



HAL
open science

La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation

Brigitte Albero

► To cite this version:

Brigitte Albero. La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation. G. Lameul, C. Loisy (coord.). La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnements et éclairages de la recherche , De Boeck, Chapitre 1, 27-53, 2014. hal-01713913

HAL Id: hal-01713913

<https://hal.science/hal-01713913>

Submitted on 13 Mar 2018

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.

La pédagogie à l'université entre numérisation et massification

Apports et risques d'une mutation¹

Brigitte Albero

Université Européenne de Bretagne - Rennes 2 (CREAD, EA 3875)

Résumé : *L'université et la pédagogie sont longtemps restées deux mondes étrangers l'un à l'autre. Depuis une dizaine d'années, la généralisation des technologies associée à la massification et à l'élévation constante des niveaux de formation contraignent l'institution à prendre en compte et à inventer de nouveaux modes d'accès au savoir, de formation et de diplomation jusqu'ici largement divergents avec sa culture et ses pratiques. L'expérience de plusieurs décennies sur une diversité de terrains montre par ailleurs que le développement d'une offre de formation capable d'intégrer les technologies du moment, tout en s'adaptant aux contraintes et besoins de publics fluctuants et hétérogènes, est extrêmement difficile à réaliser. L'analyse des réussites et des échecs en ce domaine montre en particulier que la question ne se réduit pas aux seules dimensions pédagogiques et techniques. Les problèmes surgissent régulièrement du défaut de prise en compte des multiples dimensions, étroitement inter-reliées, qui déterminent le contexte, la mise en œuvre et les usages effectifs : dimensions politiques et économiques aussi bien que ingénieriques et techniques. Explicitée ou non, c'est l'interaction de ces dimensions qui détermine les dynamiques collectives et les résultats propres à chaque situation et à la qualité effective des actions de formation.*

Cette contribution propose (1) une problématisation de la place du pédagogique dans l'enseignement supérieur étayée par des exemples, (2) une clarification des termes usuels et des modèles qu'ils sous-tendent, (3) une proposition d'outils conceptuels et opératoires se révélant utiles dans la conduite des pratiques, (4) l'ébauche d'un programme de recherche spécifique au domaine.

Dans l'université française traditionnelle, le terme 'pédagogie' ne faisait partie ni de la culture ni du langage académique. L'enseignement étant jugé accessoire au regard de l'activité savante des enseignants², la question ne se posait pas. A partir des années 1960, un intérêt pour la pédagogie en tant que *manière d'enseigner* se développe progressivement dans le supérieur français sous la pression de changements sociaux : massification et hétérogénéité des publics ; taux d'échec dans les premiers cycles ; majoration de la capacité de professionnalisation des formations ; pénétration croissante des technologies successives (radio, télévision, informatique, multimédia, numérique). Pendant trois décennies, l'action pédagogique prend la forme d'innovations singulières visant à résoudre les problèmes pratiques de l'enseignement de masse. Elles sont initiées par des pionniers locaux qui réussissent à les imposer aux marges des cursus classiques (Albero, Linard, Robin, 2009). Avant la décennie 2000, les travaux de recherche sur ce thème restent rares en France (Bireaud, 1990).

¹ Cette contribution (version de travail) constitue le chapitre 1 (relu et corrigé pour l'éditeur) de l'ouvrage : Lameul G., Loisy C. (coord. par) (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnements et éclairages de la recherche*. Bruxelles : De Boeck, pp. 27-53.

² "Etant donné que tout enseignement tend à communiquer de la connaissance à des élèves, on peut nommer enseignement supérieur celui qui fait passer avant tout la considération de la connaissance, et enseignement primaire celui qui fait passer avant tout la considération des élèves (...). L'enseignement supérieur ne reçoit aucun commandement ; il se commande à lui-même ; ou plutôt il n'est commandé que par le réel dont il cherche la connaissance vraie, il ne tend qu'à la recherche de la vérité dans la philosophie et dans les sciences (...) à la limite, et rigoureusement, il n'a pas à se préoccuper des élèves (...). Ils viennent à lui comme au dieu d'Aristote, suivent son cours, l'entendent de leur mieux, travaillent, au besoin se préparent à l'écouter. Normalement il n'a pas à se préoccuper de leur insuffisance. Mais c'est à eux d'y pourvoir. Parlant rigoureusement, on peut dire qu'ils sont faits pour le cours, et que le cours n'est pas fait pour eux, puisqu'il est fait pour l'objet du cours" (Péguy, cité par J-C. Passeron, 1991, pp. 348-349).

Au début des années 2000, la structuration de l'espace universitaire européen, la pression des classements internationaux et la banalisation du numérique poussent à l'harmonisation des cursus, à l'adaptation des pratiques aux instruments numériques de travail et renouvellent l'actualité des préoccupations pédagogiques. En France, contrairement à d'autres pays voisins, la pédagogie en tant que *praxéologie des métiers de l'éducation et de la formation* - constituée par conséquent de fondements à la fois conceptuels et pratiques - continue à ne pas être reconnue comme une matière universitaire bien qu'elle soit devenue objet d'étude d'une discipline telle que les Sciences de l'éducation. Quand elle s'institutionnalise, c'est dans sa seule perspective pratique, en vue de résoudre des problèmes de gestion des activités de flux d'étudiants et développer des ressources appropriées. Les solutions attendues sont principalement fonctionnelles, locales, économiques, peu perturbantes pour les structures et les habitudes. Les décisions se prennent souvent en marge des instances de pilotage et dans l'ignorance du corpus de connaissances acquises sur le sujet. Ces circonstances ne sont pas sans incidence sur l'image et le statut des filières et des acteurs impliqués dans les actions : instrumentalisation du secteur pédagogique au service des autres disciplines ; croyance en la valeur performative des termes pédagogiques, indépendamment des conditions et des moyens nécessaires à leur mise en œuvre ; désignations de spécialistes (ingénieurs pédagogiques) qui s'organisent en services plus ou moins autonomes (Centres de ressources pédagogiques ; services universitaires de pédagogie ; services d'enseignement à distance). Les nominations de responsables non universitaires ne sont pas rares, de même que l'opposition de représentants des disciplines classiques qui craignent une entreprise de secondarisation.

Dans ce contexte, deux questions se posent : en quoi l'intérêt pour cette dimension de l'activité universitaire peut-il permettre de mieux comprendre et expliquer les enjeux du domaine ? En quoi cette capacité explicative peut-elle conduire à la reconnaissance académique d'un secteur de recherche qui ne se réduise pas à son seul objet d'étude, son champ de pratiques ou sa fonction ancillaire ?

Cette contribution s'organise en quatre parties et avance des réponses à ces questions en levant quelques obstacles récurrents à la prise en considération du problème. La première partie tente de montrer que, dans le supérieur comme aux autres niveaux de l'éducation, la pédagogie n'est pas une dimension isolée, strictement technique et applicative, qui peut se traiter de manière indépendante. Elle est étroitement reliée à d'autres dimensions de l'activité institutionnelle : politique et économique, ingénierique et technique. En conséquence, l'orientation et le résultat des pratiques ne relèvent pas de la responsabilité des seuls spécialistes, mais d'une dynamique entre ces dimensions motivée par des projets explicites. La seconde partie focalise sur la dimension pédagogique pour montrer, à titre d'exemple, comment la sémantique en usage couvre des connaissances de sens commun davantage appuyées sur l'expérience personnelle que sur l'apport des résultats de la recherche. Cette tendance contribue à brouiller le sens des mots, la compréhension des pratiques auxquelles on se réfère et fait obstacle à toute évolution en profondeur des représentations et des usages. Une analyse précise tente de montrer également en quoi la terminologie révèle des représentations et des modèles de pensée qui attribuent une place et une fonction aux objets techniques, contribuant à renforcer ou à infléchir, selon les cas, les pratiques en cours. Ces pratiques étant en relation étroite avec les autres dimensions de l'activité universitaire, elles optimisent ainsi ou font obstacle aux dynamiques collectives, voire aux projets de l'établissement. La troisième partie propose, sur ces bases, des outils conceptuels utiles à l'action, forgés à partir de l'analyse de pratiques. De telles propositions n'acquièrent leur pertinence que parce qu'elles se confrontent en permanence aux données empiriques produites par l'observation et l'enquête de terrain. La quatrième partie de ce chapitre argumente donc en faveur de la reconnaissance académique d'un programme de recherche qui, en constituant un corpus de connaissance référé aux principes de l'enquête en SHS, pourrait améliorer l'intelligibilité des situations de formation instrumentée et fournir des outils conceptuels utiles à la décision et à l'action.

