

Enjeux scénographiques de l'industrialisation de la formation : le cas de l'Université en ligne (UEL)

Laurent Petit

▶ **To cite this version:**

Laurent Petit. Enjeux scénographiques de l'industrialisation de la formation : le cas de l'Université en ligne (UEL). 2005, Paris, France. edutice-00001415v2

HAL Id: edutice-00001415
https://edutice.hal.science/edutice-00001415v2

Submitted on 30 Mar 2006

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Enjeux scénographiques de l'industrialisation de la formation : le cas de l'Université en ligne (UEL)

Laurent PETIT (Université Pierre et Marie Curie)

L'hypothèse centrale que nous nous proposons de questionner dans cette communication peut s'énoncer ainsi : c'est dans l'analyse même des ressources pédagogiques médiatisées que nous espérons dégager des problématiques touchant aux enjeux de l'industrialisation de la formation, enjeux que l'on a davantage l'habitude d'appréhender à travers l'analyse des stratégies discursives, elles-mêmes révélatrices de stratégies organisationnelles.

Notre objet d'étude sera constitué des ressources pédagogiques produites dans le cadre de l'Université en ligne (UEL) : il s'agit d'un programme, réalisé par des universités membres du Réseau Universitaire des Centres d'Autoformation (RUCA), soutenu par le ministère de l'Education nationale, réunissant des contenus scientifiques des 1e cycles universitaires. Dans cette communication, nous centrerons notre analyse sur la première vague de ressources (1999). Cette version 1 représente 17 modules (5 en mathématiques, 7 en physique, 3 en chimie, 2 en biologie). Aujourd'hui, l'UEL comprend 44 modules. Le volume des réalisations produites, la multiplicité des auteurs provenant d'universités différentes sont autant de facteurs d'hétérogénéité mais, dans l'optique qui nous intéresse, cette hétérogénéité est précisément un atout pour voir à l'œuvre les tensions qui traversent le champ universitaire en matière d'industrialisation de la formation et dont ces réalisations portent la trace.

Sur le plan méthodologique, nous ne partirons donc pas des discours produits sur les réalisations pour voir leurs effets sur les ressources. La démarche sera inductive : l'analyse scénographique des empreintes laissées par les concepteurs constituera notre matériau. Au-delà d'une caractérisation générale tirée de l'analyse de certains écrans-clés, cette démarche nous amènera à repérer des éléments discordants qui font sens, car révélateurs de divergences entre les acteurs et, partant, d'enjeux supérieurs que nous analyserons à travers la problématique de l'industrialisation de et dans la formation.

Plus précisément, nous nous proposons d'articuler l'analyse des productions sous les angles de la standardisation, de la modularisation et des approches pédagogiques visibles à l'écran avec une ou plusieurs figures de l'enseignant, qu'il soit concepteur, producteur ou utilisateur potentiel.

Notre questionnement peut donc être formulé ainsi : en quoi les formes de standardisation, voire de modularisation, ainsi que les approches pédagogiques différenciées à l'œuvre dans l'UEL, relèvent-elles de scénarios différents en terme de professionnalité des enseignants ? Dans quelle mesure ces scénarios se distinguent-ils des modes de professionnalité existant à l'heure actuelle ?

Dans un premier temps, nous montrerons que plusieurs modèles correspondant à des approches distinctes cohabitent au sein de cet ensemble de ressources relativement standardisé. Nous nous interrogerons ensuite sur les incidences de ces juxtapositions en terme d'évolution potentielle de la professionnalité enseignante. Enfin, nous proposerons une typologie des acteurs renvoyant à des évolutions différenciées en terme de professionnalité.

Question n°1 : la standardisation

Avons-nous affaire à un ensemble de ressources homogène ? L'analyse des 3 premiers écrans nous fournit de premières indications.

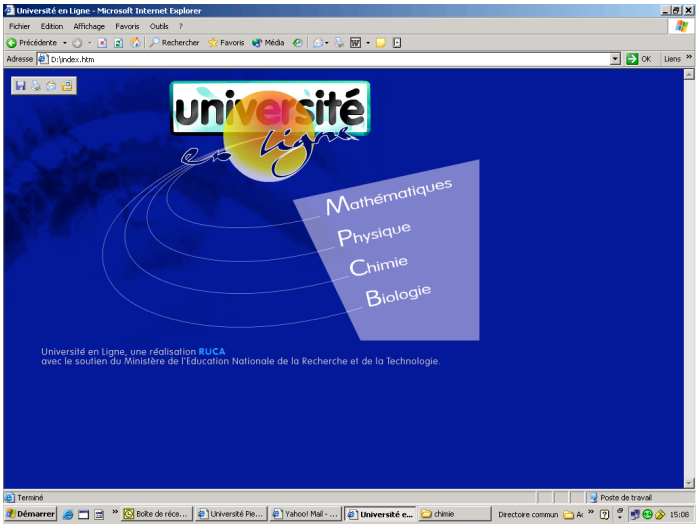


Figure 1. Ecran n°1 de l'UEL.

Sur le **1e écran**, sur un fond bleu se dessine le logo UEL d'où partent 4 spirales qui conduisent à 4 disciplines : mathématiques, physique, chimie, biologie.

