

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

171 | avril-juin 2010

La mixité scolaire : une thématique (encore)
d'actualité ?

JACQUINOT-DELAUNAY Geneviève & FICHEZ Élisabeth (dir.). *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*

Bruxelles : De Boeck, 2008, 320 p.

Alain Chaptal



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1967>

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2010

Pagination : 153-156

ISBN : 978-2-7342-1187-7

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Alain Chaptal, « JACQUINOT-DELAUNAY Geneviève & FICHEZ Élisabeth (dir.). *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 171 | avril-juin 2010, mis en ligne le 12 octobre 2010, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1967>

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© tous droits réservés

JACQUINOT-DELAUNAY Geneviève & FICHEZ Élisabeth (dir.). *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*

Bruxelles : De Boeck, 2008, 320 p.

Alain Chaptal

RÉFÉRENCE

JACQUINOT-DELAUNAY Geneviève & FICHEZ Élisabeth (dir.). *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*. Bruxelles : De Boeck, 2008, 320 p.

- 1 Publié fin 2008, ce livre a de surcroît connu une longue genèse puisqu'il est fondé sur une recherche conduite entre 1999 et 2003 et portant sur un processus expérimental de grande ampleur en matière de ressources pour l'enseignement, une recherche menée par un groupe interuniversitaire et interdisciplinaire, associant des chercheurs en sciences dures et en sciences humaines rassemblés au sein du CODIF (Comité d'observation et d'orientation de dispositifs de formation). Il est donc légitime de s'interroger : rendre compte de cet ouvrage début 2010 a-t-il encore un sens ? La réponse est clairement oui, d'une part car il constitue une archive précieuse sur une tentative d'innovation sans équivalent, d'autre part car l'analyse systémique qui guide et oriente l'ensemble de cette étude vise à comprendre, comme le souligne l'auteur principal Geneviève Jacquinot-Delaunay, responsable du CODIF, à quelles conditions « un futur toujours annoncé et toujours reporté serait possible, voire souhaitable ». Enfin car l'étude de ce qui constitue l'une des genèses des dispositifs actuels éclaire des questions qui demeurent toujours des questions vives.
- 2 Dans sa préface, Françoise Thibault insiste précisément sur la nécessité d'une telle approche pluridisciplinaire pour rendre compte de la complexité des phénomènes. Pour

elle, l'objet même de ce livre est notamment de témoigner qu'au-delà du courant de recherche dit des EIAH (Environnements informatiques pour l'apprentissage humain), d'autres formes de pluridisciplinarité existent. Et de le faire suivant une posture originale de recherche innovation, « entre la recherche-développement et la recherche-action ».