1 - L'interdépendance entre les dimensions de l'activité universitaire et les visées de formation

Nombre d'enquêtes conduites durant près d'une décennie³ ont montré que l'intégration des technologies dans le supérieur tendait à optimiser les pratiques existantes, sans pour autant produire des changements structurels. L'analyse des expériences sur divers terrains (sciences, langues, économie, sciences de l'éducation) indique que les actions de formation, quand elles débouchent sur des changements importants et durables restent liées au charisme et à la compétence du chef de projet. Elle montre également que « l'attelage techno-pédagogique⁴ » que ce dernier réussit à mettre en place n'est indépendant, ni des projets politiques, ni du modèle économique des acteurs, ni des capacités de l'institution à inventer des solutions administratives inédites (Albero, Linard, Robin, 2009). Ces expériences montrent également que les changements en ce domaine ne sont pas le fait d'un seul individu. Ils résultent d'une synergie dans laquelle des acteurs, selon le contexte où ils se trouvent, font obstacle ou deviennent moteurs de changements qui entraînent d'autres par des systèmes d'influence réciproque entre différents niveaux de décision et d'intervention (*ibid.*).

Quatre expériences, anciennes pour certaines mais particulièrement significatives, mettent en valeur la dépendance entre dimensions politique et économique, ingénierique et technique.

1.1 - L'expérience nationale "campus numérique" : le rôle déterminant du soutien politique

De courte durée dans le paysage universitaire français⁵, l'expérience *Campus numériques* a eu le mérite de conduire les établissements à mettre en place des modalités d'action jusque là minoritaires : constitution de consortiums inter-établissements comportant des partenariats public-privé et une mutualisation de ressources et de moyens matériels et humains ; intégration du numérique en tant que système global d'information et de communication ; développement de l'offre de formation à distance et de services pédagogiques pour le présentiel et la distance.

Dans cette expérience, la réflexion sur la dimension pédagogique est articulée au projet politique d'adaptation de l'enseignement supérieur aux transformations des modes d'information, de communication et de travail entraînées par la banalisation du numérique. Le modèle économique, basé sur le partenariat et la mutualisation prévoit une rentabilisation de l'investissement collectif à partir d'un usage massifié des ressources produites sur l'ensemble du territoire national, mais aussi à l'étranger dans le cadre d'accords de coopération. Contrairement aux productions des services universitaires de formation à distance, les ressources produites sont mises à disposition du grand public par le biais d'internet, en accord avec d'autres médias tels que la radio et la télévision. Elles permettent d'envisager le développement de passerelles éducatives entre la production universitaire, le secteur industriel et l'ensemble de la société. Les différentes dimensions de l'activité sont articulées au service d'un même projet : le politique oriente l'ensemble par la formulation de l'appel d'offre et le suivi évaluatif ; la dimension économique optimise la viabilité des opérations en fonction des visées explicitées ; le secteur technique fournit les instruments adaptés ; la programmation ingénierique structure les tâches en fonction des précaunisations pédagogiques en termes d'objectifs d'enseignement, des formes d'intervention et de médiatisation prévues reliant contenus et modes d'accompagnement, évaluation et validation ; la gestion administrative veille à la légalité des modalités de contractualisation, aux budgets et aux décomptes d'activité. En théorie, sinon en pratique, toutes les dispositions du projet sont prévues pour que chaque dimension d'égale importance puisse jouer son rôle à sa place et dans sa fonction propre. Au plan pédagogique, trois dispositifs ayant bénéficié du soutien de l'appel d'offres durant cette période permettent de distinguer, plusieurs formes

³ Albero, 1998, 2000 ; Albero, Dumont, 2002 ; Albero, Thibault, 2006 ; Albero, Charignon, 2008.

⁴ Il y a « attelage » du technique et du pédagogique quand ces domaines, considérés comme autonomes l'un de l'autre, sont rapprochés pour des raisons pratiques : numérisation de cours, enseignement à distance, gestion d'un ENT. Chaque domaine fonctionne selon sa logique propre et seul un chef de projet solide peut réussir à produire une cohérence d'ensemble, jouant les traducteurs au sens de M. Callon ou encore les intercesseurs au sens de G. Deleuze. Lorsqu'il n'y a pas de chef de projet, lorsque celui-ci n'est pas remplacé dans un projet innovant qui se poursuit ou lorsqu'il est remplacé par un acteur qui ne joue plus ce rôle, l'attelage dysfonctionne.

⁵ Trois appels à projet lancés par le Ministère en septembre 2000, juin 2001 et juin 2002.

d'intervention : *L'Université en Ligne*⁶ (UeL) propose, à l'échelle internationale, un millier d'heures d'enseignement sous forme de ressources numériques en sciences ; l'ancien *Canège*⁷ (aujourd'hui *Aunège*⁸) prépare à l'obtention de diplômes en économie pour de petits effectifs selon un scénario pédagogique original ; *Forse*⁹, campus en Sciences de l'éducation travaille particulièrement le suivi des apprentissages sur plusieurs milliers d'étudiants inscrits dans le cursus normal.

Dans un registre proche, une expérience de développement d'une Université populaire en ligne en Bretagne¹⁰ (*UnivPopArmor*) ouvrait la voie d'une réflexion complémentaire sur la place et la fonction de l'université dans l'éducation d'un large public.

1.2 - Edition de ressources pédagogiques en ligne et transmission d'information

Après les expérimentations pionnières du *Réseau universitaire des centres d'autoformation*¹¹ (RUCA) et le développement de ressources au titre du *Premier Cycle Sur Mesure*¹² (PCSM), le projet collectif s'est progressivement recentré sur l'édition de ressources en vue d'une large diffusion. Le passage¹³ du développement des centres d'autoformation (1987) à celui de ressources numériques partagées (jusqu'en 1997) puis à la diffusion de ressources standardisées (dès 2000) utilisables par d'autres projets¹⁴ voire par le grand public, est révélateur d'une dynamique propre au numérique et n'est pas sans poser problème à l'institution universitaire. L'évolution des préoccupations (formation des étudiants, développement de bases de données, diffusion numérique) confronte les établissements à des domaines d'expertise qui leur sont le plus souvent étrangers : diffusion de ressources multimédia ; édition pédagogique numérique ; gestion de partenariats public-privé ; maintenance et optimisation de réseaux performants. Les réalisations du RUCA illustrent de plus la possibilité d'aborder la production de ressources pédagogiques selon une logique industrielle, articulant intervention du service public et du secteur privé, visant la diffusion massifiée mais découplée d'une intention de marchandisation¹⁵, capable de rendre indispensable le maintien d'un "artisanat groupé"¹⁶ autour des pratiques d'autonomisation des étudiants dans les apprentissages. L'expérience de l'*UeL* est donc significative de l'interdépendance entre réflexion pédagogique, contraintes économiques et techniques propres aux supports et aux réseaux numériques, mais aussi politique d'établissement en matière de développement et de diffusion de ressources, d'éducation et de formation à l'égard d'une grande diversité de publics. Elle montre en particulier : les limitations imposées au projet éducatif par la mutualisation des ressources et des moyens corrélées aux contraintes économiques et techniques ; l'articulation, mais parfois la contradiction, entre processus de standardisation propre à la mutualisation et processus d'appropriation et de recomposition propres à l'artisanat groupé ; les conséquences de la prise en compte de publics très divers, dont les non spécialistes (médiats, grand public, autodidactes) dans l'indexation des ressources de consultation et les modes de présentation des contenus, ainsi que leur adaptation à des situations telles que l'apprentissage autonome.