Le fond d'œil, que l'on trouvera décliné en plusieurs couleurs dans le produit, est présent dès cette page d'accueil.

On ne peut être plus clair sur l'entrée et la structuration par les disciplines instituées. On ne s'adresse à personne, on est dans l'univers académique avec ses disciplines : elles vont de soi, leur présentation sous forme de liste est naturelle. Dans cet univers, pas besoin d'explication superflue, l'entrée ne peut se faire que par une discipline, cela est évident pour tout le monde.

Logo : le mot « Université » écrit en lettres pleines est dans un cadre aux bords arrondis alors que « en ligne » est à l'extérieur du cadre en surimpression d'Université et de la sphère orange comme si l'Université en ligne était la projection de l'institution « Université » à l'extérieur, au niveau planétaire. Les contenus disciplinaires en sont comme projetés à l'extérieur mais en émanent directement.

L'ordre de présentation des disciplines n'est pas alphabétique mais suggère une hiérarchie, des sciences les plus pures aux plus expérimentales.

En bref, le 1er écran présente le contenu ordonnancé d'une institution, c'est-à-dire un ordre, qui se donne à lire à l'extérieur, la mention du soutien du ministère de l'Education nationale ne venant que corroborer ce que l'ordonnancement de l'écran disait déjà.



Figure 2. Ecran n°2 de l'UEL.

Le **2e écran** se divise en deux : à gauche, une liste de 5 items (dans l'exemple de Mathématiques en 1999) qui se présente comme une table des matières avec apparition d'une icône « Accueil » qui renvoie à la page précédente et en bas à gauche le logo de l'UEL qui ne renvoie à rien ; à droite, l'indication, pour la première fois « Premier cycle sur mesure » et en dessous l'indication « Mathématiques » avec une image représentant des symboles mathématiques. Aucune consigne si ce n'est « Choisissez un module » qui n'apparaît que dans le titre de la page du navigateur.

En matière de navigation, il n'y a que deux choix possibles : revenir en arrière par le bouton « Accueil » ou cliquer sur l'un des items dont on ignore le statut si ce n'est qu'il s'agit de contenus.

L'entrée par les contenus semble aller de soi : pas d'autres choix possibles que de cliquer sur l'un d'eux ou de revenir en arrière. Le message est clair : on avance dans les contenus ou on recule. Pas de parcours différencié, adapté au « lecteur ». A ce stade, on ne voit pas l'utilité, autre que décorative, de la partie droite de l'écran : elle signifie cependant quelque chose. Elle est comme en attente d'un contenu. On devine que c'est ici que les choses sérieuses vont apparaître, c'est-à-dire les contenus disciplinaires se dérouler : d'ailleurs le nom de la discipline et le graphisme l'illustrant occupent cet espace en attente d'être rempli. Pas de références ni de promesses multimédias à ce stade : une table des matières à un seul niveau sur laquelle on peut cliquer un bouton pour revenir à l' « Accueil » et des éléments illustratifs d'une discipline. Pas d'animations spectacle, pas d'auteurs en vidéo présentant le produit, l'image n'est qu'illustrative.

Il ne nous reste plus qu'à cliquer sur une entrée de la table des matières.



Figure 3. Ecran n°3 de l'UEL.

Au **3e écran**, on voit apparaître une série d'icônes de navigation en haut de l'écran. Dans l'ordre : Thèmes, Activités, Zoom, Lexique, Aide, A propos, Accueil, Votre avis (questionnaire qui n'existe que dans la 1e version). Le message est clair, ce n'est que maintenant qu'il est permis de naviguer. L'icône « Accueil », la seule de cette série présente dans l'écran précédent, n'apparaît qu'en 7e position dans la barre de navigation, comme si, lorsque l'on était entré dans un module, on y restait. On constate, dans cette version, une réelle autonomie du module, rien n'est vraiment prévu pour passer d'un module à un autre au sein d'une même discipline : les solutions varient au cas par cas.

Puis au-dessous, dans le cadre de gauche, une liste de verbes associés à des icônes correspondant aux contenus suivants :

Apprendre : des éléments de cours théoriques pouvant être agrémentés d'illustrations diverses

Simuler : des simulations, plus ou moins interactives

Observer : des vidéos ou des animations

S'exercer : des exercices d'entraînement

S'évaluer : des exercices d'autoévaluation

L'ordre est important : il suggère une hiérarchie correspondant à l'enseignement des connaissances à l'université : cours, TD/TP, évaluation.

L'analyse des trois premiers écrans de l'UEL pourrait donc laisser croire à un ensemble de ressources homogène : une maquette commune, réalisée par la société Archimed ; une organisation des contenus en phase avec le modèle quasi industriel de l'enseignement simultané qui a cours dans l'enseignement supérieur français depuis un siècle et demi environ (MOEGLIN, 2004). Dans ce modèle, l'enseignant a un rôle traditionnel : il transmet des connaissances.