- 3 L'histoire complexe que nous restitue cet ouvrage dans la richesse de ses différentes dimensions est celle du PCSM (Premier cycle sur mesure, notion qui fait référence à un rapport de Maryse Quéré, 1994), opérationnalisé en 1997 par le RUCA (Réseau universitaire des centres d'autoformation, lui-même créé en 1987 par le ministère chargé de l'enseignement supérieur) sous la forme d'un vaste programme de production de ressources pédagogiques multimédia prenant, dès fin 1998, le nom d'Université en ligne ou UeL. Un projet qui devait très vite proposer de nouveaux dispositifs d'enseignement et rebondir, à l'occasion de l'appel d'offres Campus numérique de 2000, sous la forme de C@mpusSciences et que l'on retrouve aujourd'hui dans l'UNT (Université numérique thématique) UNISCIEL. Un projet qui, malgré des différences significatives entre ces multiples « époques », bénéficie d'une longue filiation, d'une continuité sans équivalent dans les expérimentations françaises. Au travers de l'analyse de ces évolutions, c'est bien du passage d'un mode d'enseignement en face-à-face « vers une modalité à distance, totalement ou partiellement virtuelle » qu'il est question. La démarche adoptée est celle que Geneviève Jacquinot-Delaunay qualifie de « démarche dispositif » : il s'agit, au-delà de l'approche systémique, d'étudier tout ce qui fait l'objet, lors de la mise en place d'une innovation, d'une négociation entre les partenaires.
- 4 Le premier chapitre, rédigé par Claire Cazes, restitue sur un mode narratif l'aventure de C@mpusSciences en fonction du ressenti d'un acteur de terrain. Il témoigne du fort engagement d'acteurs intéressés par les aspects pédagogiques, mais souvent un peu marginaux dans leurs universités. Il illustre aussi le climat général d'inquiétude vis-à-vis d'une possible menace de concurrence étrangère. Il est tout autant représentatif de l'illusion qui prévalait alors selon laquelle tout le monde voudrait utiliser ces ressources, ce qui conduisit à la création précoce d'un observatoire des usages que présida brièvement Pierre Moeglin : on y reviendra.
- 5 Dans le second chapitre, Élisabeth Fichez, qui a codirigé l'ouvrage et qui, n'ayant rejoint le CODIF que tardivement, a pu apporter le recul découlant des comparaisons avec d'autres terrains, aborde la problématique des contraintes à l'innovation, en particulier, celles liées aux pressions de la concurrence, de la technologie, du mode de pilotage et des approches économiques pour des universités que l'on voudrait soumises aux obligations des entreprises et obligées d'innover. Elle analyse les modes de structuration des projets innovants selon le support de diffusion, le contenu, la complémentarité des savoir-faire. Elle insiste sur l'importance du management institutionnel pour souligner l'interdépendance des formes d'action, ainsi que sur celle de la constitution de réseaux de militants pédagogiques. Constatant que la rupture attendue n'a pas eu lieu, Élisabeth Fichez pointe « des apories dont la résolution n'est sans doute pas compatible avec les modèles de fonctionnement existants ».
- 6 Le troisième chapitre est particulièrement captivant car il apporte l'éclairage distancié de Laurent Petit, celui qui a été responsable de ce projet au ministère de 1997 à 2001 et qui est aujourd'hui un jeune chercheur reconnu et prometteur. Autant dire qu'il éclaire d'une manière originale les relations très particulières qui ont pu se tisser entre les universités et l'instance de tutelle, représentée de manière paradoxale par des militants aussi marginaux dans leur institution que certains des acteurs des universités avec lesquels ils

entretenaient des liens directs très étroits. Évoquant la genèse du projet, il souligne combien ces acteurs ne constituaient pas un groupe homogène. Les TICE représentaient en effet, jusqu'au plan gouvernemental de 1998, le PAGSI, « une zone d'incertitude organisationnelle », c'est-à-dire une zone de turbulence institutionnelle. Dans cette perspective, le plan Campus numérique apparaît d'abord comme un compromis avec la logique marchande développée par un lobby industriel et une réponse au retard français, face à la menace évoquée de la concurrence anglo-saxonne en matière d'« *e-learning* ». S'appuyant sur la notion de « marginal-sécant », partie prenante dans plusieurs systèmes d'action, notion chère à Crozier et Friedberg (1977), il souligne le rôle de pivot assez unique du bureau DT-B3 du ministère pour proposer les compromis les plus acceptables. Analysant la crise qui conduira à C@mpuSciences, il relève la « recherche, par tâtonnements successifs, d'un compromis portant sur une forme de modernisation de l'enseignement supérieur ». Il souligne aussi le caractère exceptionnel du soutien financier et « symbolique », dans la durée, apporté par le ministère au continuum PCSM/UeL qui en fit, pendant plusieurs années, le projet phare, et donc un modèle pour les consortiums des campus numériques, contribuant par conséquent à favoriser ce qu'avec le recul il faut bien considérer comme une sorte de contre-modèle productiviste tourné vers la production massive de ressources peu utilisées. Ce troisième chapitre fait comprendre au lecteur comment la production de ressources a pris la place principale, au « détriment de dispositifs de formation complets incluant des services ». Au passage, il évoque les questions de l'« éditorialisation », de la diffusion et de la valorisation des ressources et les tensions autour de la validation pédagogique. Il le fait de manière très vivante, s'appuyant sur des anecdotes telles que le rôle important joué par un voyage au Québec vis-à-vis de l'idée de valorisation commerciale payante des ressources ou le « choc des cultures » entre le rapport Gartner (commandé par le ministère sur ces questions) et le RUCA, soulignant le rôle des facteurs exogènes d'évolution dans les compromis ministériels. Une relation d'autant plus précieuse et passionnante que peu de sources écrites sont accessibles sur ce sujet.