⁶ <http://www.uel-pcsm.education.fr/consultation/presentation/index.html>.

⁷ <http://www.canege.org/sommaire.htm>.

⁸ <http://www.aunege.org/>.

⁹ http://www.sciencedu.org/forseaccueil/Site_Forse/index.html.

¹⁰ <http://www.slcotessdarmor.fr/universite/>.

¹¹ A sa création en février 1987, le RUCA est composé de cinq établissements expérimentateurs : Bordeaux 1, Lille 1, Grenoble 1, Nancy 1 et Paris 6.

¹² En 2000, le RUCA proposait déjà plus de 800 h. de supports numériques de formation autonome en biologie, chimie, mathématiques et physique. Onze établissements se sont engagés dans cette réalisation : Aix-Marseille 1, Bordeaux 1, Grenoble 1, Lille 1 (chef de projet), Nancy 1, Nice, Paris 6, Paris 7, Paris 11, Toulouse 3, Tours.

¹³ F. Thibault (2003), L. Petit (2008), Y. Combès (2008) analysent les conditions institutionnelles de cette évolution.

¹⁴ Par ex., Unisciel <<http://www.unisciel.fr/>> ou CampusSciences <<http://www-fsm.ujf-grenoble.fr/index.html>>.

¹⁵ Si la production des ressources répond aux indicateurs d'un processus industriel, elle n'est pas pour autant exploitée sur le mode d'une production de biens économiques. Produite dans le cadre d'un service public, la ressource est mise gratuitement à disposition de tous les établissements français ou étrangers qui en font la demande, ainsi que du grand public.

¹⁶ Catégorie proposée en son temps par A. Leroi-Gourhan.

Ces expériences d'offre de ressources qui visent avant tout la transmission d'information offrent l'avantage de s'ouvrir à une grande diversité de publics mais elles exigent plusieurs conditions pour durer et se montrer utiles : systèmes sociotechniques appropriés ; équipes aux compétences complémentaires ; apprenants spécialisés et autonomes ; instances intermédiaires de médiations (ingénieurs pédagogiques, webmasters, spécialistes de l'image et du son) capables d'intéresser un large public. Si tel n'est pas le cas, la ressource reste largement inemployée, *virtuelle* aux sens propre, comme au sens figuré.

1.3 - Scénarisation des ressources et instrumentation des démarches d'apprentissage

La mise en ligne de contenus de formation est prise en charge dans l'amont de l'offre par une ingénierie qui découpe, organise, présente les contenus, les outils de navigation et d'action selon un projet qui structure l'architecture des scripts, les chartes graphiques des écrans et l'anticipation des modes de consultation. En proposant une formation diplômante à l'économie adressée à un public distant très spécifique, *Canège* offrait un exemple de scénarisation originale des contenus mis en ligne, qui mêlait textes, diaporamas et documents authentiques (fac-similés). Ces contenus étaient organisés selon cinq entrées : 1) Exposé informatif ; 2) Approche historique du contenu ; 3) Exemples concrets à fonction illustrative ; 4) Simulations permettant de varier une diversité de paramètres ; 5) Etudes de cas comportant un problème à résoudre. L'étudiant était ainsi guidé, tout en restant libre de choisir et d'organiser son parcours de formation selon ses préférences et contraintes. Un suivi en ligne était assuré par un enseignant spécialiste du contenu et un tuteur pédagogique chargé du conseil.

La comparaison des scénarisations de l'*UeL*¹⁷ et de *Canège* montre par contraste que le premier qui s'adresse à des enseignants, à des étudiants inscrits dans un cursus universitaire ou à un plus large public intéressé par de tels enseignements tend à standardiser l'offre au plan de l'exposé d'information sans soutien pédagogique, alors que le second qui s'adresse à un public précis dans le cadre d'une formation spécifique vise plutôt à fournir les instruments indispensables à l'apprentissage individuel (Albero, 2003b). L'*UeL* offrait une *mise à disposition* d'une grande diversité de ressources pour enseigner auprès de publics peu différenciés alors que *Canège* offrait une structuration de ressources pour apprendre à destination d'un public déjà compétent et autonome.

Ces deux exemples permettent de mettre en valeur un constat : la centration des projets sur la mutualisation des moyens conduit à développer des ressources standardisées (*UeL*) qui conviennent à un enseignement de base de grande diffusion, alors que la centration sur des apprentissages précis (*Canège*) spécifie les publics, les contenus des ressources et les modalités de travail de telle manière qu'elle les rend moins aisément partageables. Si le rapport coût-rendement paraît favorable à la première option¹⁸, la seconde permet de prendre en compte des publics ciblés de haut niveau. Se pose alors la question des outils à mettre à leur disposition et du degré de suivi pédagogique propre à faciliter leur appropriation, ce qui augmente considérablement les coûts. Une fois de plus, on voit comment les choix pédagogiques sont directement dépendants du projet politique de l'établissement et des contraintes (économiques, techniques et administratives) qu'il délimite.

¹⁷ Comme l'analyse L. Petit (2006 ; 2008), l'*UeL* s'ouvre par une entrée dans les contenus disciplinaires, relativement linéaire et ordonnée selon une hiérarchie descendante du conceptuel à l'expérimental : mathématiques, physique, chimie, biologie. Chaque entrée disciplinaire conduit, telle une table des matières, à une liste de thèmes ouvrant sur une série d'activités : apprendre, simuler, observer, s'exercer, s'évaluer. Ce niveau ouvre pour sa part sur un ensemble d'outils : guide d'étude, lexique, liens internet, bibliographie. Ce premier niveau de scénarisation, centré à ce stade sur l'activité de l'apprenant, aurait pu déboucher sur un produit d'autoformation ou d'apprentissage en autonomie si l'accompagnement pédagogique avait été conduit à son terme grâce à des interfaces, conseils, orientations, maillages des ressources entre elles. Or, le souci de créer une base de données suffisamment standardisée pour être utilisable par n'importe quel enseignant de sciences du supérieur semble avoir prévalu sur ce projet initial d'autonomisation, au point de conduire à un kaléidoscope de ressources que seul un spécialiste peut réassembler, en vue d'un enseignement ou d'une formation comportant éventuellement des phases de travail indépendant pour les étudiants.

¹⁸ Dix mille inscriptions annoncées sur le site de *CampusSciences* (*op. cit.*).

Si ces expériences ont eu le mérite de mettre en avant le rôle des ingénieries de la formation par rapport à celui quasi exclusif donné jusque là à l'expertise des contenus, elles montrent en même temps que les scénarisations des formations peuvent être analysées comme des révélateurs des modèles de conceptions qui les orientent.

1.4 - Suivi pédagogique des étudiants et des enseignants : personnalisation des approches et développement des capacités

Quel que soit le degré de scénarisation et la qualité des interfaces, la mise en ligne de ressources à visée de formation exige un suivi soutenu de la part des acteurs concernés¹⁹. Le campus numérique *Forse* a particulièrement travaillé cette dimension auprès des étudiants mais aussi des enseignants. De multiples formes d'interaction sont proposées aux étudiants et enseignants, soit à distance (tutorat, travail collaboratif, forum et *chat*) soit lors de regroupements en présentiel (au moins deux par an). Ces interactions ne sont pas des palliatifs ou des ersatz du cours magistral. Elles sont conçues de manière complémentaire à l'information en ligne, comme un soutien à l'engagement de l'apprenant dans le dispositif et dans sa démarche de formation.

Une caractéristique de *Forse* consiste à ne pas abandonner les enseignants volontaires à leurs seules capacités. On retrouve là un principe de *Canège* qui proposait l'appui d'une équipe d'ingénierie pédagogique (CIP) chargée d'informer, suivre, conseiller les concepteurs dans l'élaboration des cours multimédia et de fournir les moyens matériels et informatiques indispensables à la réalisation des activités. *Forse* pousse plus loin le changement de conceptions et de pratiques en développant une autre conception de l'intervention pédagogique et donc un autre rapport à la formation dans le supérieur. C'est ainsi que, sur la base d'objectifs explicites, les enseignants sont eux aussi invités à des regroupements sous forme de stages intensifs de plusieurs jours. Ceux-ci mettent en relation l'ensemble des participants au projet et permettent des partages d'information et d'expérience, des discussions et régulation de l'activité individuelle et collective.

