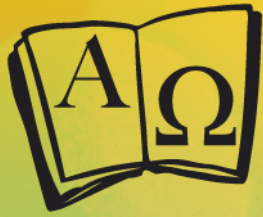


Numéro spécial



telos

Domuni Universitas Journal

N. II/2023

DOMUNI pr@ss

Pédagogie universitaire, un nouveau paradigme

par Jean-Louis Meylan

Éditorial

par Michel Van Aerde

ISSN 2593-8436

Adresse : 1, Impasse Lacordaire, 31078 Toulouse Cedex 4, France

Email : telos@domuni.eu Tél. : +33 9 70 40 72 56

Rédacteur : Jean-Louis Meylan,
Domuni Universitas (Mél. : meylanjeanlouis@gmail.com)

Directrice de la revue : Marie Monnet
Domuni Universitas (Mél. : monnet@domuni.eu)

Responsable d'édition : Caterina Erando
Domuni Universitas (Mél. : caterina.erando@domuni.eu)

Directrice de la Communication : Clémentine Franchi
Domuni Universitas (Mél. : communication@domuni.eu)

Telos - en d'autres termes, la cible, le but, la destination, la fin. Un mot grec riche en tradition. Un titre qui se résume à l'action de lancer une flèche. La source est identifiée, l'objectif aussi. Telos est la revue de Domuni Universitas, université principalement en ligne des dominicains, dont les enseignants, les chercheurs, les étudiants et les partenaires sont présents sur les cinq continents. La Revue Telos est ainsi une revue internationale en sciences humaines, sociales et religieuses, en libre accès, publiée sur Internet, dans le but de stimuler la réflexion et de contribuer au dialogue de la pensée.

Sa structure s'inscrit dans la tradition, celle de la disputatio, comprise non pas comme une vaine controverse, mais comme un lieu de rencontre de différents points de vue sur un même thème.

Les langues, les cultures et les expériences sont souvent très différentes, mais la diversité converge avec l'Internet, et plus particulièrement à travers cette revue scientifique.

[Pour découvrir tous les numéros.](#)

Sommaire

Éditorial	4
Introduction	5
Réflexion théorique	7
Cadre conceptuel et réalité sociale	7
1. Le concept de flexibilité	7
2. La gestion de la distance : une nouvelle conception de l'apprendre ?	9
3. Mutation sociale et accompagnement de l'étudiant	10
4. Autonomie	11
5. A l'articulation de l'employabilité et de la quête personnelle de sagesse	12
6. L'autodétermination à l'aune du désir	12
7. La pratique de Domuni Universitas	16
Flexibilité/Rigidité	17
1. Pourquoi analyser la flexibilité/rigidité de l'enseignement ?	17
2. Éducation	17
3. Relations symétriques et complémentaires	18
4. Loi et rigidité	20
Au-delà du modèle transmissif	22
1. De la relation à l'appropriation	23
2. Connaître pour savoir s'informer : le contraire serait possible	25
3. La tradition et le maître	28
4. Apprendre : trois rapports épistémiques	29
5. L'effet Matthieu, ou l'effet boule de neige	30
Mise en pratique des techniques anciennes et nouvelles	32
Les TIC : le cheminement d'une critique	32
1. Des techniques pour accumuler des savoirs ? (Heidegger, Charlot)	32
2. Le savoir	35
3. Entre la théorie et la pratique	39
4. Affronter la complexité : la pensée d'Edgar Morin	41
5. Dynamiques de groupe et relations	47
Un autre rapport à l'espace... et, de ce fait, un autre rapport au temps	49
1. Une question physique	49
2. Les transitions, leur suppression par la technique	49
3. L'appropriation et la gestion de l'espace	50
4. Un tout nouveau rapport au temps	51
Conclusion : tout comme l'invention de l'écriture ou celle de l'imprimerie, le numérique provoque un vrai bouleversement	52
Revisiter les théories de l'éducation et de l'enseignement	52
Une liberté et une accessibilité toutes nouvelles	52
Bibliographie	53

Éditorial

Michel Van Aerde

Ce numéro spécial porte sur la flexibilité. C'est le maître mot pour qualifier le saut qualitatif qu'apporte l'utilisation d'Internet dans l'enseignement supérieur à distance. Une flexibilité toute nouvelle peut être introduite, à condition que l'on y prenne soin, dans le processus d'apprentissage, non seulement à l'égard de l'espace, ce qui est évident quand on parle d'enseignement à distance, mais surtout à l'égard du temps. En effet, si les jeunes étudiants peuvent être disponibles à temps plein, en revanche, ceux qui ont une activité professionnelle et, souvent, la responsabilité d'une famille ont des contraintes impératives qui les empêchent de se rendre présents certains jours et à certaines heures, alors même qu'à d'autres périodes, ils auraient tout à fait la disponibilité nécessaire pour étudier. Un système pédagogique, incluant une forte composante a-synchrone, permet d'ouvrir l'enseignement supérieur à un public beaucoup plus étendu.