- 7 Dans le quatrième chapitre, Yolande Combès analyse les transformations visant à rationaliser la production des biens et des services en facilitant leur mise sur le marché. Transposant un modèle d'analyse issu des industries culturelles, elle examine les logiques socio-économiques à l'œuvre dans le champ de la formation, pour souligner l'émergence d'une vision consumériste. À travers l'apparition de règles, de cahiers des charges, elle met en évidence le passage de la mutualisation à l'élaboration d'une politique de production diffusion, marquée par la pression concernant le volume des réalisations et à un processus d'industrialisation « flexible » fondé sur la « granularisation » des ressources. Au passage, elle déconstruit l'approche éditoriale de Gartner, fondée sur la continuité du modèle du livre scolaire et souligne, à l'inverse, le rôle structurant du serveur national des ressources mis en place par le CERIMES. Au total, elle montre comment se cherchent de nouvelles règles du jeu à travers la superposition de logiques économiques et pédagogiques d'une part et les tensions liées au développement de la FOAD d'autre part.
- 8 Le chapitre 5, rédigé par Marie-José Barbot et Geneviève Jacquinot-Delaunay, aborde la sphère des pratiques pédagogiques vues sous l'angle des évolutions du métier d'enseignant-chercheur. Elles montrent comment la faiblesse des usages a déterminé le passage d'une approche qui se voulait une contribution à l'évaluation des usages (objectif du Comité pour l'évaluation des usages présidé par Pierre Moeglin en 1999) à une

recherche innovation pour orienter ou accompagner les changements (qui est celle du CODIF). Après avoir retracé l'histoire des concepts parfois flous mais fédérateurs et de leurs cadres théoriques (autoformation, autonomie et autonomisation, pratiques), elles mettent en évidence les nouvelles « figures » de l'enseignant qui se dessinent et qui remettent en question les finalités de l'enseignement supérieur et les rôle et statut traditionnels des enseignants. À côté de la figure canonique de l'enseignant-chercheur apparaissent le pionnier, le producteur auteur, le manager et l'ingénieur en formation...

- 9 Soulignant que l'accent mis, dans C@mpuSciences, sur l'indexation et la « granularisation » visait à tenter de démultiplier les usages, ces deux auteurs montrent combien les différences de modèle didactique ont pesé sur la conception des modules. À travers la tension entre deux tendances, « l'éditorialisation de contenus à enseigner » et « l'éditorialisation de ressources autonomes réagençables » (cf. p. 157, citant Laurent Petit), c'est bien des lentes évolutions d'une focalisation sur le processus d'enseignement vers le processus d'apprentissage qu'il s'agit et donc des changements dans les relations entre enseignants et étudiants.
- 10 Le chapitre 6, dont Geneviève Jacquinot-Delaunay est seule auteur, complète le précédent en traitant des évolutions du « métier d'étudiant », insistant sur le besoin de services d'accompagnement au premier rang desquels se trouve le tutorat. Celui-ci peut même être considéré comme un indicateur des évolutions du modèle classique transmissif et du mode de fonctionnement artisanal vers la rationalisation. Après un bref rappel théorique nécessaire sur le tutorat, l'auteur analyse la diversité des situations de cet espace-temps de médiation, vaste continuum qui va du simple complément individualisé à l'élément central d'une pédagogie de projet visant l'autonomie de l'étudiant, mais aussi la diversité des rapports du tuteur au contenu, à l'apprenant, aux TICE (notamment pour la spécificité du télé-tuteur) et à l'institution.
- 11 Analyser le tutorat, c'est « analyser le cœur du processus enseigner/apprendre et le système de formation qui le rend possible. » Et, comme le note l'auteur, plus on s'éloigne de la diffusion transmission pour aller vers l'apprentissage appropriation, moins le tutorat devient prévisible, systématisable, rationalisable. Pièce maîtresse dans une perspective constructiviste d'autonomisation, le tutorat demeure un parent pauvre, peu organisé et sous-financé. « La place et les modalités d'utilisation des technologies d'information et de communication dans la formation sont encore à découvrir pour échapper aux transpositions maladroites de la règle canonique du dialogue maître-élève et de la conception transmissive de la médiatisation », note Geneviève Jacquinot-Delaunay avant de conclure sur ce point en évoquant la nécessité d'une « démarche dispositif » qui lui est chère, prenant en compte les processus dynamiques d'interaction hommes/machines, en situation, comme le notait déjà Didier Paquelin (2004). Et de conclure sur ce point en plaidant pour ce passage d'une logique des ressources à une logique du dispositif et pour développer de part et d'autre un « savoir-être à distance ».
- 12 Le dernier chapitre, également rédigé par Geneviève Jacquinot-Delaunay, élargit le propos à l'intégration des TICE dans l'institution universitaire. L'auteur pose la question de savoir où se situe l'innovation et comment s'est opérée son insertion. Elle privilégie trois axes d'analyse : les jeux des acteurs, les indicateurs d'intégration et les partenariats et réseaux. Elle souligne que, dans C@mpuSciences, les universités ne se sont jamais mises d'accord sur une stratégie d'innovation commune, d'où des dispositifs différents, les uns comptant sur un effet boule de neige, les autres sur le grignotage, la recherche de niches ou une approche volontariste comme le GRECO, développant une