Les campus *Canège* et *Forse* offrent ainsi deux expériences pionnières qui montrent ce qui peut se faire en matière de suivi des étudiants et des enseignants dans le sens d'un véritable changement de pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur.

1.5 - Projet d'éducation populaire et ouverture au hors institutionnel

Atypique en France dans le réseau des universités populaires (UP) au statut le plus souvent associatif, le projet "Université populaire en ligne des Côtes d'Armor" (UPL ou encore *UnivPopArmor*) a constitué une expérimentation sociale par son originalité institutionnelle et technique. A l'initiative conjointe du Conseil Général des Côtes d'Armor et de l'Université Rennes 2, un ensemble de conférences étaient annuellement organisées sur le Campus Mazier (St Brieuc) à destination du grand public. Ces conférences étaient captées et mises en ligne sur Internet.

Potentiellement, ce projet réunissait toutes les conditions d'une innovation sociale dans le domaine éducatif : volonté politique du territoire ; financements publics à destination d'un projet multi-partenarial d'éducation populaire ; réseau de partenaires potentiels (Université, CNAM, Ligue de l'enseignement, Ligue des œuvres laïques, Maison des jeunes et de la culture) ; présence des compétences nécessaires, académiques, sociales, pédagogiques, techniques ; diversité des publics possibles et des engagements militants ; sensibilité partagée aux apports de la recherche en sciences humaines et sociales, notamment dans le domaine de l'éducation et de la formation. De ce point de vue, cette expérience est particulièrement révélatrice de la complexité des interactions entre les multiples dimensions qui entrent en jeu dans la mise en œuvre²⁰ d'un dispositif de ce type et des

¹⁹ Plusieurs enquêtes montrent qu'un très faible pourcentage de personnes ont le goût et la capacité de suivre une formation comportant un degré important d'autonomie (Barbier-Bouvet, 1982 ; Albero, 1998 ; Albero, Kaiser, 2009 ; Candas, Eneau, 2010 ; Marquet, Poteaux, 2010).

²⁰ Quatre années d'expérimentation révélatrices des obstacles à lever : 2006-2007 : mise en place du partenariat Conseil Général - Université et organisation du dispositif technique ; 2007-2008 : mise en place d'une structure de fonctionnement (comité de pilotage, comité scientifique, comité technique) ; rédaction d'une problématisation étayant un cycle de conférences publiques sur le thème "Territoires et mondialisations" ; mise en ligne des

difficultés qu'elles soulèvent : explicitation d'un projet fédérateur et négociation des modalités de réalisation susceptibles de faire converger des représentations liées aux divers systèmes d'intérêt propres à chaque acteur²¹ (dimension politique) ; mise en place d'un programme de travail selon un échéancier à court, moyen et long terme, définissant et répartissant de façon précise les tâches entre des partenaires d'origine et de statut très différents (dimension ingénierique) ; explicitation des formes de rentabilisation des investissements matériels et symboliques (dimension économique) ; stabilisation d'un système global d'information et de communication fiable (dimension ingénierique) en termes de développement technique (réseaux, captation, traitement de l'image et du son, montages, design et interfaces, etc.) mais aussi d'activités afférentes (information, promotion, mise en valeur des productions, accompagnement de l'utilisateur, exploitations diverses, sécurité et maintenance) ; enfin, modes d'accompagnement et de suivi des publics en amont, pendant et en aval de chaque conférence (dimension pédagogique). Dans les faits, les difficultés cumulées par toutes ces conditions ont conduit les partenaires à déployer des stratégies dilatoires qui mettent en lumière le poids des institutions (Conseil Général, université, associations d'éducation populaire) et de leurs différentes cultures ainsi que les enjeux importants et le potentiel subversif des nouveaux partenariats. Pour éviter les blocages, le consensus s'est fait sur le scénario le moins perturbant. Ce plus petit dénominateur commun dans lequel chacun a pu s'engager *a minima* et sans risques s'est avéré dupliquer le modèle universitaire en proposant des "cours publics" en ligne sur l'espace internet du Conseil Général, dans la droite ligne des formes traditionnelles d'enseignement. Ce cas met en lumière l'importance déterminante du projet social sous-jacent aux politiques d'établissement dans l'orientation des actions et leur coordination (priorités, profils des chefs de projet, types de partenariats et de contrats, répartition des moyens, etc.). Dans le cas de l'UnivPopArmor, une double source de tensions était observable : celle qui tient aux conflits de légitimités, de prérogatives et de visions alternatives suscités par la multiplicité des partenaires concernés par l'objectif de démocratisation de l'accès au savoir savant présent dans le projet initial, et celle du potentiel de perturbation de ce projet sur les modèles habituels d'action collective et de gestion des territoires.

Les quatre exemples abordés dans cette partie montrent de façon probante que la dimension pédagogique n'est pas isolable des autres dimensions de l'action institutionnelle. Elle s'inscrit inévitablement dans un jeu de dépendances réciproques qui déterminent les visées et les formes des dispositifs bien plus sûrement que les projets pédagogiques des responsables et intervenants. Si la conception découplée de ces dimensions est une première source de difficulté dans la compréhension des processus en jeu et donc dans leur mise en œuvre, une deuxième difficulté est liée à la sémantique en usage dans les discours. Celle-ci est davantage nourrie de sens commun et d'habitus professionnel que de connaissances acquises par l'étude empirique et l'enquête. La partie suivante tente donc de clarifier cette sémantique en mettant en valeur les distorsions de signification qui constituent un obstacle non négligeable au changement des représentations et des pratiques.

2 - La sémantique en usage, un révélateur des représentations et des modèles sous-jacents

La conception magistrale de l'enseignement en tant que transmission d'une connaissance savante et d'un patrimoine culturel ne correspond plus aux réalités de l'université contemporaine. En quatre décennies, cette dernière s'est transformée en un lieu social de traitement de masse, fluctuant,

conférences réalisées ; accord de participation des partenaires locaux ; organisation de journées nationales à St Briec (20-22 Juin 2008) réunissant un des UP francophones en vue de créer des liens aux niveaux national et européen ; réponse à un appel d'offre du Conseil régional proposant une recherche-action destinée à accompagner le développement du projet. 2008-2010 : le projet initial est abandonné au profit d'un ensemble de « cours publics » sur une diversité de thématiques.

²¹ Divergences : 1) Le politique au niveau Départemental compte sur l'UPL pour promouvoir une dynamique sociale de formation continue "tout au long de la vie" répondant à la fois à un projet de communication électorale et à un projet social et culturel pour un territoire mis à mal par les restructurations industrielles et les difficultés économiques ; 2) Les organismes de formation (CNAM et Université pour une part de ses missions), tout en soutenant le projet, se trouvent mis en concurrence dans la captation d'un public qui pourrait en partie s'avérer être le même ; 3) Les réseaux d'Education Populaire tout en se considérant légitimes dans ce type de projet, craignent de se trouver instrumentalisés par le politique et par le corps académique.