Sauf que, premier changement notable, le seul fait de médiatiser des contenus et de les diffuser largement signifie une standardisation de fait des contenus dans un milieu où elle existe peu : il n'y a pas de programme ni de manuel au sens du secondaire dans le premier cycle de l'enseignement supérieur mais des polycopiés pour des publics étudiants limités et proches des auteurs. On pourrait

dire, à la lumière de l'analyse des premiers écrans, que nous avons affaire à un ensemble de polycopiés associés à des simulations, des vidéos et des exercices qui, en endossant le statut de ressource généralisable, arrive immanquablement sur le terrain du manuel numérique. Or, les enseignants ne sont pas des professionnels de l'édition…

Preuve, s'il en fallait, de cette évidence : il n'y a pas standardisation du produit dans son ensemble ou, si l'on préfère, le processus d'éditorialisation n'est pas abouti. Nous nous bornerons ici à donner des exemples de dissonances visibles à l'écran par navigation alternative et appareil iconographique concurrent.

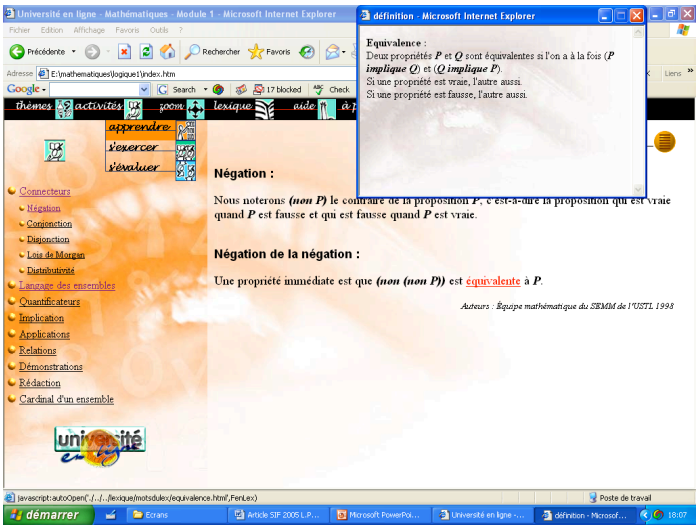


Figure 4. Un module de mathématiques, rubrique « Apprendre ».

Exemple n°1 (figure 4) : 1 module de maths, éléments de cours résumé, on peut avoir le détail en cliquant en haut à droite, lexique dans une nouvelle fenêtre.

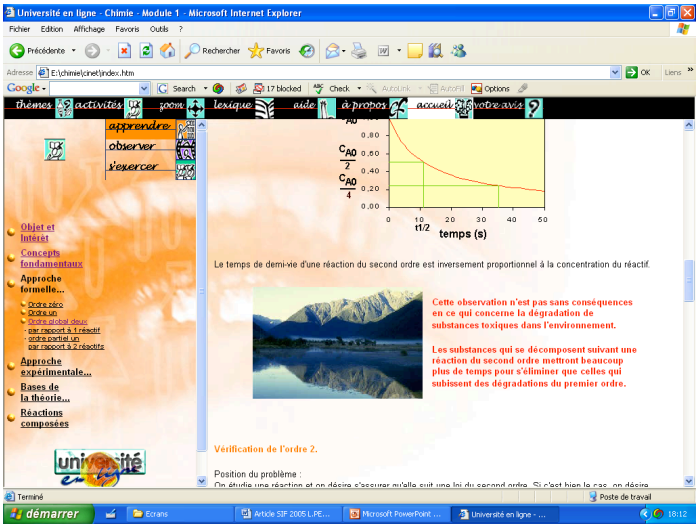


Figure 5. Un module de chimie, rubrique « Apprendre ».

Exemple n°2 (figure 5) : 1 module de chimie, cours beaucoup plus détaillé (cf. ascenseur) et abondamment illustré.



Figure 6. Un module de mathématiques, rubrique « Apprendre ».

Exemple n°3 (figure 6) : 1 module de maths, navigation distincte, icônes propres.

Si nous mentionnons ces dissonances, ce n'est pas pour nous placer dans une démarche d'évaluation, c'est, qu'à notre avis, elles font sens, en premier lieu pour la question de la standardisation que nous formulerons ainsi : y a-t-il possibilité de repérer, à un niveau plus fin que celui du module, des éléments standardisés et, si oui, quel est en le sens ?

L'analyse des modules de la version 1 sous l'angle de la standardisation nous montre que :

- « Apprendre » est l'activité la moins standardisée, la logique d'auteur y est forte ; elle ne nécessite pas pour l'auteur la maîtrise de compétences techniques pointues.
- « Simuler » est l'activité où l'on observe un fort investissement personnel ; elle est le produit d'un auteur-producteur qui a à cœur de réaliser un « chef d'œuvre » ou s'appuie sur une division du travail observable entre la conception et la réalisation.
- « Observer » est une activité où l'investissement personnel est bien moindre ; seule une structure collective est en mesure de l'alimenter ; une seule université a les moyens de réaliser des vidéos pour le compte d'autres établissements.
- « S'exercer » est une activité relativement standardisée, on peut y repérer plusieurs modèles mais ils sont généralement adaptés par les auteurs.
- « S'évaluer » est l'activité la plus standardisée, elle fait parfois l'objet d'une sous-traitance pure et simple à un établissement différent de celui qui a la responsabilité principale du module.