logique managériale étrangère à la tradition universitaire. Geneviève Jacquinot-Delaunay prolonge son analyse à l'ensemble des appels à projets Campus, aux UNR, ENT et UNT vis-à-vis desquelles elle se montre critique, tout en notant que ces dernières répondent à un souci de visibilité. Au passage, elle souligne le poids des obstacles réglementaires (définition du service et critères d'évolution de la carrière) et législatifs (droits d'auteur) qui se sont opposés à la généralisation de l'innovation. Elle note aussi p. 226 l'absence de perception de l'intérêt pédagogique du multimédia parmi les principaux obstacles à l'utilisation par les enseignants. Auparavant, Élisabeth Fichez avait émis l'hypothèse que, jusqu'alors, l'enseignement supérieur français n'avait pas été contraint d'innover. Les grèves du printemps 2009, qui ont plus fait pour le développement des ressources en ligne que des années d'incitations ministérielles, sont venues conforter ces analyses complémentaires. Au total, l'histoire de cette « innovation annoncée » relève moins d'une intégration que d'une infiltration progressive, comme il en a toujours été des grandes nouveautés technico-pédagogiques. Et, comme le note l'auteur principal, « un long chemin reste à parcourir ».

- 13 Geneviève Jacquinot-Delaunay conclut en soulignant qu'après dix années, l'ambitieuse démarche de transformation de la pédagogie n'a atteint que des sphères limitées de l'espace des pratiques, même si cette histoire est aussi celle d'une culture TICE en voie de développement. Elle identifie cinq tendances d'évolution : la mise à l'agenda politique ; la lente évolution d'un modèle à la fois pédagogique et éditorial ; la prise de conscience de la professionnalité enseignante ; le passage vers une conception systémique de l'innovation ; le passage d'un service public à un service d'une autre nature. Et elle plaide pour une recherche « en » innovation. Des annexes fort utiles complètent l'ouvrage, sans oublier, sur le site de l'éditeur, les conventions des universités partenaires de cette aventure. Bien sûr, cet ouvrage collectif n'est pas exempt de critiques possibles. On peut notamment regretter que les aspects quantitatifs des usages étudiants ne soient abordés que principalement sous l'angle du tutorat, alors que la question des raisons de cette faiblesse mériterait une analyse approfondie renvoyant à la diversité des représentations pédagogiques. De même, la distinction « ressources pédagogiques » (contenus disciplinaires) et « ressources outillées » (plateformes) est peu exploitée alors que la question des plateformes a mobilisé beaucoup d'énergie. Il eut d'ailleurs été intéressant de discuter dans cette perspective la célèbre thèse de Richard Clark de 1983 : « *Media... do not directly influence learning* » (Clark, 1983). Surtout la structure même de l'ouvrage implique des redites. Cependant, à mon sens, il faut au contraire se féliciter de cette démarche. Les éclairages multiples donnent de la profondeur à l'analyse d'une réalité complexe. Ils illustrent concrètement la volonté d'analyse systémique qui guide l'ensemble de cette étude collective, restituant la genèse et l'évolution d'un processus expérimental d'une ampleur rarement atteinte. Comme tel, ce livre est assurément une contribution importante et plus que jamais nécessaire à l'analyse des développements actuels.

BIBLIOGRAPHIE

CLARK R. (1983). « Reconsidering research on learning from media ». *Review of Educational Research*, vol. 53, n° 4, p. 445-459.

CROZIER M. & FRIEDBERG E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Éd. du Seuil.

PAQUELIN D. (2004). « Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif ». *Distances et savoirs*, vol. 2, n° 2-3, p. 157-182.

QUÉRÉ M. (1994). *Vers un enseignement sur mesure*. Paris : Direction générale des enseignements supérieurs.

AUTEURS

ALAIN CHAPTAL

LABSIC, université Paris Nord-Paris 13 et université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis