Depuis une décennie, la FAD dans les universités françaises

Au croisement des discours de modernisation et du terrain

Mathilde Miguet

Université Paris 8
CEMTI
2 rue de la Liberté
F-93526 Saint-Denis cedex
mathilde.miguet@univ-nantes.fr

RÉSUMÉ. Cet article propose d'étudier la situation de la formation à distance en regard de l'essai de Jean Piaget « Où va l'éducation ? » en portant une attention au lien étroit qui existe entre LMD (réforme Licence, Master, Doctorat), modularisation et développement des TICE à l'université, dans le contexte de son processus de modernisation en France. Il s'agira d'analyser plus particulièrement les décalages par rapport à cette proposition initiale, ainsi que certaines tendances structurantes et récurrentes au cours de la dernière décennie. Les tendances retenues prennent appui sur les pratiques des enseignants et des étudiants pour saisir les changements à l'œuvre en lien avec les formations en ligne dans l'enseignement supérieur.

ABSTRACT. The present article offers to study the distance learning situation, against Jean Piaget's essay: "Where goes education?" concentrating on the close link between BMD, modularization and ITCE development at the university, in the context of its modernization process. The aim is to analyze in particular the mismatches with respect to the initial situation, and also, certain structural and recurring tendencies during the last decade. The retained tendencies are based on the teachers and students' practices, to seize the changes transforming the distance learning in higher education.

MOTS-CLÉS : modernisation universitaire, TICE, distance, interdisciplinarité, individualisation, autoformation.

KEYWORDS: university modernization, ITCE, distance, interdisciplinarity, individualization, self-training.

DOI:10.3166/DS.9.331-347 © Cned/Lavoisier 2011

Depuis 1995, nous sommes engagée dans l'étude des TICE à l'université, ce qui nous ramène à quelque seize années d'analyse et de suivi de différents dispositifs pédagogiques médiatisés. Entre notre formation doctorale, notre participation au séminaire TICE du GRESEC¹ et notre position d'enseignante pratiquant les TICE dans le cadre de son activité professionnelle, c'est plus de vingt dispositifs² qui auront été analysés ou suivis, de l'étude de leurs conditions de production à celle des dispositifs sociotechniques ou à l'étude de leurs usages. Ces dispositifs recourent à une intensité variable de la distance. Pour les besoins de cet article, nous illustrons plus particulièrement notre propos à partir de huit d'entre eux en retenant quatre principaux types : une formation totalement à distance (Canufle³) ; trois formations qualifiées d'hybrides – alternant périodes d'autoformation, travaux collaboratifs à distance et périodes de regroupement – (Campus Virtuel Tecfa, Médatic et le Master GAF⁴) ; trois formations et/ou plates-formes d'enseignement utilisées dans un cadre dit de présentiel enrichi (Formation Médicale - Pharmacologie, et la plate-forme Moodle déployée à l'IUT Paris 5 et à l'université de Nantes) ; enfin le PCSM⁵ conçu pour être utilisé dans toutes les modalités possibles. Ce numéro de *Distance et savoirs* nous donne l'occasion d'interroger le fruit de ces différentes expériences dans une perspective communicationnelle qui se veut synthétique sans pour autant prétendre l'exhaustivité – comment pourrait-il en être autrement ? – en formulant un certain nombre d'éléments de réponse à la question « où va la distance ? », en France et plus particulièrement dans le processus de modernisation universitaire. Des discours prospectifs au rôle des utilisateurs dans le processus de structuration de l'offre universitaire, nous souhaitons ici rendre compte de certains décalages et évolutions mais aussi, sur cette dernière décennie, de certaines tendances structurantes et récurrentes que nous articulerons autour de la question des pratiques : enjeu important souligné par Georges-Louis Baron pour saisir les changements à l'œuvre dans l'enseignement supérieur (Baron, 2010, p. 203).

1. Lancé en 1999, le séminaire TICE du GRESEC a eu pour objectif d'analyser le développement des TICE dans l'enseignement supérieur et de développer une approche communicationnelle de ces questions. La dernière phase de recherche a été menée sous la forme d'une ERTe (équipe de recherche en technologie de l'éducation) : Pratiques communicationnelles et dispositifs techniques dans le cadre de formations universitaires, remise au ministère de l'Éducation nationale de la Recherche et des Technologies, en juillet 2010.

2. A titre indicatif : CACTUS (*Computer Algebra and Conferencing in the Teaching of Undergraduate Scientific Subjects*), TECFA (technologies de formation et apprentissage), GRECO (Grenoble campus ouvert), FMD-Pharmacologie, PCSM, CANUFLE, MECAD, La valise combinatoire, Campus numérique I-luno, CANEGE, NETE@D, Canal Socio, Plateforme Moodle de l'IUT Paris 5, Master GAF, Médatic, UDG V (Université de Guadalajara Virtual), UABC (Université autonome de Basse-Californie), plateforme MADOC (sur 3 enseignements en Licence 2, Licence 3 et Master 1 en Sciences de l'Information et de la Communication).

3. Campus numérique en français langue étrangère.

4. Master mention Sciences du langage, Spécialisé en Gestion des connaissances, apprentissages, formations ouverte et à distance.

5. Premier cycle sur mesure.

Les discours sur la modernisation universitaire

Bien que l'essai de Jean Piaget rédigé en 1971, « Où va l'éducation ? », ne traite pas de la question spécifique de la formation à distance, il fait écho à notre réflexion car il s'inscrit dans le cadre des processus de réformes de l'université (1968)⁶, ou encore de la modernisation universitaire (1998)⁷. Plus qu'un simple exercice de style, nous souhaitons ici prendre appui sur certains passages de ce texte.

