockage et la circulation de la connaissance sont plus compliqués à envisager dès lors qu'elle est définie comme un processus individuel interne. Ce qui est communicable, c'est l'explicitation des mécanismes généraux de ces processus, communs à tous les individus, et de leurs conditions de mise en œuvre dans un contexte spécifique. La connaissance ne peut donc se réduire ni à l'information, ni au savoir. Elle inclut *et* des informations *et* des savoirs, mais aussi des éléments subjectifs relevant de la *praxis* et de l'axiologie de l'individu ; éléments qui gouvernent l'action de chacun, ses capacités et compétences en tant que sujet cognitif et agent sensible, social et communiquant[26]. Elle est d'autant plus difficile à appréhender qu'elle est constamment déterminée par les conditions et la dynamique des interactions qui la constituent.

2-4 Synthèses des analyses proposées

Le tableau ci-dessous rassemble les éléments que nous venons de présenter en en proposant une organisation, ainsi qu'un ensemble de caractéristiques.

---

[24] Cette définition du terme "information" dépasse l'acception de traitement de données qui lui est donnée en informatique et inclut les conditions de la communication humaine.

[25] On parlera alors de "savoirs formels" ou encore de "savoirs encyclopédiques" même si la seconde acception ne recouvre qu'une partie de la première.

[26] On comprend mieux ainsi pourquoi la référence à la "transmission des connaissances" dans le domaine de l'éducation, l'expression de "circulation des savoirs" dans le domaine culturel et social et une formule telle que la "société de la connaissance" dans le domaine politique sont davantage de l'ordre de l'idéologie et du slogan que de l'expression d'une réalité appréhendable.

Formes	Hétéroformation	Ecoformation	Autoformation
Processus	Enseigner	Former	Apprendre
Objets de l'échange	Information	Savoir	Connaissance
Caractéristiques	Externalité Hétérostructuration Apport Prescription Commande	Interface Interstructuration Socialisation Interaction Médiation	Internalité Autostructuration Appropriation Réflexivité Autonomie
Focalisation	sur les contenus	sur l'ingénierie	sur la pédagogie

Traits distinctifs dans le domaine de la formation

La démarche d'hétéroformation peut être caractérisée par son externalité par rapport au sujet apprenant, une hétérostructuration[27] dominante des apprentissages, sa valorisation du processus "enseigner" et des aspects informatifs du dispositif qui focalise sa dynamique essentiellement sur les contenus. Si cette démarche est aujourd'hui encore largement dominante dans la mesure où elle s'inscrit dans la reproduction de pratiques éprouvées[28], elle n'en est pas moins compliquée. Dans les dispositifs de formation à distance et les dispositifs d'autoformation, de nombreuses interrogations restent posées quant à l'influence du système sémiotique des supports utilisés et à la capacité de l'usager à maîtriser[29] le dispositif qui lui est proposé. Par le seul fait de ne pas prendre en charge ce type d'interrogations, les concepteurs et intervenants se positionnent en tant que spécialistes d'un contenu qu'ils organisent selon leur logique propre, laissant l'usager y accéder et le traiter dans la connaissance toute relative du système même qui validera ses acquisitions. Des enquêtes récurrentes dans des environnements divers (Barbier-Bouvet, 1982 ; Barbot, 1993 ; Albero 1998, 2000) ont montré les limites de l'approche qui laisse aux seules capacités de l'usager la responsabilité de la réussite ou de l'échec de son parcours de formation. Une telle conception de l'intervention institutionnelle en formation s'accommode bien d'une intégration des technologies contemporaines qui ne bouleverse pas l'ordre institué. Elle ne pose pas moins la question de sa responsabilité dans les finalités éducatives qui sont fixées "par" et "à" une société à visée démocratique. Les travaux de Pierre Bourdieu notamment ont montré comment, de cette manière, une institution contribue davantage au filtrage qu'à la formation d'une population, favorisant massivement, de fait sinon de droit, la réussite des individus qui ont eu la chance de bénéficier d'un soutien.

Ce n'est que lorsque sont posées et traitées la question du diagnostic des capacités nécessaires à l'apprenant et la question des systèmes à mettre en place pour l'aider qu'il est possible de dire que le dispositif pédagogique prend en compte le processus "former". Dans cette perspective, l'accès au savoir n'est pas pensé directement mais par le détour des processus mentaux qui permettent d'élaborer les connaissances nécessaires à l'appropriation. Le dispositif devient un instrument de médiation selon

[27] Les notions d'hétéro-, inter- et autostructuration des apprentissages ont été dégagées par L. Not (1979).

[28] La reproduction de pratiques professionnelles depuis longtemps éprouvées dans l'enseignement supérieur alimente l'idée que les enseignants-chercheurs n'ont pas besoin d'apprendre à enseigner. La création des Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur (CIES) qui accueillent les jeunes chargés de cours à l'université, n'a pas encore eu les moyens de faire la preuve du contraire.

[29] Une maîtrise pour laquelle au moins sept niveaux ont été repérés par ailleurs (Albero, 2003) : technique, informationnelle, méthodologique, sociale, cognitive, métacognitive, psycho-affective (*ibid.*, pp. 148-149).

une ingénierie[30] de la formation conçue comme un système global de composantes, apprenant inclus. Dans ce cas, c'est la diversité des interactions de l'apprenant avec les intervenants pédagogiques, avec ses pairs (on parlera alors d'interstructuration des apprentissages) et avec l'ensemble des ressources disponibles dans l'environnement naturel et social qui est intégrée et organisée, en vue de stimuler les processus de connaissance. Le dispositif est conçu comme un instrument intermédiaire, une interface entre apprenant et domaine de savoir visé. C'est ce qui l'inscrit dans la perspective de l'écoformation.

En s'intéressant au processus "apprendre", ainsi qu'aux démarches d'autoformation et d'autodirection des apprentissages, concepteurs et intervenants se donnent les moyens d'influer sur le processus d'appropriation qui constitue la connaissance que l'apprenant élabore à propos du domaine de savoir visé. Dans cette perspective, la conception du dispositif s'organise autour de deux champs d'activité : l'activité interne de l'apprenant et l'activité liée à l'interaction pédagogique. En ce qui concerne l'activité interne, il s'agit d'approcher l'activité cognitive et métacognitive effective face à des tâches précises. Il s'agit également de stimuler l'autostructuration des apprentissages, notamment par l'activité réflexive, de manière à développer une prise de conscience dans et par la tâche réalisée et les démarches effectuées. Il s'agit encore de donner les moyens de gérer de manière efficiente le domaine des affects[31]. Cette perspective conduit à affiner les modalités pédagogiques de l'intervention, notamment l'ensemble des interactions possibles : celles qui sont médiatisées par des supports[32] et celles qui se font directement par le jeu des différentes ressources humaines[33]. S'il est relativement aisé de mettre en place une programmation de contenus[34], il est moins facile de diagnostiquer les pré-requis nécessaires à une acquisition, les seuils de compréhension individuels, les difficultés auxquelles un apprenant se heurte et les moyens de l'aider à dépasser une situation de blocage. La prise en compte du processus "apprendre" requiert en fait un changement radical de perspective analysé depuis longtemps, notamment par les travaux qui ont porté sur les pédagogies de l'autonomie.

Lorsqu'elles sont considérées comme exclusives les unes des autres, ces grandes tendances caractérisent des types de dispositifs souvent décrits en termes d'opposition : entre modalités dites "classiques" et d'autres dites "innovantes", entre pédagogies dites "traditionnelles" et d'autres dites "actives". Les penser ensemble dans leur complexité et dans la multiplicité des liens qu'elles peuvent entretenir, c'est sortir de dichotomies qui se sont avérées jusqu'ici incapables de donner des outils d'intelligibilité opératoires. Quant un ensemble de supports techniques, accompagné des habituels discours sur les mérites de la nouveauté, se diffuse dans les pratiques d'EAD ou d'autoformation, l'analyse proposée ci-dessus peut constituer un moyen de résister au leurre technologique. Toutefois, les premières observations faites sur les campus numériques, dans un contexte où les espaces d'échanges entre enseignants-chercheurs sont rares, où la recherche sur la formation est souvent bloquée dans un monde fermé sur lui-même, où la formation pédagogique des universitaires [35] reste un sujet mineur, voire tabou, montrent toute la vivacité de ce leurre.

---

[30] Les concepteurs et intervenants fixent des objectifs et mettent en place les moyens de les atteindre. L'usager est ainsi aidé dans ses démarches d'appropriation des contenus proposés. Si le dispositif est suffisamment ouvert pour permettre des interactions régulières avec son public sur la manière dont la formation est organisée et qu'il est suffisamment flexible pour prendre en compte les témoignages des usagers dans son actualisation, sa capacité de formation peut devenir plus efficiente. Le suivi des apprentissages se fait à partir de l'évaluation des pré-requis réels et non pas supposés, qui positionne l'étudiant par rapport à un référentiel explicite de savoir et savoir-faire à maîtriser, de compétences à développer. A partir d'un tel référentiel, les critères d'évaluation, tout comme les critères de validation sont objectivables et, par leur explicitation même, constituent un support de formation.