foisonnant et éclaté, traversé de tensions et de contestations à un moment de forte recomposition. Renforcée par les bouleversements associés à la révolution numérique, la question de la place et de la fonction du pédagogique se pose en termes nouveaux. Elle présente à l'institution un condensé de ses problèmes d'adaptation en même temps qu'un levier potentiel de leur résolution. Dans ce contexte, l'*attelage* du pédagogique au technologique séduit d'autant plus qu'il passe pour un moyen d'action rationnelle, axiologiquement neutre, second au regard des autres disciplines mais utile en tant qu'auxiliaire. Il est supposé faciliter le passage à une industrialisation de la formation²² dès lors que la transmission des connaissances est réduite à ses aspects de production-diffusion d'information et de communication de masse. L'introduction de pratiques techno-pédagogiques dans les cursus représente cependant un phénomène socio-historique sans précédent. Pour l'université traditionnelle, l'outil numérique est porteur d'une culture du foisonnement et de l'instantané aux antipodes de la tradition académique. Plus favorable au réactif qu'au réflexif, au spontané qu'au méthodique, il incite à confondre accumulation d'information et assimilation de connaissances. Parallèlement, les nouveaux modes de production, de circulation et d'acquisition des connaissances imposés par le numérique ne laissent pas d'autre choix à l'institution que de s'adapter, de manière d'autant plus difficile que plus longtemps repoussée. Dans la période de transition actuelle, les pédagogies qui intègrent les technologies, qu'elles réussissent ou non à concilier les deux cultures, sont susceptibles de jouer un rôle décisif dans l'évolution de l'enseignement supérieur. Elles peuvent conduire le système, soit à une explosion si celui-ci se montre incapable d'assimiler les potentiels et les limites de la révolution numérique, soit à une dissolution s'il cède à la facilité de solutions commerciales et de produits standards qui se contentent de réitérer une partie des défauts de l'enseignement traditionnel et de ses conséquences en termes d'échec dans le contexte de massification de la formation (Romainville, 2001). Si au contraire, la réponse techno-pédagogique est conçue comme un *couplage* organique d'adaptation aux aspects et aux besoins particuliers de l'enseignement et de la recherche, la possibilité reste ouverte de transformer cette contrainte en opportunité de mutation. L'une des conséquences et en même temps l'un des indicateurs du désintéret prolongé de l'université pour la pédagogie est la confusion persistante des termes qui désignent cette activité, avec ou sans technologies.

2.1 - De la transmission des connaissances au développement des capacités à apprendre

L'analyse de la terminologie en usage est un premier pas vers la compréhension des enjeux épistémiques et pratiques sous-jacents à ces brouillages sémantiques. Il n'est pas anodin, par exemple, de constater que les termes actuellement le plus utilisés dans le supérieur sont toujours ceux de "cours" et d'"enseignement" qui correspondent à la forme magistrale traditionnelle. Complété par les "travaux dirigés (TD)" et les "travaux pratiques (TP)" qui ne conservent un sens que dans les sciences expérimentales ou dans des enseignements techniques. Dans les autres secteurs, leur seul intérêt est de constituer une modalité de décompte des services des personnels enseignants.

Introduit dans les années 1970 aux marges du système universitaire en relation avec les lois sur la formation professionnelle, le terme *formation* a longtemps coexisté avec celui d'*enseignement*. Par la suite, l'apparition progressive des impératifs de professionnalisation des formations générales puis de masterisation des formations professionnelles, a étendu l'usage de ce terme jusqu'à englober celui d'*enseignement* comme sous-catégorie de l'ensemble des épreuves diplômantes. L'emploi parallèle des deux termes correspond à l'évolution des pratiques sociales. Pourtant, leur confusion brouille les frontières sémantiques et réduit d'autant la portée de leurs différences.

Au sens étymologique, *enseigner* signifie indiquer ou faire savoir par un signe, comme dans l'enseigne ou l'insigne et *former* désigne aussi bien l'action de façonner ou donner forme à un objet que prendre forme et se développer. Dans l'usage moderne, le verbe enseigner s'applique

²² Plusieurs travaux dans ce courant de recherche (Miège *et alii*, 1986 ; Moeglin, 1988 ; Tremblay, 1990 ; Delamotte, 1993) permettent de dégager quatre descripteurs de différenciation entre fabrication artisanale et industrielle, applicables au secteur éducatif : 1) Séparation entre producteur et produit résultant pour le producteur en une perte de contrôle sur le produit de son activité ; 2) Séparation entre création et exécution impliquant une organisation rationnelle de l'ensemble des activités ainsi qu'une division et une spécialisation des tâches entre conception, fabrication, promotion, gestion, maintenance et services ; 3) Possibilité d'une diffusion à grande échelle en terme d'offre ; 4) Existence d'un marché, c'est-à-dire d'une demande.

essentiellement au plan des savoirs et des savoir-faire (enseigner les langues, les mathématiques ou un tour de main). En tant que verbe à la fois transitif et pronominal réfléchi, former couvre un champ sémantique plus vaste. Il s'étend aux processus et aux phénomènes, spontanés ou prédéfinis, qui constituent des entités reconnaissables dans un domaine, qu'il soit physique ou biologique, psychique, symbolique ou social (formation d'un nuage ou d'une cellule, d'une habitude, d'un mot, d'un groupe humain). Dans l'éducation en milieu naturel, les deux processus sont étroitement liés. A l'université, les deux termes tendent aujourd'hui à être employés l'un pour l'autre, alors qu'ils renvoient à des processus bien distincts quoique complémentaires. Centré sur les connaissances à transmettre, l'enseignement organise les savoirs dans un environnement essentiellement conçu pour servir et instrumenter l'action de l'enseignant. Centrée sur les processus qui permettent aussi bien de donner que de prendre forme, la formation s'intéresse d'abord à l'apprentissage de l'étudiant et aux environnements susceptibles de faciliter le développement de ses compétences.

Cette opposition sémantique peut paraître simpliste au regard de la complexité des pratiques. Elle a le mérite de mettre l'accent sur deux pôles qui correspondent à deux conceptions épistémiques de la transmission des connaissances et à des pratiques qui s'opposent sur de multiples dimensions : objectifs opératoires mais aussi finalités et valeurs ; contenus en termes de savoirs et conduites ; moyens matériels et humains mis en œuvre ; compétences des acteurs (enseignants, étudiants et intervenants tels que ingénieurs pédagogiques, tuteurs, etc.) ; modes d'évaluation, validation et valorisation des acquis ; transferts et exploitations ultérieures.

A cette première différenciation sémantique s'ajoute une seconde qui concerne la différenciation des formes de pédagogie selon les fonctions qu'elles assurent et le rôle qu'elles attribuent aux objets techniques.

2.2 - De la différenciation des pédagogies à celle des fonctions de l'intervention et de ses instruments

La place centrale du numérique dans toutes les sphères de la connaissance et de l'action soumet l'université à un dilemme : peut-elle se contenter de médiatiser ses ressources et ses services dans le cadre de ses orientations et de ses structures traditionnelles ou bien doit-elle prendre appui sur la mutation des systèmes d'information et de communication pour entreprendre une rénovation en profondeur de ses missions et de ses pratiques d'enseignement ? Quelle que soit la réponse, la banalisation des technologies entraîne des transformations qui, à tous les niveaux, dépassent régulièrement les prévisions et la capacité de maîtrise des conséquences. Des observations répétées sur le terrain de l'enseignement supérieur (Albero, 2010a) conduisent pourtant à identifier des régularités : selon que les intentions pédagogiques visent en priorité la transmission des connaissances, l'entraînement à des savoir-faire ou le développement de capacités individuelles, les instruments techniques et symboliques ont une place différente dans le dispositif de formation.

Les pédagogies à fonction de transmission informationnelle et d'entraînement peuvent se standardiser aisément car leurs objectifs et leurs méthodes sont en accord avec la plupart des critères de la rationalisation industrielle²³. En visant en priorité l'acquisition de contenus prédéfinis, la réalisation de tâches précises et le développement de compétences instrumentales ainsi que la reproduction de conduites selon des modalités proches de l'instruction, elles peuvent s'objectiver dans des produits et des services.

Les pédagogies à fonction de transmission culturelle et de développement des capacités sont en revanche bien plus coûteuses à médiatiser de manière standardisée. En visant l'assimilation et la réélaboration de connaissance par chaque apprenant dans le cadre de contexte précis d'activité, elles exigent la prise en compte et l'accompagnement des particularités individuelles selon des stratégies diversifiées, contextuelles et adaptatives, plus proches de la pratique artisanale que de la production industrielle (Albero, Linard, Robin, 2009).