Une idée en particulier développée par l'auteur concernant l'avenir de l'enseignement retient notre attention : la nécessité de développer l'interdisciplinarité des enseignements, notamment universitaires, offrant des parcours individualisés de formation aux étudiants : « Du point de vue pédagogique, il va donc de soi que l'éducation devra s'orienter vers un abaissement général des barrières ou vers l'ouverture de multiples portes latérales pour permettre aux élèves (secondaires comme universitaires) le libre passage d'une section à une autre avec choix possible de multiples combinaisons » (Piaget, 1988, p. 33). Cet extrait nous renvoie également au rapport de Maryse Quéré quand elle présente, à la Direction de l'Enseignement Supérieur, le module comme étant un modèle de production et de diffusion qui devrait participer à l'évolution nécessaire des universités « vers un enseignement supérieur sur mesure » : « La plus grande liberté pourrait être offerte à l'étudiant de formation initiale ou continue dans la composition de ses cursus, par exemple s'inscrire à un DEUG⁸ dans l'université X, prendre un module de langue à distance dans l'université Y, suivre un module en autoformation au centre de ressources ou chez lui en utilisant des produits élaborés dans l'université Z » (Quéré, 1994, p. 13).

Tout peut n'apparaître souvent que comme un éternel recommencement et cette prédiction de Jean Piaget est aujourd'hui encore et toujours au cœur des débats. Le développement de l'enseignement à distance et des TICE en général serait, en effet, un des leviers de la modernisation de l'université autour d'une dimension ou thématique dégagée de l'analyse du discours des acteurs institutionnels : le découpage et la réarticulation des savoirs, soit l'harmonisation des cursus et des diplômes et le découpage des formations en modules, nous allons y revenir (Miguet, 2008). L'individualisation des parcours de formation, appelée de leurs vœux par Jean Piaget ou Maryse Quéré, est aussi très prégnante dans les différents discours prospectifs, tout comme le sont la recherche de nouveaux publics avec le « life long learning » sans contraintes territoriales ni temporelles, la lutte contre l'échec des premiers cycles ou la mobilité étudiante, le rayonnement francophone et la

6. Loi du 12 novembre 1968 sur l'orientation de l'enseignement supérieur, dite loi Edgar Faure, qui marque une rupture dans l'enseignement français en intégrant les revendications de mai 1968, notamment la facilitation de l'interdisciplinarité visant à opérer un rapprochement des disciplines et des formations à l'intérieur d'une même université.

7. Processus de Bologne ou réforme européenne des études universitaires, réalité sociale depuis 2007 avec la généralisation du LMD et des ECTS.

8. Diplôme d'études universitaires générales (correspond au L1-L2).

généralisation des universités ouvertes ; et ceci, dans le cadre de la nécessaire rentabilité financière de l'investissement éducatif, de la réduction des personnels ou encore, plus généralement, de l'austérité budgétaire auxquelles ces institutions universitaires autonomes sont soumises. Souplesse et adaptabilité aux besoins de « la société de l'information » ou de « la société de la connaissance » en mutation, accroissement de la flexibilité de l'offre de formation sont les maîtres mots des discours environnants et, à chaque fois, les technologies éducatives et la FAD sont annoncées comme la solution à tous les maux qui touchent l'institution universitaire dans sa non-adéquation aux besoins nouveaux de ses publics actuels ou potentiels. La formation à distance, notamment en ligne, est présentée comme le fer de lance de « la révolution commerciale des universités », autre façon de présenter le projet de modernisation universitaire.

La situation française est différente de celles d'autres pays d'Europe, et d'ailleurs dans le monde, qui ont créé depuis les années 1970 des universités plus ou moins indépendantes et autonomes de formation à distance dans le but de promouvoir l'égalité sociale, la démocratisation de l'éducation et l'accessibilité toujours plus grande à des publics plus nombreux. Différentes raisons peuvent être avancées pour tenter d'expliquer cette spécificité française. La couverture territoriale de l'offre de formation ne rend pas difficile le mode présentiel. En Europe d'ailleurs, d'une manière générale, la superficie du pays n'est pas le principal élément qui influe sur le développement d'une FAD à part entière, à l'inverse d'autres pays comme le Mexique, le Canada, l'Inde, la Chine ou l'Australie. L'Open University britannique a certes initié le mouvement de création d'universités d'enseignement entièrement à distance, dites également ouvertes⁹. La vocation sociale de ces établissements dont la finalité était de briser les contraintes spatio-temporelles de l'enseignement universitaire traditionnel en proposant une structure alternative, autorisée à délivrer ses propres diplômes, n'a cependant pas trouvé d'équivalent en France à tout le moins, en termes de projet politique et d'investissements publics.

Dans les années 1990, au-delà des seuls opérateurs spécialisés dans le télé-enseignement (CNED¹⁰, FIED¹¹...), l'offre de formation à distance se développe de façon assez désordonnée dans les institutions universitaires françaises. De nombreuses initiatives voient le jour au gré des différents appels d'offres européens, ministériels¹² ou régionaux. La question de la mise en cohérence de l'offre nationale

9. La participation à la formation proposée par l'institution n'est soumise à aucune condition administrative susceptible de limiter l'accès aux seuls étudiants disposant des titres académiques requis : UNESCO (2002). *Open and distance learning: Trends, policy and strategy considerations*, Paris: UNESCO - Division of Higher Education).

10. Centre national d'enseignement à distance.

11. Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance, qui regroupe l'ensemble des Centres de télé-enseignement universitaires (CTU).