[31] Stress, crainte d'échouer, découragement, aversion, etc.

[32] Questionnaires portant sur les contenus mais aussi les méthodes de travail et les modes opératoires ; fiches de conseils, d'aide au diagnostic, d'aide à l'auto-évaluation, etc.

[33] Enseignant, tuteur, conseiller, documentaliste, technicien, étudiants, locuteur natif dans le domaine des langues ou stagiaire spécialisé dans d'autres domaines, etc.

[34] Contenus comportant par exemple des objectifs et leurs critères d'évaluation, une diversité de supports et de techniques, ainsi qu'un protocole de validation…

[35] Le plan de formation des personnels engagés dans les campus numériques, mis en place dès l'origine par le service du ministère responsable de ce programme, a été arrêté au bout d'une année à la suite du changement d'équipe. Il constituait le point fort du programme selon ses initiateurs.

3- Impossible changement ou prémisses d'une évolution ?

Non seulement, comme nous l'avons montré, les dispositifs potentiellement porteurs de changement tels que les dispositifs d'enseignement à distance et d'autoformation, ont été traités sur un mode d'exclusion peu favorable à la mise en relation des objets et au questionnement des processus. Non seulement les moyens[36] n'ont jamais réellement été donnés pour compléter les pratiques d'hétéroformation centrées sur une offre de contenus, mais de plus, ces dispositifs n'ont pas été développés en nombre depuis leur création[37].

Cette permanence des pratiques de formation qu'aucune technologie n'a réussi, pour l'heure, à remettre en question, est concomitante des "crises" qui frappent l'institution universitaire par vagues successives. Régulièrement, on ne sait plus "que faire des universités" (Renaut, 2002). Pourtant, si on en reste à l'analyse des données quantitatives, on peut être favorablement impressionné par le fait que cette institution ait réussi à absorber une augmentation aussi considérable de sa population, en passant de 60 000 étudiants fréquentant les universités françaises en 1930 à plus d'un million et demi aujourd'hui[38]. Mais, si l'on s'écarte de ces chiffres bruts pour s'intéresser à des données plus qualitatives telles que le taux de réussite des étudiants[39], on comprend que la croissance quantitative s'obtient au prix d'un service de médiocre qualité. Même si, comme l'a montré Christine Musselin (2001), l'organisation change lentement, le phénomène de permanence des pratiques de formation[40] constitue l'un de ses points critiques, tant pour les chercheurs qui travaillent sur les questions de formation que pour de simples observateurs du système universitaire qui ont des difficultés à comprendre la situation.

En effet, comment justifier la prédominance persistante d'un modèle inspiré des lieux de formation les plus traditionnels à l'heure où l'évolution internationale des conditions de travail et de vie devrait orienter le projet politique et social d'une institution à orientation démocratique vers une formation plus ouverte, évolutive et diversifiée ? Comment expliquer la prescription d'un modèle unique quand les publics et les formations[41] sont de plus en plus hétérogènes ? Comment défendre la centration sur des contenus accessibles dans bien d'autres espaces sociaux que ceux de la relation formatrice qui reste en même temps l'apport le plus spécifique des institutions de formation ?

Les discours laudatifs qui se rapportent aux technologies de l'information et de la communication et qui sont partagés par des acteurs aux intentions parfois opposées – industriels, experts, politiques, chercheurs, enseignants, etc. – ont proposé une réponse simple pour engager l'indispensable changement qu'appellent ces questions : la banalisation des technologies dans l'enseignement conduit à l'évolution des pratiques. Or, l'histoire des technologies dites éducatives[42], tout comme les difficultés de nature différente auxquelles sont confrontés actuellement le RUCA, les CTEU et les consortiums autour des campus numériques montrent à quel point cette réponse est insuffisante. L'institution universitaire serait-elle condamnée à reproduire un modèle de plus en plus insatisfaisant et à encourager des initiatives qu'elle est incapable de soutenir dans la durée ? Peut-on penser que le mouvement général d'informatisation de la société et le nombre d'acteurs différents impliqués dans

---

[36] Il s'agit ici de l'ensemble des moyens : humains et matériels.