A ce stade de l'analyse, on voit déjà apparaître une différenciation entre des logiques d'auteurs purement individuelles et des logiques plus collectives qui supposent, pour le moins, l'existence d'une structure dans un établissement sur

laquelle les auteurs peuvent s'appuyer. Autrement dit, des logiques purement artisanales voisinent avec des logiques que l'on pourrait qualifier d'industrielles en première approximation.

Question n°2 : la modularisation

Analyser ensuite ces mêmes modules sous l'angle de la modularisation, nous permet d'aller au-delà d'un schéma général plus ou moins respecté qui semble indiquer que l'unité de base est le module. Il nous a semblé intéressant de poser la question de l'existence d'indices qui pourraient délimiter des grains autonomes plus fins que le module. Ces indices sont multiples et, à la lumière de nos observations, nous constatons que c'est leur conjonction qui fait sens : citons la navigation qui rend un élément autonome, l'iconographie propre, les consignes (voire le mode d'emploi) en début de grain et non simplement en début de module, le générique en début de chaque grain, etc.

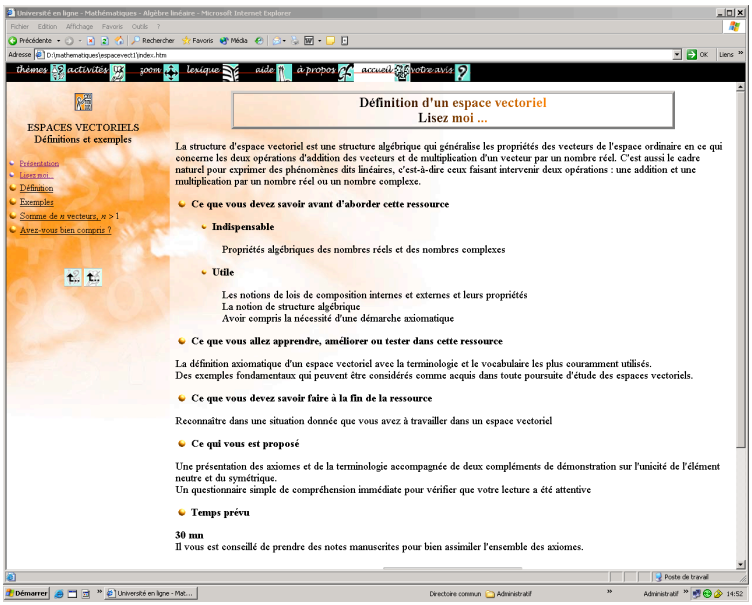


Figure 7. Un module de mathématiques, rubrique « Apprendre ».

Exemple n°4 (figure 7) : dans un module de maths, un chapitre dans l'activité « Apprendre ». On note une rubrique « Lisez moi », située en début de chapitre, où l'on précise les pré-requis, les objectifs, une rapide description du contenu ainsi qu'un temps indicatif prévu. Les deux flèches dans le cadre gauche introduisent une navigation spécifique qui rend le chapitre autonome.

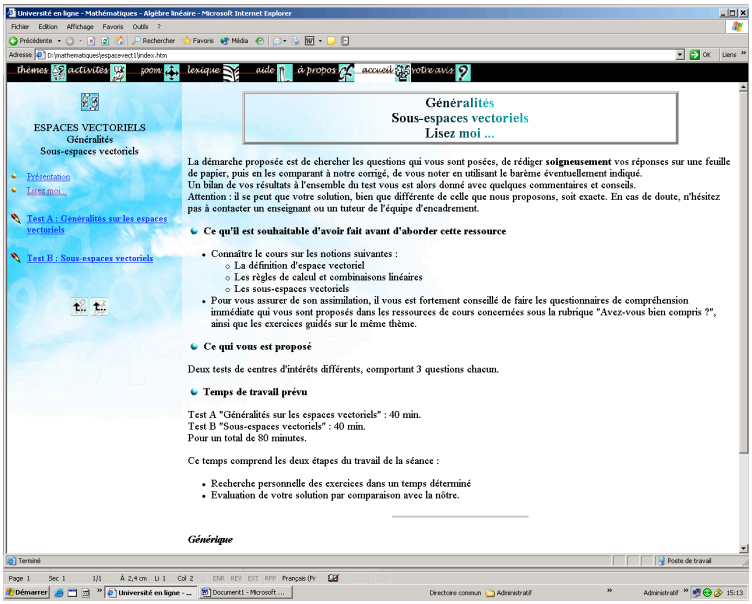


Figure 8. Même module que figure précédente, rubrique « S'évaluer ».

Exemple n°5 (figure 8) : dans le même module, un sous-chapitre dans l'activité « S'évaluer ». Même principe que précédemment avec le générique complet de la conception/réalisation (que l'on devine en bas d'écran).

A cet égard, deux modèles principaux se dégagent rapidement : à un modèle A, où l'unité est clairement le module, s'oppose un modèle B où un grain est composé d'un chapitre ou d'un sous-chapitre associé à une activité : plus que la finesse du découpage, c'est le lien contenu/activité qui nous semble discriminant.

Entre ces deux modèles, il y a place pour des modules dont les chapitres sont davantage individualisés sans que cela puisse s'apparenter à une démarche complète de modularisation : il s'agit dans ce cas le plus souvent d'une logique de découpage fin des connaissances, les activités n'étant pas véritablement autonomes. On trouve également des cas particuliers dignes d'être soulignés où le grain est constitué d'un regroupement de deux activités (« Simuler » et « S'exercer ») sur une notion.

Ces différences de modularisation ne sont pas qu'anecdotiques. Elles ont un sens en matière d'ingénierie de formation : les grains rendus autonomes dans certains modules doivent ainsi pouvoir être facilement utilisés dans d'autres contextes techniques (intégration dans des plates-formes de formation par exemple) et sont d'autant plus susceptibles d'être diffusés à l'unité, éventuellement sous des modalités différentes, qu'ils ne respectent pas les règles communes de présentation qu'imposait théoriquement la maquette commune.

Dans le modèle A, les différentes activités sont liées et d'abord au service de l'activité première, le cours ; l'UEL a vocation à être diffusée dans sa totalité ou, par défaut, par modules.

Le modèle B, lui, propose un agencement possible de grains autonomes qui peuvent avoir une vie indépendamment de la structuration imposée par l'UEL, respectée *a minima*.

Ainsi, même présents dans une maquette commune structurante, les contenus auxquels nous avons affaire ne sont pas traités tout à fait de la même manière.

Alors que cette maquette induisait fortement une approche linéaire, une granularité qui ne faisait pas consensus a réussi à s'y emboîter. L'analyse en terme de modularisation nous montre qu'à une approche par les contenus structurés qu'il ne s'agirait que de distribuer dans un ordre pré-établi s'oppose celle d'un agencement sur mesure de grains standardisés autonomes. Ce clivage, visible à l'écran renvoie à des voies différentes en terme de professionnalité enseignante…

Question n°3 : les approches pédagogiques

S'agissant de la question des approches pédagogiques, telles que l'on peut les percevoir à l'analyse des écrans, nous ne parlerons ici que de l'analyse de la rubrique « S'évaluer » tant la notion d'autoévaluation est considérée comme constitutive du RUCA. La question centrale qui se pose alors peut être formulée ainsi : retrouve-t-on l'autoévaluation comme élément-pivot dans les ressources produites ? Nous avons adopté ici une approche comparative avec un système technique antérieur qui a joué un rôle majeur au sein du RUCA. Ce système, appelé Auto-Eval, avait été réalisé par une université membre du réseau et diffusé par un éditeur privé ; il correspond à une approche de l'évaluation que l'on pourrait qualifier de formative, en première approximation. Dans Auto-Eval, chaque question comprend, outre un libellé, l'objectif du référentiel auquel elle est rattachée, un score maximal permettant de pondérer l'importance de l'objectif, un seuil critique (note inférieure ou égale au score maximal qui renvoie à un degré de maîtrise), le temps de réponse qui intervient comme élément d'appréciation supplémentaire.

En retrouve-t-on les traces dans l'UEL ? Dans l'ensemble, l'héritage est visible à l'écran : on y retrouve le plus souvent les caractéristiques principales de l'autoévaluation, à savoir un libellé, des coups de pouce et des solutions plus ou moins détaillées, un temps indicatif (avec souvent un sablier qui défile) et surtout un barème pour permettre à l'apprenant de s'évaluer lui-même, fondement même de l'activité. Ceci est vrai globalement mais certains modules en sont loin, qu'il s'agisse de QCM ou de valeurs à entrer dans un champ avec correction automatique. Mais, et cela nuance fortement le propos initial, même dans les cas où il existe une indéniable approche en terme d'autoévaluation dans la rubrique « S'évaluer », il manque presque toujours le lien, fondamental dans Auto-Eval, entre un référentiel d'objectifs et les questions, ainsi que les pré-requis. Seuls les modules du modèle B (celui où l'on peut identifier des grains autonomes plus fins que le module) gardent ce lien entre les objectifs et les questions, les pré-requis étant présents sous la forme « ce qu'il est souhaitable d'avoir fait avant d'avoir abordé cette ressource » ; ils tiennent également compte du temps passé dans l'analyse finale de la session de l'apprenant. L'héritage le plus fidèle se trouve dans un module dont l'activité « S'évaluer » a été entièrement sous-traitée à un auteur d'une autre université : on y trouve une rubrique « référentiel d'objectifs » derrière une icône « boussole ». Mais cet exemple pris dans un module de physique est isolé. Cf. exemple n°6, où l'on distingue un référentiel d'objectifs (figure 9) et les solutions avec barème pour s'autoévaluer).



Figure 9. Un module de physique, rubrique « S'évaluer ».

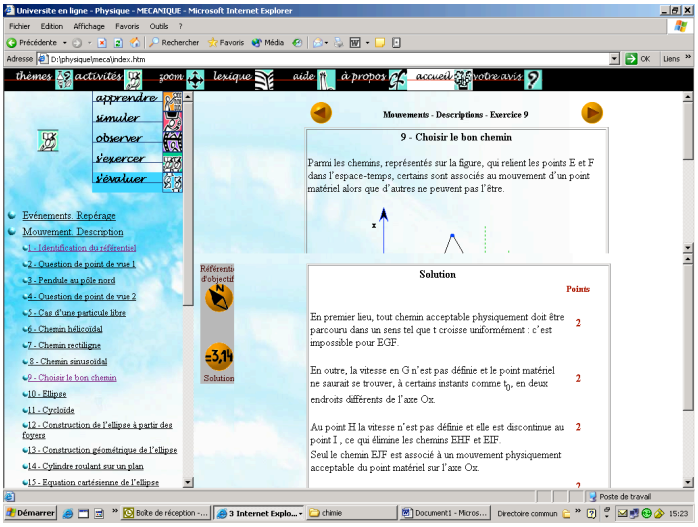


Figure 10. Même module que figure précédente, rubrique « S'évaluer ».

En résumé, on trouve indubitablement dans l'UEL des traces du projet d'autoformation porté historiquement par le RUCA, mais il n'est visiblement pas partagé par tous. La maquette témoigne d'un compromis qui ne met pas en avant la notion d'autoévaluation, activité placée en 5e et dernière position ; commencer par cette activité est cependant indiqué comme un usage possible dans certains guides d'étude. L'approche granulaire présente dans le modèle B, à la fois incluse dans la maquette et en rupture avec elle, semble la plus à même de favoriser ce type d'usage : on peut commencer par l'autoévaluation et se référer ensuite aux grains autonomes avec objectifs et pré-requis précisés pour chacun et pas seulement, comme dans la majorité des modules, en début de chapitre de la partie « Apprendre ».

Deux logiques mises en évidence

Avec l'UEL, au regard des moyens engagés, de la somme de réalisations produites, de leur qualité, de leur relative standardisation dans une maquette

commune, de leur diffusion nationale, nous avons indéniablement affaire à une expérience d'industrialisation par les contenus. Mais ce que nous montre une analyse des ressources, c'est que cette forme d'industrialisation peut être réalisée, y compris au sein d'une maquette par définition contraignante, selon des finalités différentes.

Dans cette expérience de production standardisée de contenus de formation, nous pouvons d'ores et déjà mettre en évidence deux logiques : à un processus d'éditorialisation de cours qui aboutit à des réalisations allant du polycopié plus ou moins enrichi au manuel numérique s'oppose un processus d'agencement de ressources autonomes plus ou moins standardisées, susceptibles d'être réagencées autrement et dans d'autres contextes. Le fait que ces deux approches soient présentes au sein d'une même maquette n'en réalise pas la synthèse pour autant. La maquette commune présente l'avantage de rendre possible cet emboîtement des deux approches tout en étant, prise dans sa globalité et comme le montre l'analyse des premiers écrans, d'abord au service de la première.

La voie étroite d'une professionnalité nouvelle

Revenons à notre question de départ et interrogeons-nous maintenant sur les incidences de ces approches différenciées au sein d'un même ensemble de réalisations en terme de transformation de la professionnalité enseignante. Signalons sans nous attarder qu'elle est déjà fort diversifiée, certains auteurs parlant de morcellement de la profession d'enseignant-chercheur (FAYE-BONNET 1998).

Il faut ici se souvenir que l'UEL n'était pas destinée à être un programme mineur et isolé mais se devait de connaître une diffusion au moins nationale. La question de l'institutionnalisation de ce programme, qui s'est réellement posée à l'ensemble des acteurs, nous autorise à extrapoler et à nous demander ce qui se passerait, pour chacun des modèles principaux qui co-existent, dans l'hypothèse d'une généralisation.

Dans le premier cas, celui du **processus d'éditorialisation de contenus à enseigner**, la généralisation aboutirait, suivant l'exemple des industries culturelles, à une distinction inévitable entre le produit et le producteur ou, pour le dire autrement, le produit devrait pouvoir être diffusé indépendamment du producteur : il y a là une division du travail beaucoup plus poussée entre concepteur, producteur et diffuseur qu'elle ne l'est dans le cadre expérimental, ce qui n'est pas sans conséquence…

Dans le deuxième cas, celui du **processus de production de ressources autonomes réagencables**, où pointe une finalité autre, davantage centrée sur l'apprentissage et donc sur l'aval de la prestation éducative, une généralisation impliquerait une division du travail également plus poussée quoique différente où l'ingénierie de la médiation jouerait un rôle central, potentiellement découplée de la production des contenus (ce qui n'est pas le cas ici).

Dans les deux cas, la voie d'une professionnalité nouvelle par la généralisation du modèle dont ils sont porteurs est risquée pour les acteurs. Dans le premier cas, la généralisation d'un modèle éditorial amène inévitablement les enseignants sur le terrain des professionnels de l'édition, de l'audiovisuel et du multimédia. Il n'est pas sûr qu'ils gagnent à un voisinage trop étroit de ce type :

soit les enseignants prennent le risque de s'éloigner beaucoup de l'enseignement sans être pour autant reconnus comme des professionnels de la production numérique, soit ils risquent de n'être que des fournisseurs de contenus édités et produits par des « professionnels ». Dans l'autre cas, il peut sembler plus légitime d'être un « agenceur » de ressources, éventuellement produites par d'autres, mais cette évolution ne risque-t-elle pas d'être perçue comme un risque de déprofessionnalisation, dans le contexte de la formation initiale[1] ? Ou, pour le dire autrement, les enseignants du supérieur en formation initiale peuvent-ils être assurés de leur légitimité à devenir des spécialistes de l'ingénierie de formation ? En tout cas, aucune formation ne les y prépare[2]. D'où, à notre avis, même dans ce deuxième cas, l'attention portée à la production des contenus…

Des voies médianes ?