12. La politique ministérielle de création et de soutien des TICE dans l'enseignement : cf. Thibault Françoise, « Autour des Campus numériques français. Repères dans les initiatives du

de FAD, est toutefois récurrente en France. Du rapport Duhamel « Pour une université ouverte » en 1990, ou encore en 1997 celui de Jean-Claude Barbarant « Enseignement à distance : réalités, enjeux et perspectives », l'offre de formation à distance souffre de dispersion, et demeure relativement confidentielle (Glikman, 2002). En 2000, 30 % des établissements d'enseignement supérieur disaient aborder la question de la formation à distance¹³. La terminologie employée est ici importante : ces universités « abordent la question », donc ce n'est pas encore une réalité et encore moins une généralité coordonnée et mutualisée nationalement. Le premier appel à projets « campus numérique » visait à relancer cette question, par le développement de l'offre française de FAD. Il met en relation pour la première fois, formation initiale, formation continue et formation à distance, avec l'objectif de construire « une perspective globale d'enseignement » (Barats, 2007, p. 168). Mais la France n'a jamais opté politiquement pour la création d'un établissement universitaire « unimodal » à distance. Les formations à distance universitaires sont assurées par les universités traditionnelles, comme dans la majorité des pays de l'Union Européenne, les seuls pays européens disposant d'universités totalement à distance étant l'Allemagne¹⁴, le Royaume-Uni¹⁵, l'Espagne¹⁶, les Pays-Bas¹⁷ et le Portugal¹⁸. En France, les structures fédératives, regroupement d'établissements ou consortiums ont toujours été les modèles privilégiés en opposition à celui de l'Open University britannique toujours présentée comme la référence incontestable en matière d'offre de FAD.

Comme souvent, il y a les discours, il y a les lois et les programmes de soutien, les rapports ministériels et il y a les réalités du terrain. Le mouvement d'harmonisation des cursus et des diplômes devait faciliter et donner une structure de développement à l'enseignement en ligne à l'université. Or, si l'injonction communautaire de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur entamée avec le processus de Bologne est aujourd'hui une réalité avec la généralisation de la codification des grades et des diplômes (LMD¹⁹, ETCS²⁰), cette réalité est beaucoup plus confuse aujourd'hui quant à la concrétisation de l'individualisation des parcours et de la modularisation des enseignements, voire du développement de la FAD à l'université. Force est de constater que cette « envolée » de la formation en ligne et à

ministère en charge de l'enseignement supérieur », *Distances et Savoirs*, vol. 4, n° 1, 2006, p. 109-112.

13. Étude des sites Web des universités - Juin 2000. Ministère de la Recherche, Direction de la technologie, KOSMOS : <http://guilde.jeunes-chercheurs.org/Reflexions/Recrutements/web-u2000-externe.pdf>

14. FernUniversität in Hagen.

15. The Open University.

16. L'UNED (*Universidad Nacional de Educacion a Distancia*) et l'UOC (*Universitat Oberta de Catalunya*).

17. Open Universiteit.

18. Universidade Aberta.

19. Licence, Master, Doctorat.

20. *European Train Control System*.

distance n'est, à ce jour, pas réalisée. Toutefois certaines structures et actions s'institutionnalisent dans les établissements d'enseignement supérieur. En 2005, il y avait, dans les universités françaises, 70 chargés de mission TICE. Aujourd'hui encore, passés les appels d'offres Campus Numérique, les UNR²¹, les UNT²², les évolutions récentes du contexte, notamment avec la LRU²³, favorisent toujours le développement des TICE (Brulois et Miguet, 2008) et enjoignent fortement les universités à se transformer. Mais favorisent-elles encore pour autant la FAD à l'université et si oui, sous quelles formes et dans quelle mesure ?

Les décalages

D'un cursus organisé antérieurement de manière tubulaire et présenté comme une contrainte à la mobilité et à la réorientation, l'harmonisation des grades et des cursus dans le cadre de la « construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur », devait permettre de proposer aux étudiants européens des parcours pluridisciplinaires et individualisés dont l'unité serait le module associé à son crédit ECTS.

L'interdisciplinarité par le module

La France n'est pas un modèle au regard d'autres pays industrialisés sur les questions de l'interdisciplinarité, alors que c'est un état de fait aux États-Unis et au Canada. La catégorisation des sections, des formations et diplômes qui en relèvent, ne favorise pas le passage des étudiants d'une discipline à une autre. La question des réorientations dans les premiers cycles de sciences ou de médecine, par exemple, est plus souvent vécue par l'étudiant comme un constat d'échec que comme une opportunité d'ouverture intellectuelle. Les passerelles sont quasi impossibles d'une UFR²⁴ à une autre. L'offre de formation, telle qu'elle découle de la réforme LMD, marque donc une rupture notable avec la culture des établissements. Mais l'articulation des Unités d'Enseignements d'ossatures (obligatoires) et des UE²⁵ de différenciations (optionnelles), des parcours, emplois du temps ainsi que de l'organisation des examens afférents relève, dans la pratique, d'un véritable casse-tête. Le LMD a plutôt abouti à un foisonnement de l'offre de formation qui se situe aujourd'hui dans bon nombre d'établissements à la limite du gérable et à une démultiplication des coûts de fonctionnement.

21. Universités numériques en région.

22. Universités numériques thématiques.

23. Loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités (dite loi LRU ou loi Pécresse), initialement intitulée « loi portant organisation de la nouvelle université » et communément appelée « loi d'autonomie des universités ».

24. Unité de formation et de recherche.

25. Unité d'enseignement.

La modularisation est un des procédés de structuration de l'offre de dispositifs pédagogiques identifié comme pertinent dans le cadre de la modernisation de l'enseignement supérieur. Si l'ensemble des formations était effectivement découpé en modules, l'étudiant pourrait choisir telle ou telle unité d'enseignement et se constituer un parcours à la carte ou « sur mesure ». Le simple fait d'organiser la formation universitaire en nombre de crédits, comme valeurs cumulables, attachés à des modules, serait suffisant pour répondre au projet de modernisation et repenser l'offre de formation pour répondre aux demandes des différents publics. On peut rappeler que la conception modulaire des unités d'enseignement, très développée dans le domaine de la formation continue, est liée à une organisation et à une gestion de type industriel et managérial (Barbot et Combès, 2006), tout comme elle participe à une réingénierie pédagogique profonde des enseignements. Théorie très influente dans les recherches sur les sciences cognitives dans les années 1980, la modularisation aura ainsi profondément influencé la conception des premiers EIAH²⁶. La formation à distance ne doit pas être intrinsèquement considérée comme modulaire. Cependant, ce principe méthodologique techno-pédagogique est présenté par certains chercheurs comme une caractéristique de la FAD (Peraya, 1994, Power, 2002), et certaines institutions spécialisées revendiquent de proposer des formations très modulaires, comme l'Open Universiteit aux Pays-Bas. Si, a priori, cette tendance à la modularisation répond au processus de structuration de l'offre pédagogique notamment pour la FAD, sur le terrain sa prise en compte montre certains décalages par rapport aux potentialités. Ainsi l'emploi de l'expression même de « module » semble souvent galvaudé.

Dans la majorité des dispositifs, totalement ou en partie à distance, étudiés ici et dont deux au moins couvrent des formations dites interdisciplinaires²⁷, le module n'est que le reflet du découpage pédagogique des savoirs initié par le ou les enseignants producteurs du dispositif : ce sont des chapitres, des unités de valeur, des thématiques... dont la structuration est pensée comme pour les cours classiques dispensés en présentiel. Il n'y a pas d'individualisation du parcours ; le programme est souvent le même pour tous, doit être suivi de bout en bout, module après module, pour valider le cursus et ne propose pas un parcours à la carte pour autant. Toutefois, la récurrence avec laquelle cette notion de module entre dans les discours sociaux reste un indice de l'importance que ce procédé revêt dans le cadre de la modernisation des universités. Signalons néanmoins un dispositif qui a adopté véritablement une réflexion modulaire : en effet, le découpage des savoirs du PCSM est indéniablement modulaire, c'est même un aspect structurel du projet. Les connaissances, les programmes sont fragmentés pour permettre une utilisation personnalisée et flexible des composantes du système, dans le temps, par niveau, par scénario d'utilisation. Dans ce dispositif pédagogique médiatisé, tout est *a priori* modulaire.

26. Environnements informatiques pour l'apprentissage humain.

27. TECFA et Master GAF.

L'individualisation des enseignements

La question du niveau ou du degré d'individualisation pédagogique, nous renvoie à la théorie de la Distance Transactionnelle dont Michael G. Moore²⁸ a posé les bases et qui sera opérationnalisée, entre autres, par Annie Jézégou²⁹. Les composantes (spatio-temporelles, pédagogiques et de communication) qui entrent en jeu dans la structuration d'un dispositif de FAD et déterminent l'amplitude d'ouverture de celui-ci, oscillent entre deux axes : le degré de liberté de choix accordé aux étudiants et les contraintes imposées par l'institution. L'enseignant-concepteur de chaque module d'une UE de Canufle a ainsi produit un cours au format très classique qui doit être consulté dans un ordre défini. La seule liberté pour l'étudiant réside dans son rythme d'apprentissage. Si ce produit favorise *a priori* l'individualisation, le rythme du tutorat socialisé est lui, imposé, à raison d'une activité ou d'un thème toutes les x semaines. Cette situation évacue la potentialité pour l'apprenant de se former quand il le souhaite, s'il veut pouvoir « participer » au suivi. La modularisation des contenus trouve ici une limite (Miguet, 2007, p. 290). Ce programme avait été défini par l'enseignant dans le but de structurer le travail dans le temps. Or, « en situation d'enseignement à distance, la mise en place d'un dispositif pédagogique doit jongler entre deux tendances presque antinomiques : établir d'une part une progression dans le temps qui aide l'étudiant à planifier ses activités et prendre d'autre part en compte une organisation du travail différente du rythme universitaire classique » (Perriault, 1996, p. 56). Les étudiants du Tecfa, comme ceux de Canufle, ayant véritablement choisi un enseignement à distance afin de pouvoir concilier études et activité professionnelle, relevaient en majorité que les scénarii d'enseignement proposés ne leur permettaient pas de choisir leurs périodes ou l'ordre d'enchaînement des séquences dans leur formation. Selon Viviane Glikman, la FAD doit même être distinguée de l'individualisation de la formation, la simple absence d'une collectivité permanente d'apprenants et l'utilisation individuelle de ressources éducatives ne reflétant pas la réalité des caractéristiques des dispositifs institutionnels de FAD. Au mieux pourrait-on parler de formation « personnalisée », lorsque certaines conditions sont, dans la mesure du possible remplies (Glikman, 2002, p. 18).

Le développement de l'autoformation

Préparer les étudiants à apprendre en situation d'autonomie est le défi social auquel l'université est confrontée dans le processus de formation tout au long de la vie, mais « si l'autoformation peut être proclamée, l'autonomie ne se décrète pas,

28. Moore M. G., "Towards a theory of independent learning and teaching", *Journal of Higher Education*, (44), 1973, p. 661-679.

29. Jézégou A. *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*, Paris, L'harmattan, 2005.

mais se construit » (Barbot et Jacquinet-Delaunay, 2008, p. 146). Des périodes d'autoformation sont prescrites de fait pour Tecfa, Canufle ainsi que la Pharmacologie (devenue « Médatic »), mais toujours dans un cadre largement tutoré. Le taux d'encadrement est même plus important que pour l'enseignement classique présentiel. Le PCSM, malgré la réflexion menée par les concepteurs pour permettre une consultation en autoformation sur la base d'outils spécifiques, est rarement utilisé sous cette forme, ou l'est au coup par coup au moment des examens. Ce sont les étudiants qui en ont le moins besoin qui profitent surtout du dispositif, ceux qui sont déjà autonomes. Ceux-là mêmes qui sont en situation d'échec n'y recourent pas. « Le dispositif n'est pas intégré de manière continue dans les stratégies d'apprentissage » (Thibault, 2003, p. 209). Cette même situation se retrouve pour le projet Médatic. Un des objectifs clairement annoncés à travers cette réforme est de réduire les inégalités entre étudiants nantis dont les parents peuvent financer le bachotage dans des instituts privés et ceux plus modestes qui ne peuvent s'offrir qu'un enseignement public saturé. Or il apparaît que, dans la perspective du concours, les étudiants maximisent leurs chances de réussite et ceux qui avaient la possibilité d'accéder aux enseignes privées continuent de le faire.

Pourquoi ces décalages par rapport aux attentes ?