La multivalence fonctionnelle du numérique tend donc plutôt à accentuer et à brouiller les anciens clivages qu'à les résoudre. En généralisant l'accès à des outils de connaissance aussi bien individuels que collectifs et informationnels que culturels, elle ne fait que renouveler les termes de l'opposition

²³ Voir note ci-dessus.

entre deux camps traditionnellement opposés en éducation : celui de l'enseignement classique fondé sur la transmission instituée d'un patrimoine culturel commun et celui des pédagogies actives fondées sur le développement des capacités et l'autonomisation des individus.

Dans l'enseignement supérieur en particulier, comment dépasser l'opposition entre la transmission informationnelle de masse des savoirs, standardisable et industrialisable mais restreinte aux niveaux élémentaires et aux mises à niveau des publics déjà compétents et l'assimilation individuelle et sociale des processus de connaissance nécessaires aux publics moins préparés, plus adaptative et dynamique mais complexe et coûteuse à mettre en œuvre ?

2.3 - Instrumentation de l'activité d'enseignement et/ou de l'apprentissage ?

De plus en plus étrangers à la culture académique, de nombreux étudiants peinent à s'adapter aux modes de raisonnement, aux niveaux de formalisation et aux exigences d'apprentissage autonome nécessaires aux études supérieures. Pour ces publics, seul un accompagnement soutenu dans des environnements adaptés peut amorcer le développement des capacités indispensables à leur intégration. Or, c'est précisément cet accompagnement qui fait le plus défaut à l'université, à la fois par *habitus*²⁴, mais surtout aujourd'hui par manque de moyens. Ce défaut peut considérablement être aggravé par la systématisation d'une mise en ligne des contenus d'enseignement en maintenant l'étudiant à distance du campus et de ses modes de socialisation et en l'abandonnant à ses seules capacités, considérant acquises les différentes facettes de son autonomie (cognitive, culturelle, instrumentale, documentaire, psycho-affective). Les changements relevant de la modernisation des établissements se font le plus souvent dans l'ignorance du problème, selon des logiques gestionnaires et techniques motivées d'abord par les soucis de budget, d'équipement et de sécurité. Viennent ensuite les perspectives liées aux besoins professionnels de l'institution (administration, gestion, diplomation). La question du pédagogique n'est posée qu'en dernier lieu dans la droite ligne de l'optimisation des enseignements ordinaires. Lorsqu'ils prennent en compte les besoins de développement et d'autonomisation des étudiants, les établissements sont confrontés à des changements considérables. L'obligation de les considérer en tant qu'acteurs de leurs apprentissages et de leur formation, contraint les concepteurs à considérer non seulement les objectifs et l'organisation des dispositifs, mais aussi les diverses dimensions de l'activité qui conditionnent leur réalisation. Nous en avons repéré quatre principales : la dimension *fonctionnelle* élémentaire de l'adaptation des objectifs, contenus et méthodes aux besoins et demandes des publics ; la dimension *psycho-socio-cognitive* individuelle du développement des capacités et des compétences nécessaires à chacun pour assumer et réussir son parcours ; la dimension *socio-politique* qui consiste, au-delà de l'acquisition des connaissances et des compétences, à développer l'intelligence des situations et de l'environnement proche et lointain, tant au plan humain que professionnel et citoyen ; la dimension *existentielle* enfin où se situe le moteur individuel du désir et de l'effort d'apprendre. Cette dernière dimension, plus subtile et plus personnelle que les autres, est la condition *sine qua non* de l'engagement des acteurs. C'est elle qui permet le bon fonctionnement des trois autres, mais elle se trouve régulièrement ignorée ou tenue pour acquise.

L'attelage techno-pédagogique peut donc servir soit à renforcer les pratiques d'enseignement et d'instruction, soit à orienter vers d'autres voies les initiatives et les politiques d'établissement. Des termes tels que *e-learning*, *e-formation*, *e-pédagogie* peuvent n'être que l'expression d'une modernisation de surface, essentiellement technique, de l'enseignement ou bien au contraire celle d'une transformation de l'université la conduisant à assumer d'autres missions et d'autres stratégies.

Plusieurs expériences montrent que l'association des technologies à des pédagogies à visée de développement est une entreprise possible (Albero, Charignon, 2008). Avec le soutien de leur établissement, certains pionniers ont pu prendre des initiatives dont l'histoire et les apports restent d'actualité (Albero, 1998, 2003 ; Albero, Linard, Robin, 2009 ; Albero, Poteaux, 2010). L'analyse de leurs expériences permet d'envisager une conception du pédagogique plus politique. Elle montre que, lorsqu'elles sont liées à des projets éducatifs cohérents, les formations appuyées sur les technologies sont susceptibles de transformer en profondeur l'enseignement. Il s'agit alors d'identifier et de comparer les pratiques existantes dans un souci non de normalisation mais de compréhension.

²⁴ Voir le début de ce chapitre.

contingences, selon une logique existentielle de l'activité » (*ibid.*). On en trouve trace dans le discours des acteurs (expression du jugement, des émotions et affects) et dans l'observation de situations concrètes (intersubjectivité dans l'interaction).

Lorsque ces trois dimensions sont relativement convergentes pour l'ensemble des acteurs, le dispositif fonctionne de manière fluide et trouve les modes de régulation et d'innovation nécessaires pour s'adapter aux situations et aux événements. Lorsque les trois dimensions divergent au-delà d'un certain seuil, les conflits se multiplient. Ils créent du dysfonctionnement et de la souffrance, bloquent l'évolution et l'adaptation du système et aggravent les risques d'échec individuel et collectif. Dans la plupart des cas, les dimensions se trouvent en tension dialogique instable. Les acteurs parviennent plus ou moins à composer entre l'idéal vers lequel ils tendent, le fonctionnel qu'ils appliquent en le transformant et le vécu qu'ils ressentent et expérimentent au jour le jour.

Il est possible par ailleurs d'étudier les formes de mise en abyme du processus dans les articulations entre conceptions individuelles et collectives, car chaque acteur élabore une représentation idéale du dispositif, interprète le fonctionnel de référence et exprime un vécu singulier. Or, le dispositif collectif tel qu'il s'actualise dans ses trois dimensions est à la fois plus et moins que la somme des dispositifs individuels. Comprendre sur chacune des trois dimensions quels aspects sont convergents et lesquels engagent des divergences peut permettre de minimiser les potentiels de désaccord et de maximiser les potentiels de cohérence.

Cette troisième partie de la contribution a montré que des construits conceptuels (différenciation sémantiques, typologies, modèles) peuvent aider à comprendre une action foisonnante, évolutive, parfois contradictoire, en dépassant les connaissances de sens de commun et les stéréotypes. Cet acquis justifierait que la question du pédagogique dans l'enseignement supérieur ne soit pas systématiquement réduite à des considérations techniques déléguées à des spécialistes et applicables ensuite par le grand nombre, mais qu'elle soit sérieusement appréhendée par un secteur de recherche approprié, selon un programme précis répondant aux besoins du domaine.

4 - L'importance d'un programme de recherche en relation avec les enjeux contemporains de la formation universitaire

L'enseignement supérieur constitue un terrain d'expérimentation particulièrement pertinent pour la recherche en éducation et formation : les enjeux politiques et économiques y sont plus directs encore qu'ailleurs ; les certitudes de sens commun dans les conceptions éducatives y sont d'autant plus puissantes que les acteurs engagés à des titres divers (institutionnels, politiques, enseignants, ingénieurs) tiennent leur autorité de leur spécialisation. Les décisions prises dans ce domaine à fort enjeu restent donc davantage liées à leur expérience et leurs systèmes de référence propres qu'à des connaissances issues de la recherche, alors même que cela ne se produit plus dans d'autres secteurs plus anciens (anthropologie, ethnologie, sociologie, psychanalyse, psychologie) ou plus prestigieux (droit, économie, sciences politiques). L'affirmation et la reconnaissance du besoin d'un programme de recherche dans le domaine s'avèrent donc indispensables.