Face aux risques et aux difficultés de la généralisation des modèles en présence, les acteurs de l'UEL cherchent à emprunter des voies médianes, potentiellement porteuses elles aussi de changements en terme de professionnalité, tout en leur garantissant une plus grande autonomie. En effet, dans un système éducatif (nous nous limitons ici à l'enseignement supérieur et même à une sous-partie de cet ensemble) encore marqué par un modèle d'enseignement simultané mis à mal de l'intérieur (par les usagers eux-mêmes et les pédagogues innovants) comme de l'extérieur (par les discours sur la transformation du métier d'enseignant, l'introduction des technologies de l'information et de la communication, etc.), les modalités du travail des enseignants se diversifient et se complexifient.

Trois types d'évolution potentielle en terme de professionnalité

Ainsi, les acteurs de l'UEL peuvent schématiquement se classer en 3 types différents.

Les acteurs du type 1 ont une capacité d'action supérieure aux autres, ils sont porteurs d'un projet de type industriel et sont en compétition pour jouer le rôle central. Ce sont les porteurs des deux logiques A et B, emboîtées dans la même maquette et repérées plus haut. Ils sont obligés de sortir d'une logique purement artisanale : le rôle central auquel ils prétendent impose de mettre sur pied et de maintenir une structure collective au sein de l'institution.

Dans le cas du processus d'éditorialisation (logique A), l'acteur collectif central se doit de développer des compétences pointues en terme de réalisation multimédia, la division du travail y est donc obligatoirement poussée mais l'ensemble reste sous le contrôle des enseignants, à la fois concepteurs de ressources et gestionnaires d'un pool d'ingénieurs et de techniciens (dans ce cas, la rubrique « A propos » des modules indique systématiquement la structure avec, le plus souvent, une distinction des différentes fonctions : conception, réalisation, coordination). Ce centre a une capacité de production suffisante pour avoir une activité de sous-traitance vis-à-vis d'autres établissements et pour

[1] Cette approche serait certainement jugée plus légitime en formation continue.

[2] Sur la difficile socialisation au métier d'enseignant des enseignants-chercheurs, voir FAVE-BONNET in BOURDONCLE, DEMAILLY (1998).

jouer un rôle central dans l'intégration de l'ensemble des modules, de leur diffusion et de leur maintenance.

Dans la logique B, celui du processus de production de ressources autonomes, l'acteur collectif central dispose également d'une capacité de production conséquente : le générique de la rubrique « A propos » distingue des équipes d'enseignants, organisées par discipline, responsables des contenus pédagogiques et des équipes techniques en charge des « interfaces des ressources et [de l'] intégration ». Mais cette capacité collective est ici mise au service de la production de « ressources pédagogiques insécables » : nous avons donc affaire à une modularité imposée par des enseignants concepteurs avec une forte logique d'auteurs, ce qui limite la portée et les risques d'une éventuelle généralisation. La différence majeure par rapport à l'autre acteur du même type réside dans la volonté de s'adresser non plus exclusivement à un usager final mais à des enseignants prescripteurs en se positionnant sur un modèle technico-pédagogique davantage situé vers l'aval, permettant de construire une base de données de ressources indexées. Là encore, une division du travail nouvelle se fait jour mais l'ensemble du processus reste sous la maîtrise des enseignants.

Les acteurs du type 2 restent dans l'artisanat mais peuvent sortir des compétences attendues de l'enseignant bien que leur réalisation puisse être le prolongement d'une forte implication pédagogique personnelle. Mais celle-ci ne signifie pas forcément innovation pédagogique ni inscription dans un projet d'autoformation. Ces acteurs réalisent au sein de l'UEL un chef-d'œuvre digne des Compagnons, la visibilité nationale offerte par la participation à l'UEL valant bien un Tour de France… Ce chef-d'œuvre, porteur ou pas d'une innovation pédagogique, est partiel car ils ne peuvent maîtriser la production de l'ensemble des activités proposées dans ce programme. La logique de ces acteurs reste individuelle. Ce sont des artisans investis dans des activités qui pourraient sortir des missions de l'enseignant-chercheur telles qu'elles sont précisées dans le décret du 6 juin 1984 s'ils dépassaient le cadre expérimental. Ici point de division du travail : ils sont le plus souvent à la fois concepteurs et producteurs. L'évolution de la professionnalité se fait par la maîtrise technologique et/ou par l'expertise pédagogique qui, sans être inédite, n'est pas non plus généralisée dans l'enseignement supérieur. Dans les deux cas, il n'y a pas de rupture fondamentale avec la professionnalité courante, la logique disciplinaire reste ainsi très forte. Dans une optique de généralisation, quel que soit le modèle qui l'emporte, ils auraient du mal à rester à la fois concepteurs et producteurs. Cette catégorie d'acteurs peut espérer la reconnaissance des sociétés savantes (la Société française de chimie a décerné plusieurs prix à certains auteurs appartenant à ce type). Ces acteurs peuvent n'être que du type 2 ou participer également au type 1 qui suppose une action collective (leur marge d'autonomie dans le type 1 vient aussi de leur présence dans le type 2).