À l'instar de Pierre Mœglin, nous considérons que les usages des technologies éducatives : « (...) sont tiraillés entre deux déterminations contradictoires : d'un côté, la réalité d'un régime déstabilisé, mais toujours dominant – celui de l'enseignement massifié et standardisé, impersonnel et unidirectionnel, collectif et présentiel (...); de l'autre côté, l'aspiration à un régime individualisé et personnalisé, contractuel, modulaire et sur mesure, cherchant à concilier distance et proximité. Si ce second régime est à la recherche de sa généralisation, c'est qu'il n'a pas encore trouvé la totalité des outils et le modèle économique qui en assureront la viabilité. » (Mœglin, 2005, p. 207). Le grand projet de généralisation des universités ouvertes, permettant de composer un cursus à la carte en piochant dans l'offre mondiale *via* internet ne s'est pas réalisé. Henry Isaac notait qu'il n'y a pas eu de réflexion sur l'intégration du numérique dans la pédagogie lors du passage au LMD, occasion « manquée » qui aurait pourtant permis de repenser l'offre de formation avec le présentiel allégé et l'enseignement à distance pour répondre aux demandes des différents publics. « Ce n'est pas la technologie qui est en cause, mais les structures dans lesquelles s'insèrent ces dispositifs numériques » (Isaac, 2008, p. 25). En effet, la structure universitaire doit se moderniser notamment en développant les usages des TICE et en multipliant son offre de FAD, mais elle semble devoir le faire sans pour autant changer radicalement son fonctionnement, que ce soit au niveau des maquettes, des modalités d'évaluation, de la définition du service des enseignants-chercheurs, de la question des droits d'auteurs, des critères d'évaluation de la carrière de l'enseignant-chercheur, de l'emploi de tuteurs, de la mutualisation des productions, etc. Certes, quelques rares initiatives officielles se

mettent en place, mais le processus observé sur 10 ans n'avance que très doucement alors même que toutes ces conditions sont clairement évoquées par les chercheurs et spécialistes de la question depuis bien longtemps. Trop souvent encore dans les discours, la médiatisation ou la numérisation des ressources pédagogiques, l'usage des TICE sont présentés comme des facteurs certes nécessaires, puisque la non-coprésence des apprenants et des enseignants l'implique, mais non suffisants pour caractériser et encore moins impulser le développement de la formation à distance. Celle-ci est cantonnée à être présentée *de facto* comme un instrument de progrès technologique au service du projet de modernisation des institutions.

Les évolutions

Différents éléments doivent être retenus pour rendre compte de certains changements à l'œuvre à l'université par rapport à la FAD : la société dans son ensemble et les mutations des pratiques informationnelles, communicationnelles et culturelles des acteurs en lice ; les réformes pédagogiques des institutions ; les orientations des programmes ministériels. Pour ce qui est de ce dernier point, le changement de ligne directrice dans la politique ministérielle de soutien a eu une incidence importante pour les établissements. Ce changement a eu lieu entre le deuxième appel « Campus numérique » destiné à consolider la formation à distance par l'intégration de ressources en ligne dans les pratiques pédagogiques et le troisième (2002) qui privilégie les plates-formes (Mœglin, 2010, p. 110). Un nouveau cadre de potentialités de développement de services, outils et ressources est alors donné. En 2007, 80 % des universités possèdent un ENT (environnement numérique de travail)³⁰, même si ces derniers restent encore souvent très pauvres en services et en contenus pédagogiques. L'heure ne serait donc plus aux grands projets fédérateurs gérés par des consortiums mais plus au développement prudent de petites initiatives locales voire individuelles.

La technique n'est plus autant un frein

Depuis 1995, avec la banalisation progressive d'Internet, les étudiants comme les enseignants sont de plus en plus prédisposés à l'utilisation des dispositifs informatisés mis à leur disposition. Il y a indéniablement transfert de leurs pratiques personnelles à leurs utilisations professionnelles en passant par leurs pratiques académiques. L'appropriation des outils dans les différentes plates-formes ou services est facilitée par les modalités similaires des dispositifs grands publics, familiers aux acteurs. Le taux d'équipement des étudiants, comme des institutions, bien qu'il soit toujours perfectible, augmente ; les coûts de télécommunication ne sont plus une limite. Si au

30. Isaac H., L'université numérique, Rapport au ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, MESR, 2008.

début de cette période, la formation aux outils était préconisée comme indispensable à la « bonne marche » des formations partiellement ou totalement à distance, la banalisation progressive de leur emploi ne rend plus cette médiation aussi indispensable. À ce titre, il est intéressant de remarquer qu'à l'Université de Nantes, qui depuis 2008 a déployé une plateforme Moodle, aucune formation à son utilisation pour les étudiants n'est institutionnalisée. Il revient à l'enseignant qui souhaite intégrer l'usage de la plate-forme, et qui aura, le cas échéant, suivi lui-même une formation, de prévoir la prise en main des outils dans le cadre de son enseignement. Cette assistance technique est d'ailleurs rarement demandée par les étudiants. Ceci nous renvoie à une remarque d'un enseignant du campus virtuel Tecfa, en 2000 : « [Si] nos étudiants étaient des étudiants en médecine, par exemple, il faudrait présenter un environnement plus homogène, c'est clair. Mais nos étudiants doivent apprendre ce qu'est Internet. Je suis adepte d'une pédagogie dure, ceux qui ne survivent pas ne méritent pas d'être ici. » Les étudiants avaient d'ailleurs intégré ceci, puisqu'ils considéraient que le fait d'avoir à chercher faisait partie intégrante de la philosophie de la formation et que ce qui comptait n'était pas la forme mais le contenu. Certes, ces étudiants de niveau Master suivaient une formation en partie à distance sur le thème de la formation à distance, ce qui revêt un caractère particulier par rapport à la pratique des outils informatiques et de communication, mais cet état de fait semble aujourd'hui en voie de généralisation.