[37] Même si le nombre d'adhérents au RUCA ou à la FIED a quelque peu augmenté, le nombre de centre d'autoformation ou d'enseignement à distance est resté stable.

[38] Chiffres de la direction de l'évaluation et de la prospective, ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la 2003.

[39] Seulement 45% des étudiants obtiennent leur DEUG en deux ans (enquête réalisée en 2001 par la Direction de la Programmation et du Développement, ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie). Il faut cependant noter l'amélioration de cette situation depuis le milieu des années 90 – le taux de réussite étant, au début des années 90, parmi les plus faibles des pays développés – qui est concomitante à la mise en place des dispositifs de tutorat.

[40] Il faut cependant remarquer que la mise en place du tutorat, dans les années 90, a introduit quelques changements qui ont aidé certains étudiants. F. Fave-Bonnet a toutefois montré dans ses travaux les limites de cette mesure : les étudiants les plus faibles ne rencontrant que rarement leur tuteur.

[41] Les années 90 ont été une période de développement important des formations professionnelles.

[42] On peut se reporter à la conférence de Pierre Moeglin "Approches communicationnelles des médias éducatifs", accessible sur le site : http://www.tematice.fr, rubrique colloque en actes : 25 et 26 novembre 2003.

tous les dispositifs universitaires ne constituent pas des forces suffisantes pour permettre de poser d'autres questions et d'apporter d'autres réponses que celles que nous connaissons déjà ?

Bibliographie

ALBERO B., 2003, "L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages", dans I. Saleh, D. Lepage, S. Bouyahi, *Les TIC au coeur de l'enseignement à distance*, Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, organisée par le Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII, coll. Actes Huit, pp. 139-159.

ALBERO B., 2002, "Pratiques d'apprentissage dans et hors institution : une dialectique enfin possible dans les dispositifs émergents de formation", *Recherches en communication*, n° 15, "Savoirs formels et savoirs informels", GREMS, Louvain-La-Neuve, Belgique.

ALBERO B., 1998, 2000, *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, Paris, L'Harmattan, Coll. Education et formation, Série Références.

ALBERO B., 1999, "Du triangle aux triangulations pédagogiques : vers de nouvelles modalités de formation", *Les Carrefours de l'Education*, janvier-juin, pp. 104-114.

BARBIER J-M., 2001, "La constitution de champs de pratiques en champs de recherche", dans J-M. Baudouin et J. Friedrich (eds), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.

BARBIER-BOUVET J-F., 1982, *Babel à Beaubourg. L'autodidaxie linguistique à la BPI*, Paris, Bibliothèque Publique d'Information, Centre Georges Pompidou.

BARBOT M-J., 1993, *L'auto-apprentissage en milieu institutionnel*, dirigée par L. Porcher, soutenue à l'Université de Paris III - Sorbonne Nouvelle.

FRIEDBERG E., MUSSELIN C., 1989, *En quête d'universités. Etude comparée des universités en France et en RFA*, Paris, L'Harmattan, Coll. Logiques sociales.

HOUSSAYE J. (sous la dir. de), 1993, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.

HOUSSAYE J., 1988, *Le triangle pédagogique*, tome 1, Berne, Peter Lang.

MUSSELIN C., 2001, *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF.

NOT L., 1979, *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat.

PINEAU G., 1985, "L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation", *Education Permanente*, n° 78-79, juin, pp. 25-39.

PINEAU G., 1983, *Produire sa vie : Autoformation et Autobiographie*, St Martin, Montréal, Paris, Edilig.

RENAUT A., 2002, *Que faire des universités* ?, Paris, Bayard.

SCHWARTZ B., 1972, *L'éducation demain*, Paris, Aubier-Montaigne, coll. Recherches Economiques et Sociales (R.E.S.).

THIBAULT F., 2003 (a), "Coalitions sociales et innovation pédagogique : le cas du Réseau Universitaire des Centres d'Autoformation", in B. Albero (coord. par) *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès Science.

THIBAULT F., 2003 (b) "La formation à distance : des finalités en tension" dans I. Saleh, D. Lepage, S. Bouyahi, *Les TIC au coeur de l'enseignement à distance*, Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, organisée par le Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII, coll. Actes Huit.

THIBAULT F., 2002 - "De l'université virtuelle au campus numérique : simple effet de traduction ou changement de paradigme", in *Actes du colloque franco-mexicain*.

TOURAINE A., 1982, *La méthode de l'intervention sociologique*, Paris, CADIS - Ecole des Hautes études en sciences sociales.