Par ailleurs, la relation entre la recherche dans le domaine et ses conséquences sur l'action est particulièrement problématique. Comme dans les autres secteurs à visée de transformation sociale, la recherche à finalité de compréhension est inévitablement liée à une forme de production utile à l'intervention sociale. La question, débattue depuis de nombreuses années en sciences de l'éducation (Linard, 2004) est de savoir comment articuler, aux plans théorique et pratique, la recherche en intelligibilité et l'optimisation des dispositifs et des pratiques (Barbier, 2000), sans pour autant les confondre dans leurs méthodes et leurs finalités. Cette quatrième partie explore l'ébauche d'une voie possible qui relie action politique (au sens étymologique) et production à orientation scientifique.

4.1 - Le besoin d'un état des lieux des pratiques et de synthèses de résultats de recherches

Du côté des pratiques, l'habitus universitaire en matière d'enseignement et l'autorité acquise dans un domaine scientifique, conduit à des dynamiques de reproduction ou à des formes d'innovation qui ne font, le plus souvent, que reprendre les caractéristiques pédagogiques et sociales déjà étudiées dans

le secteur scolaire. Rares²⁷ sont les innovations qui correspondent à des changements conséquents et durables au niveau d'un établissement. Un état des lieux des pratiques s'avère donc pertinent pour établir une cartographie de l'existant et proposer des outils d'auto-évaluation et de développement des pratiques permettant de les situer concrètement par rapport aux visées des projets d'établissement et empiriquement au regard d'études comparatives internationales.

Du côté de la recherche, des travaux méthodiques à orientation scientifique sont produits depuis plusieurs décennies mais ils cumulent peu pour l'instant, étant donné la dispersion des objets, des terrains, des approches, des cadres théoriques et des méthodes. Des synthèses problématisées en fonction d'un ensemble de priorités s'avèrent donc indispensables au développement de champs de recherche coordonnés et complémentaires entre eux. Les tentatives individuelles ne sont plus aujourd'hui suffisantes étant donné l'éclatement disciplinaire, le caractère international de la production dans le domaine et l'évolution rapide des objets techniques. Stabiliser un corpus de connaissance dans le domaine (cumulatif, partageable et enseignable) ne peut donc se réaliser qu'au prix d'un programme de recherche orienté en partie dans ce but et articulé à des enquêtes ciblées sur les apports et les limites des pratiques instrumentées dans une visée nomologique souple, c'est-à-dire susceptible de mettre en évidence des résultats consensuels dans le milieu de recherche concerné en termes de tendances, de régularités, de concepts opératoires communs, des bases sémantiques partagées, d'auteurs référents et de méthodes.

4.2 - Un programme de recherche couplé à une mutualisation des moyens en fonction d'une politique territoriale

Avec la mise en concurrence internationale des universités, les enjeux politiques, sociaux et économiques sont suffisamment importants pour qu'un programme de recherche adapté puisse être considéré pertinent. Sans l'élaboration et le partage de cette connaissance, chaque établissement réinvente en permanence des formes d'organisation et des modalités pratiques qui se heurtent toujours aux mêmes obstacles et débouchent toujours sur les mêmes conséquences. Par ailleurs, les investissements techniques et humains se font régulièrement selon les mêmes orientations : investissement en acquisition d'objets à renouveler en permanence ; difficultés à engager des personnels spécifiques conduisant à instrumentaliser et surcharger les compétences locales sans formation, ni suivi de carrière ; multiplication et spécialisations de services qui tendent à s'autonomiser à l'intérieur des établissements. Or, l'expérience des campus numériques a montré en son temps que nombre de secteurs d'activité peuvent conduire à des mutualisations au niveau régional ou inter-régional, selon les priorités fixées par les politiques d'établissement : acquisition d'objets techniques ; mise en visibilité des compétences des établissements ; information et orientation des étudiants ; développement de ressources pour l'enseignement et la formation ; type et modes de suivi des apprentissages, notamment dans le cadre d'apprentissages transversaux (documentation, méthodes et techniques de travail, formalisations orales et écrites, valorisation, participation sociale, ouverture internationale). La mutualisation des moyens en vue de développer des connaissances et de comprendre leurs conséquences pratiques sur l'action (politique, ingénierique, didactique, pédagogique) peut également contribuer à fournir des outils de compréhension des situations, mais aussi des outils d'expertise et d'évaluation, en vue de réguler les dispositifs et les pratiques.

4.3 - Entre recherche scientifique et intervention sociale : les voies peu explorées d'une épistémologie de la pratique et d'une praxéologie de la connaissance

Pour toutes les raisons évoquées, l'enseignement supérieur peut être le lieu privilégié d'une expérimentation scientifique et sociale grâce à une meilleure articulation entre deux mondes qui, malgré toutes les avancées épistémiques et empiriques, demeurent souvent séparés : celui de la recherche et des construits théoriques et celui des pratiques et des construits pragmatiques.

Pour avancer dans le sens d'une meilleure articulation, il est indispensable de postuler la non-séparation entre ces deux mondes en affirmant l'interdépendance effective d'une diversité de modes de

²⁷ Voir les dispositifs étudiés (Albero, Linard, Robin, 2009 ; Albero, Poteaux, 2010) et les rapports d'expériences (Albero, Charignon, 2008).

connaissance : rationnelle, expérientielle, intuitive, corporelle, esthétique, métaphysique, spirituelle. Le contexte académique survalorise l'élaboration de connaissance rationnelle « objective » (Bourdieu, 1972) par rapport à d'autres modes de connaissance, de nature plus « phénoménologique » (*ibid.*) or, la production de connaissance dans le domaine de la formation et son exigence d'utilité sociale conduit à envisager une différenciation formelle entre une épistémologie de la pratique et une praxéologie de l'activité qui crée les conditions d'une production de théories articulées au pilotage de l'action.

Une épistémologie de la pratique (Frega, 2006) inspirée des pragmatistes américains (Dewey, Mead, Peirce) permettrait d'élaborer des théories ancrées sur le terrain même de l'action (Glaser, Strauss, 1967) selon une conception de la connaissance non réifiée (Honneth, 2005) située dans des contextes précis (Suchman, 1987) distribuée dans l'environnement (Hutchins, 1995) entre humains et non-humains (Latour, 2001). Elle permettrait ainsi d'identifier les régularités en termes de structures et de dynamiques, de systèmes d'interactions et de jeux d'interdépendances réciproques à partir de contextes singuliers. Du côté des acteurs, une praxéologie de l'activité permettrait de concevoir une action, selon une conception de l'action, non comme application mais en tant qu'activité réfléchie auto-régulée (Argyris, 1970 ; Argyris, Schön, 1974 ; Schön, 1983) instruite des productions théoriques et capable d'en produire un retour informatif critique. L'articulation de ces deux productions sur le terrain même du supérieur permettrait ainsi de faire synergie entre le secteur de la recherche et celui de l'activité professionnelle.

5 - En guise de conclusion : trois questions d'urgence

La problématique relevant de la place accordée au pédagogique dans l'enseignement supérieur est révélatrice à la fois d'une mutation radicale et de la manière dont elle est prise en charge par l'institution. Entre une période où l'université accueillait des étudiants implicitement sélectionnés et la période actuelle où elle prend en charge un large public dans des formations à visée professionnelles, ses missions et sa position dans le système social ont radicalement changé. L'exigence de professionnalisation de ses propres activités dans un environnement académique axé jusque-là sur les formations intellectuelles et scientifiques longues cristallise de nombreuses tensions.

Les expériences abordées dans cette contribution montrent en quoi le pédagogique ne peut se limiter à un secteur spécialisé qui, par juxtaposition aux autres, apporterait des réponses pratiques à des problèmes fonctionnels. Elles mettent en évidence trois questions importantes. Comment dans les projets d'établissement, intégrer la prise en compte des relations entre perspectives politiques et scientifiques, éducatives et techniques pour éviter la juxtaposition des services et des expertises et redéfinir dans une vision d'ensemble les missions de l'université ? Quelles possibilités l'institution et ses acteurs se donnent-ils pour passer des modèles de transmission-reproduction qui avaient jusque là leur cohérence aux modèles d'acquisition-développement aujourd'hui indispensables ? Comment enfin, mettre en place les conditions favorables à l'élaboration de nouveaux instruments d'acquisition des connaissances et de développement personnel et collectif qui ne condamnent pas en nombre les individus à l'échec et à l'exclusion ?