Le rapport à la technique n'est donc plus un obstacle à l'utilisation, ou n'est plus censé l'être. Toutefois, si la mise à disposition et la généralisation d'outils se banalisent à l'université, les étudiants rechignent parfois encore à utiliser les outils institutionnels dans le cadre de leur formation : procédure de connexion longue, impossibilité de transférer leurs messages dans leurs boîtes mail personnelles, espaces de stockage inaccessibles hors de l'université, etc.

Le développement de l'injonction d'autonomie

Les problématiques de l'adéquation de l'offre universitaire aux besoins et attentes des publics (formations professionnalisantes, formation pluridisciplinaire, public en activité, besoin de renforcement et d'individualisation de l'encadrement et des parcours notamment dans les premiers cycles...) impliquent d'intégrer de plus en plus de souplesse dans le dispositif pédagogique. Mais comme souvent, cette souplesse doit se faire à moyens constants, voire réduits, notamment au niveau de l'encadrement ou des volumes d'enseignement. C'est pourquoi les *scenarii* proposés intègrent des périodes d'autoformation dans le cadre des formations classiques à l'université. Comme le fait remarquer Adrian Stăii : « Du côté étudiant, l'image projetée par le dispositif est celle d'un apprenant capable de se prendre en charge et de suivre un parcours dont les étapes majeures sont clairement précisées, mais où il lui appartient aussi de construire et d'organiser les modalités concrètes de travail » (GRESEC, 2010, p. 120). Médatice, dont le projet en pharmacologie développé en 1999 était le précurseur, en est un exemple. En effet, ce dispositif hybride est imposé

en 2006 en totale substitution à l'enseignement présentiel classique pour toute la première année de médecine. Les étudiants, n'ayant pas d'autre choix, ont accepté cet état de fait. Nous notons une évolution avec le projet de pharmacologie, substitutif également mais à titre plus expérimental, qui avait déclenché un tollé général chez les étudiants et le lancement d'un recours collectif auprès du Doyen de la faculté de médecine. Les étudiants avaient déclaré majoritairement qu'on apprenait mieux avec l'enseignant et sans le dispositif et en outre avaient refusé la prise en compte de l'évaluation de cette UE dans leur cursus.

La distance entre dans les mœurs

Si parfois le cadre institutionnalisé de la prescription ne laisse pas le choix aux étudiants de suivre ou non un enseignement en partie à distance – choix relatif à l'incapacité de certaines filières à proposer un enseignement magistral compatible avec la capacité d'accueil des amphithéâtres – il arrive également que la modalité à distance soit véritablement recherchée, sinon demandée par les étudiants. Bien entendu, nous évoquons ici le cas de formations hybrides, les formations totalement à distance, comme c'était le cas pour Canufle, restant des exceptions dans le système universitaire initial. Soit, comme c'est le cas pour des dispositifs mexicains³¹, le choix de suivre un enseignement à distance entre dans le cadre d'une stratégie réfléchie et motivée. Soit, comme c'est de plus en plus souvent le cas en France, les étudiants doivent mener une activité professionnelle de manière concomitante à leurs études. Ils souhaitent donc pouvoir accéder plus librement aux supports de cours et aux échanges éventuellement rendus possibles avec leurs enseignants, aux marges de l'organisation stricte des études « classiques ». Un membre du service TICE d'une université nous affirme que, si l'adoption de la plate-forme Moodle n'a pas été instantanée du côté des enseignants, on se rend compte que ce sont les étudiants qui « font pression » sur les enseignants pour l'utiliser. Les enseignants se retrouvent donc en porte à faux. Cette demande d'individualisation de la relation pédagogique *a priori* est une réalité et peut se faire au minimum en proposant des supports de cours. D'un public classiquement empêché, la FAD tend à concerner un nombre d'étudiants de plus en plus important. De plus, comme le fait remarquer Geneviève Jacquinot-Delaunay, et c'est également une expérience vécue, en cas de grève³², les enseignants et les étudiants découvrent que l'on peut travailler à distance (Jacquinot-Delaunay, 2010, p. 159).

La FAD n'est plus une simple question de mode ou de vitrine mais des dispositifs hybrides s'organisent, parfois insensiblement dans le cadre même des enseignements classiques. Ce qui nous fait dire, dans le cadre de l'ERT Carm@e, que l'appropriation de la FAD est très sérieusement en marche (GRESEC, 2010,

31. Voir, dans le second numéro consacré au thème « Où va la distance ? », l'article de Françoise Paquien-séguy et Carmen Perez Fragoso.

32. Grèves qui sont, de plus, relatives aux processus de modernisation de l'université...

p. 8) et qu'elle n'est plus aussi décrite que nous avons pu le montrer il y a près de 15 ans (Séguy, Miguet, 1998).

Quelques tendances structurantes

Le développement du numérique à l'université, est selon nous, la marque que la FAD n'est plus marginale et devient omniprésente sous différentes formes dans la formation présenteielle. La distance semble aujourd'hui se trouver intégrée dans les formations classiques, non pas dans le grand dessein d'une internationalisation voire de la marchandisation de l'offre pédagogique, mais bien dans les pratiques de plus en plus quotidiennes de nombres d'étudiants et d'enseignants. Après avoir noté les évolutions sur cette période, revenons sur quelques tendances fortes que nous tenons pour structurantes et récurrentes des pratiques d'apprentissage et d'enseignement dans le contexte de mise à distance.