Les acteurs de type 3 se cantonnent au rôle classique de « faire des cours ». Cette catégorie est peu porteuse de changement en terme de professionnalité.

Ces acteurs ont participé à l'UEL par des interventions ponctuelles, particulièrement dans l'activité « Apprendre » : c'est ici qu'ils investissent fortement. Tout naturellement, ce sont ceux qui signent le plus systématiquement en bas de chaque page de la rubrique « Apprendre ». Ce sont

des artisans qui restent dans leur rôle traditionnel de concepteurs de polycopiés ou d'exercices, sauf qu'ici les possibilités d'illustration et de navigation sont plus grandes. Leur participation n'implique pas de maîtrise technique allant au-delà du maniement de logiciels courants. Il n'y a pas de rupture ici avec le modèle dominant de l'enseignant-chercheur des premiers cycles universitaires sauf que leur participation à un programme national leur donne une visibilité supérieure[3] et leur permet d'espérer faire partie du cercle limité des auteurs de manuels.

Conclusion

Ainsi, dans cette expérience de production à grande échelle de contenus numériques pour la formation, la cohabitation, au sein d'une maquette commune, de ressources agencées selon des finalités distinctes peut être considérée comme le révélateur d'approches différenciées en terme de projet de formation. Celles-ci renvoient à leur tour à des formes d'industrialisation différentes, suivant que le processus privilégie les filières amont ou aval de la prestation éducative. Quelles qu'elles soient, ces formes nouvelles sont porteuses de changements importants en terme de professionnalité des enseignants-chercheurs, ne serait-ce que par l'effet d'une division du travail radicale entre, d'un côté, des concepteurs-producteurs, et de l'autre, des utilisateurs de produits technico-pédagogiques conçus par d'autres. Evidemment, le processus n'est pas abouti et le caractère artisanal de la profession d'enseignant, régie par un double phénomène d'autoproduction et d'autoconsommation (COMBES, MOEGLIN 2005), constitue certainement un frein à l'usage de ce type de ressources. Au stade qui nous intéresse ici, celui de la production des contenus, et sans préjuger des usages qui se développent ou pas, nous pouvons constater que les tendances repérées à travers l'analyse des ressources constituent des facteurs de diversification d'une professionnalité enseignante de moins en moins monolithique.

Une question pour finir : les tendances industrialisantes de et dans la formation donnent-elles lieu à des processus objectifs de professionnalisation, au sens donné par BOURDONCLE et DEMAILLY (1998) de « développement de l'autonomie et du pouvoir professionnel », voire de façon concomitante à des processus de déprofessionnalisation comme le suggèrent certains auteurs (MAROY, CATTONAR 2002) ?

Il est peut-être trop tôt pour répondre : un processus de professionnalisation ne suppose-t-il pas des actions de développement de la formation, de l'autonomie et des rhétoriques professionnelles, c'est-à-dire des actions collectives inscrites dans le temps ?

Eléments bibliographiques

ALBERO Brigitte (dir.) (2003) : *Autoformation et enseignement supérieur*, Hermès Science/Lavoisier, Paris.

BOURDONCLE Raymond, DEMAILLY Lise (dir.) (1998) : *Les professions de l'éducation et de la formation*, Septentrion Presses universitaires.

[3] Notons dans la rubrique « A propos » de plusieurs modules la présence de photos en face du nom et des coordonnées des auteurs.

COMBES Yolande, MOEGLIN Pierre (2005) : *C@mpuSciences, d'un modèle industriel à l'autre*, ERTe (Equipe de recherche technologique en éducation)[4].

DUBAR Claude (1998) : *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, éd. Armand Colin, 2e édition revue.

FAYE-BONNET Marie-Françoise (1998) : « Enseignant-chercheur : une profession morcelée ? » in BOURDONCLE, DEMAILLY (1998).

MAROY Christian, Branka CATTONAR (2002) : « Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique », *Cahier de recherche du GIRSEF*, n°18.

MOEGLIN Pierre (2004) : *Outils et médias éducatifs, une approche communicationnelle*, PUG, Grenoble.

MUSSELIN Christine (1998) : « Autonomie des universitaires/Autonomie des universités » in BOURDONCLE, DEMAILLY (1998).

[4] Ce chapitre fait partie d'une publication collective de l'ERTe (Equipe de recherche technologique en éducation) « Modèles économiques et enjeux organisationnels des campus numériques ». L'ensemble de la publication est consultable sur le site de l'Ifrési à Lille (http://www.ifresi.univ-lille1.fr/) ou sur le site de la MSH Paris Nord (http://www.mshparisnord.org/).