Apporter des réponses à ces questions ne se fera pas dans la reproduction de solutions anciennes. Ouvrir la voie d'une recherche couplée à l'action et faisant fond des avancées théoriques contemporaines peut permettre de créer de nouvelles bases conceptuelles proposant des outils de régulation de l'activité.

Le pédagogique ne peut à lui seul appréhender ces questions sans un projet d'ensemble : projet d'établissement qui accorde une priorité à ces questions, mais plus largement projet social qui définisse des orientations précises à cette institution en cours de mutation.

Références bibliographiques²⁸

- Albero, B. (2011). Approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi est-ce que les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu ? Dans C. Gaux, I. Vinatier (eds.). *Outils pour la formation, l'éducation et la prévention : contributions de la psychologie et des sciences de l'éducation*. Nantes : Actes du Colloque OUFOPREP, 6-7 juin 2011, 59-63 <http://ead.univ-angers.fr/~ouforep/IMG/pdf/fascicule_1_colloque_OUFOPREP_juin_2011.pdf>
- Albero, B. (2010a). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Education et didactique*, (4)1, 7-24.
- Albero, B. (2010b). Penser le rapport entre formation et objets techniques : repères conceptuels et épistémologiques. Dans G. Leclercq, R. Varga, *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*, Paris : Hermès/Lavoisier, coll. IC2, 37-69.
- Albero, B. (2010c). La formation en tant que dispositif : du terme au concept, Chapitre 3. Dans B. Charlier, F. Henri (dir. par), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*. Paris : PUF, coll. Apprendre, 47-59.
- Albero B. (2010d). Le dispositif de formation : principes, valeurs et pratiques, Chapitre 4. Dans B. Albero, N. Poteaux, *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas*, Paris : Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme, coll. PrATiCs, 67-94.
- Albero, B. (2003a) (dir. par). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès Science / Lavoisier.
- Albero, B. (2003b). 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 (coord. par), *Les TIC au cœur de l'enseignement à distance*, Actes de la Journée d'étude du 12 novembre 2002. Université Paris 8 : Actes Huit, 139-159.
- 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., Poteaux, N. (2010). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas*. Paris : Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme, coll. PrATiCs.
- Albero, B., Charignon, P. (2008). *e-pédagogie : moderniser l'enseignement ou enseigner autrement*. Paris : AMUE.
- Albero, B., Thibault, F. (2006). E-learning et enseignement universitaire en France. Dans CRUI, CPU, FVU, *Les universités européennes à l'heure du E-learning. Regards sur la Finlande, l'Italie et la France*. Commission européenne, Direction générale pour l'enseignement et la culture - Initiative e-learning. 61-98. Publié en anglais : *University towards e-learning: a focus on Finland, France and Italy*.
- Albero, B., Dumont, B. (2002). *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur : pratiques et besoins des enseignants*. Fédération ITEM SUP, Bureau de l'enseignement supérieur (B3), Ministère de l'éducation nationale et Ministère de la recherche, DT SDTETIC/B3, 60 p.
- Albero, B., Kaiser, A. (2009). La Formation à Distance sélectionne un public d'autodidactes. De la fatalité à la prise en compte des pratiques effectives. *Savoirs*, 21, 67-95. Publié en allemand : Blended Learning : Didaktische Grundlagen, empirische Befunden, praktische Konsequenzen, *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen* (GdW-Ph). 6.90.230, S. 1 – 23. Köln (Luchterhand).
- Albero, B., Linard, M., Robin, J-Y. (2009). *Petite fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers*. Paris : L'Harmattan, coll. Logiques sociales.
- Argyris, C. (1970). *Intervention theory and method*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Argyris, C., Schön, D. A. (1974). *Theory in practice*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Barbier, J-M. (2000) (dir. par). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF, coll. Education et formation.
- Barbier-Bouvet, J-F. (1982). *Babel à Beaubourg. L'autodidaxie linguistique à la BPI*. Paris : Bibliothèque Publique d'Information, Centre Georges Pompidou.
- Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris : Les Ed. d'Organisation.
- Bourdieu, P. (1972, 2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Seuil.
- Candas, P., Eneau J. (2010). Autonomie de l'apprenant et dimensions affectives de l'autoformation. Une étude exploratoire, Chapitre 7. Dans B. Albero, N. Poteaux, *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas*. Paris : Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme, coll. PrATiCs, 141-167.
- Combès, Y. (2008). Produire et diffuser : l'éditorialisation en questions. Dans G. Jacquinet-Delaunay, E. Fichez, *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*. Bruxelles : De Boeck, 113-141.
- Delamotte, E. (1993). La formation comme lieu d'une industrialisation. *Etudes de communication*, 14, 61-72.

²⁸ Le nombre d'auto-références n'a pour seul but que d'étayer, par le rappel des travaux empiriques, les propositions conceptuelles évoquées dans cette contribution.

- Frega, R. (2006). *John Dewey et la philosophie comme épistémologie de la pratique*. Paris : L'Harmattan, coll. La philosophie en commun.
- Glaser, B., Strauss, A. L. (1967, 2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Trad. par M-H. Soulet et K. Euvray (The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research). Paris : Armand Colin, coll. Individus et société.
- Honneth, A. (2005, 2007). *La réification. Petit traité de Théorie critique*. Trad. par S. Haber (Verdinglichung. Eine Anerkennungstheoretische Studie). Paris : Gallimard, coll. NRF essais.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge : Massachusetts Institute of Technology Press.
- Jacquinot-Delaunay, G., Fichez, E. (2008) (dir. par). *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*. Bruxelles : De Boeck.
- Latour, B. (2001). *L'espoir de Pandore. Pour une version réaliste de l'activité scientifique*. Paris : La Découverte, coll. armillaire.
- Linard, M. (2004). La relation entre praticiens et chercheurs en Sciences de l'Éducation : une séquelle de vieilles questions épistémologiques non résolues ? *Eduquer*, octobre-novembre.
- Marquet, P., Poteaux, N. (2010). Profils d'apprenants, profils d'usage et contextes de travail en CRL : quels liens avec la mesure des performances, Chapitre 6. Dans B. Albero, N. Poteaux, *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas*. Paris : Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme, coll. PrATiCs, 127-139.
- Miège, B., Pajon, P., Salaün J-M. (1986). *L'industrialisation de l'audiovisuel : des programmes pour les nouveaux médias* Paris : Aubier.
- Moeglin, P. (1988). *Vers l'industrialisation des communications éducatives, scientifiques et communautaires : étude critique des programmes expérimentaux au Canada, en France et aux USA (1971-1981)*, Thèse de doctorat. Grenoble : Université Stendhal.
- Passeron, J-C. (1991). *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan, coll. Essais et Recherches.
- Petit, L. (2008). Du PCSM à C@mpuSciences : le pilotage politique aux risques des TICE. Dans G. Jacquinot-Delaunay, E. Fichez, *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*. Bruxelles : De Boeck, 83-112.
- Petit, L. (2006). La production de ressources numériques et la professionnalité des enseignants-chercheurs. Le cas de l'Université en ligne. *Education permanente*, 169, 51-65.
- Romainville, M. (2001). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan, coll. Education et formation.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions. The problem of human/machine communication*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Thibault, F. (2007). *Enjeux de l'enseignement à distance pour l'université française : 1947-2004*, thèse soutenue le 29 juin, sous la direction de Pierre Moeglin et Gaëtan Tremblay. Paris : Université Paris 13-Paris Nord.
- Thibault, F. (2003). Coalitions sociales et innovation pédagogique : le cas du réseau universitaire des centres d'autoformation. Dans B. Albero, *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès Science / Lavoisier, 193-218.
- Tremblay, G. (1990). *Les industries de la culture et de la communication au Québec et au Canada*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.