Utilité pratique immédiate et significative

Les enseignants déplorent souvent que les étudiants soient « consommateurs » de leur formation et qu'ils développent avant tout une compétence utilitaire. Les usages que les étudiants ont des dispositifs montrent-ils des pratiques qui tendent plus vers le « self-service » ou bien vers le modèle du contributeur ? Quelle est leur posture ? La question renvoie à la sous-utilisation par les étudiants des ressources complémentaires en ligne (Paquenseguy et Perez Frago, 2009). Si la demande d'accès aux ressources est réelle, leur utilisation effective est souvent beaucoup moins importante que celle prévue et anticipée par les concepteurs. Cette situation est récurrente et les exercices ou travaux proposés à distance ne sont réalisés que lorsque leur usage est contraint et sanctionné par une évaluation, donc fortement prescrit. Un étudiant du Tecfa nous disait déjà, en parlant des activités très scénarisées construites dans le cadre d'une pédagogie active et développées dans le campus virtuel suisse, que : « (les enseignants) nous prennent parfois pour des enfants, alors je ne sais pas si c'est l'ombre de Piaget qui plane, on ne nous dit rien, il faut explorer..., mais nous on n'a pas le temps ! ». Les stratégies des étudiants convergent vers la réussite aux examens ou au concours, et quand le dispositif proposé ne correspond pas immédiatement à cet objectif, ils savent très bien s'en passer. Ainsi, plus de la moitié des étudiants de pharmacologie ne sont jamais revenus consulter le cours en ligne après la première séance de tutorat et n'ont pas plus utilisé le CD-Rom distribué. Le fait d'avoir le support de cours est présenté à ces étudiants comme rassurant par rapport à une simple prise de note individuelle, notamment dans les premiers cycles. Cependant, ces mêmes étudiants déterminent en quelque sorte un cadre légal et minimal d'utilisation des différents supports et outils de communication mis à leur disposition, renvoyant ainsi à l'enseignant ce qu'il attend, tout en conservant leurs habitudes de travail, comme le font remarquer

Abdel Benchenna et Vincent Brulois dans leur monographie concernant la plate-forme Moodle de l'IUT de Paris 5 (GRESEC, 2010, p. 84).

Pour bon nombre d'enseignants la situation n'est pas très différente. Quand un dispositif du type plate-forme Moodle est mis à leur disposition, la plupart ne l'utilisent que comme espace de dépôt de polycopiés, ou pour récupérer les devoirs. L'usage des fonctionnalités de la plate-forme doit être à leur avantage : ne pas encombrer leur boîte mail ou laisser le dispositif gérer les *dead line* pour le rendu des travaux. Ils choisissent de préférence les outils faisant gagner du temps. (Mœglin, 2010, p. 120). Par ailleurs, les enseignants impliqués dans le cadre de formations à distance mettent souvent les ressources qu'ils ont développées à disposition de leurs étudiants en présentiel, notamment pour les révisions ou en complément du cours.

Concurrence versus mutualisation

Le principe de mutualisation se retrouve aussi dans les forums, pour lesquels les questions des étudiants, les annonces faites par l'administration ou les réponses des enseignants sont visibles par tous. Les forums, bien que prévus dans la quasi-totalité des dispositifs observés sont, comme pour les ressources, très peu utilisés s'ils ne rentrent pas dans l'évaluation, et, même dans ces cas, les étudiants se montrent rarement comme acteurs agissant. S'ils les consultent facilement, ils publient beaucoup plus rarement des messages. Ils se comportent en : « passagers clandestins davantage qu'en contributeurs actifs » (Mœglin, 2010, p. 119). On peut faire valoir différents éléments de réponse pour tenter d'expliquer ce phénomène. Il n'y a pas plus d'étudiants-leaders qui posent facilement des questions en cours présentiel qu'à distance. Ils recherchent plus facilement le contact direct et individuel avec l'enseignant si celui-ci en accepte le principe. Nous avons ainsi noté que, dans Canufle, un enseignant réintroduisait systématiquement les questions reçues dans son mail sur le forum, considérant que les réponses qu'il apportait devaient pouvoir servir à tous. Les étudiants se servent du forum pour se positionner, se comparer par rapport au groupe ou se rassurer, mais restent souvent dans une logique de concurrence, situation exacerbée dans le cas d'une préparation à un concours qui pousse plus à la rétention d'information qu'au partage. Ils ont peur de s'exposer à l'ensemble du groupe et préfèrent dans la plupart des cas profiter des réponses aux questions posées par leurs pairs. Ils utilisent d'autres outils que ceux proposés par le dispositif et mettent en place des espaces externes et « confidentiels » en dehors de l'institution, ou plus pratiques, selon eux, car liés à leurs habitudes (msn, Facebook, etc.). Nous avons noté cette tendance dès 1998 au sujet du Tecfa, et seuls les outils changent dans d'autres dispositifs plus contemporains. Les enseignants eux-mêmes prescrivent parfois d'utiliser des outils de communication externes à la plate-forme, comme a pu le montrer Roxana Ologeanu-Taddei au sujet du Master GAF (GRESEC, 2010, p. 103), ce qui va dans le sens d'une multiplication des outils utilisés hors de la fonction intégratrice de telle ou telle plate-forme.

Les pratiques restent donc en majorité très conformes aux usages prescrits et dans la stricte limite des *scenarii* d'apprentissage proposés. Et si le tutorat est une médiation plébiscitée par les étudiants dans le cadre d'une formation en partie à distance, dans les actes, la potentialité est souvent plus importante que la réalité.

Conclusion

Au même titre que le développement de la formation professionnelle continue est porté par les technologies éducatives, la formation à distance l'est tout autant. Dans ces deux secteurs nous avons conscience du rôle moteur des expérimentations et innovations conduites qui se sont retrouvées par la suite intégrées dans les dispositifs de formation dits « présentiels classiques ». Dispositifs qui sont considérés par certains, dont les étudiants, comme désuets. C'est un peu comme si les standards de la formation à distance *via* les technologies communicationnelles s'inséraient depuis lors comme autant de canons dans la formation dite classique. Ces expérimentations ont permis d'explorer des potentialités, de mettre à jour les blocages et ainsi contribuer à l'élaboration d'un nouveau modèle d'université en accord avec les évolutions de la société (Jacquinot-Delaunay, 2008, p. 267). Les expérimentations et les recherches sur la FAD – menées entre autres par le CIREL-Trigone³³, le LICEF³⁴, le CREET³⁵, ou le LIS³⁶ – participent indéniablement à la dissémination de cette culture. Ainsi, la distance, historiquement marginalisée, se retrouve intégrée dans les formations classiques, non pas dans le grand dessein de dispositifs complets, fédérés et intégrés qui restent l'exception, mais bien plus dans les pratiques des acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage sous des formes diverses, souvent encore « bricolées », qui reflètent des intérêts individuels et les arts de faire des individus. Comme le faisait remarquer Patrick Guillemet : « la formation à distance est devenue un phénomène aux multiples visages, qui embrasse des pratiques éducatives n'ayant en commun que d'être des substituts à la présence, dans une même salle, des étudiants et du professeur » (Guillemet, 2003, p. 348). Les déclinaisons des formes d'enseignement non traditionnel – téléclasse, enseignement bimodal, hybride, *blended*, présentiel enrichi, études totalement à distance, *course team*, salle de classe virtuelle... – coexistent sans qu'aucun modèle ne prévale sur les autres, mais, indéniablement, ils se banalisent au sein des universités dites classiques, la finalité étant souvent plus managériale et rationalisante que strictement pédagogique ou dans le but d'une souplesse accrue pour les étudiants.

S'il y a un second point que nous souhaiterions au final extraire du texte de Jean Piaget, c'est cette question centrale sur laquelle il insistait : « du caractère de plus en

33. Centre inter-universitaire de recherche en éducation de Lille.

34. Laboratoire en informatique cognitive et environnements de formation : Centre de recherche LICEF, Télé-université (UQAM).

35. *Center for Research in Education and Educational Technology: Open University.*

36. Laboratoire des industries du savoir : CNED.

plus interdisciplinaire que prend nécessairement la recherche en tous les domaines ». (Piaget, 1988, p. 29). Une posture quasi épistémologique qui, justement sur cette question de la FAD et plus largement des technologies numériques en éducation, est parfois réalisée, du moins dans une version pluridisciplinaire, comme le montrent, par exemple, les expériences du CODIF³⁷ pour le PCSM ou encore res@tice de l'AUF³⁸.

Bibliographie

- Barats C., « "Pour le prix d'un café par jour". Une analyse des logiques d'institutionnalisation des TIC par le ministère de l'éducation nationale dans l'enseignement supérieur français depuis 1989 », *Communications*, n° 2, printemps-été 2007, p. 148-184.
- Barbot M. J. et Combès, Y., « Penser le changement de paradigme éducatif lié aux TIC », *Éducation Permanente*, 169, 2006, p. 133-152.
- Baron G.-L., « Quelles évolutions des professionnalités dans le contexte de l'enseignement supérieur en ligne ? Quelques réflexions », *Distance et savoirs*, vol. 8, n°2, 2010, p. 193-205.
- Brulois V., Miguet M., « Les campus numériques français : La question de l'innovation – quelques réflexions conclusives », *Actes des 8^e Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau, JOCAIR'8*, Amiens, 27-29 août 2008, Paris, Hermès Science Publication - Lavoisier, p. 395-406.
- Glikman, V., *Des cours par correspondance au "e-learning"*, Paris, PUF – Education et formation, 2002.
- GRESEC, Pratiques communicationnelles et dispositifs techniques dans le cadre de formations universitaires, Rapport de recherche, ERT-intGRESEC : CARM@-E, juillet 2010, GRESEC.
- Guillemet P., L'institutionnalisation de la formation à distance au Québec : le cas de la Télé-université (1972-1992), Thèse de doctorat, Université de Montréal, 2003.
- Isaac H., L'université numérique, Rapport au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, MESR, 2008.
- Jacquinet-Delaunay G., « Entre présence et absence, la FAD comme principe de provocation », *Distance et savoirs*, vol. 8, n° 2, 2010, p. 153-165.
- Jacquinet-Delaunay G. et Fichez E. (sous la dir. de), *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*, Bruxelles, De Boeck, 2008.
- Miguet M., « Modernisation universitaire : le rôle supposé des TICE », *Actes de l'école d'été Le déploiement des TIC dans l'enseignement supérieur : évidences et tendances*, organisée par le GRESEC, université Stendhal-Grenoble 3, avec le soutien du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Grenoble, 9-12 septembre 2008. http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/Miguet/index.php

37. Comité d'observation et d'orientation de dispositifs de formation.

38. Agence universitaire de la francophonie.

- Miguet M., La structuration de l'offre de dispositifs pédagogiques médiatisés à l'Université, des procédés d'écriture en voie d'institutionnalisation, Thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble 3, 2007.
- Mœglin P., *Les industries éducatives*, Paris, PUF, Coll. « Que sais-je ? », 2010.
- Mœglin P., *Outils et médias éducatifs : une approche communicationnelle*, coll. « Communication, Médias et sociétés », PUG, St Martin d'Hères, 2005.
- Paquenseguy F., Pérez-Fragoso C., « E-learning : les compétences de l'étudiant au travail », *Conférence internationale Modèle de / Modèle pour le journalisme et la communication*, 19-21 novembre 2009, Bucarest, Roumanie, 2009.
- Peraya, D., « Formation à distance et communication médiatisée », *Recherches en communication*, 1, 1994, p. 147-167.
- Perriault J., *La communication du savoir à distance : autoroute de l'information et télé-savoirs*, l'Harmattan, coll. « éducation et formation », Paris, 1996.
- Piaget J., *Où va l'éducation*, Paris, Gallimard, Coll. Folio essais, numéro 104, 1998.
- Power, M., « Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur », *Journal of distance education*, printemps 2002, vol. 17, n° 2, p. 57-69.
- Quéré M., Vers un enseignement supérieur sur mesure, Rapport au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction générale des enseignements supérieurs, Paris, Juin 1994.
- Séguy F., Miguet M., CACTUS, (Computer Algebra and Conferencing in the Teaching of Undergraduate Scientific Subjects), Rapport final. "Do you prefer traditional teaching ?" GRESEC, august 1998.
- Thibault, F., « Coalitions sociales et innovation pédagogique : le cas du Réseau universitaire des centres d'autoformation », *Albero, Brigitte (dir.) Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès Sciences, Lavoisier, 2003, p. 193-218.