Dans ce numéro spécial, réfléchir à la flexibilité, exige tout d'abord de repenser en profondeur ce qu'est la pédagogie, ou plutôt l'andragogie car notre réflexion porte sur l'enseignement supérieur. C'est précisément cette réflexion de fond qui a manqué au moment de la crise du Covid. Devant la nécessité de se confiner, on a essayé tant bien que mal, de transposer sur les écrans ce qui se faisait dans les salles de classe. Et cela n'a pas marché. Toute une génération de lycéens en a gravement pâti. Les étudiants universitaires, plus autonomes, en ont fortement souffert aussi. C'est ainsi qu'un mauvais souvenir affecte l'enseignement à distance, alors que celui-ci n'est pas un pis-aller et qu'il doit être considéré pour lui-même. Il n'est pas une suppléance quand le présentiel n'est pas possible. C'est une autre modalité d'enseignement, dont toutes les potentialités doivent être valorisées. L'utilisation de ce nouveau vecteur nécessite de repenser en profondeur, à la fois la finalité de l'enseignement en sa globalité, et chacune de ses modalités en particulier.

Dans ce numéro spécial, la comparaison faite par Jean Louis Meylan n'a rien d'exagéré : pour les universités, l'impact d'Internet et de tous les outils qu'offrent les plateformes d'enseignement à distance, est analogue à l'impact de l'écriture et, ensuite, de l'imprimerie. C'est un changement civilisationnel irréversible qui mérite une réflexion de fond, en particulier pour l'enseignement universitaire. Ce numéro spécial constitue un dossier très dense qui intéressera tous les enseignants.

Introduction

Selon un rapport de l'OCDE, quatre caractéristiques sont nécessaires pour qu'un dispositif de formation s'adapte à l'environnement social et à l'apprenant. On peut y lire les éléments suivants : pour rendre efficient un système de formation, il s'agit de présenter une ouverture aux qualifications, ensuite les procédures d'évaluation doivent être diversifiées, cette dimension étant accompagnée d'une perspective didactique puisque toute forme de qualification doit être progressive. Toutes ces dimensions reposent sur le principe d'un accroissement de la flexibilité et de la créativité :

« Le « sur-mesure » est une propriété importante que doivent avoir les systèmes de certification pour répondre à l'évolution des besoins de l'économie, de l'emploi, et aux ambitions personnelles des individus »^[1]. (OCDE, 2013, p.85).

Cette flexibilité sera alimentée par la diversité et l'élargissement des choix proposés par le dispositif.

Le principe d'adapter l'offre aux besoins est un mécanisme socioéconomique qui pose des questions éthiques, anthropologiques et spirituelles en particulier dans le champ éducatif. De quels besoins parlons-nous ? Et qu'en est-il de la flexibilité et de la notion d'adaptation ? Et quand on s'est entendu sur ces deux notions, il s'agit de mettre en œuvre des moyens qui renvoient à des questions tout au-tant essentielles.

Le lecteur l'aura compris, il ne suffit pas d'évaluer les besoins d'un marché, de la société, voire d'une population et son désir d'en savoir plus, pour avoir fait le tour de la question. Le « sur-mesure » dont il est question dans le rapport de l'OCDE doit éveiller un certain soupçon, mais lequel ? On ne pourra pas manquer de faire un rapprochement avec la formule du psychologue genevois Claparède qui réclamait une « école sur mesure ». Depuis plus de deux siècles, l'apprenant, l'écolier, l'éducable sont devenus les enjeux de slogans polarisés. Entre l'autorité et le laisser-faire, la motivation intrinsèque et extrinsèque, la volonté et le désir, les débats d'écoles ne manquent pas.

Il nous a semblé essentiel de repérer les grandes valeurs qui définissaient Domuni Universitas et les grands principes pédagogiques qui s'y associaient. Domuni-Universitas a pris le parti, depuis un quart de siècle, de repenser le système d'enseignement supérieur et d'utiliser à leur maximum les outils numériques au service de l'accessibilité. Repenser le système d'enseignement, c'est revisiter les différentes théories qui ont été élaborées de manière transdisciplinaire. Mettre les outils numériques au service de la pédagogie (ou plutôt de l'andragogie), c'est réfléchir à nouveau frais sur les rapports à la technique, l'irruption du numérique créant une véritable révolution dans la culture et la civilisation.

[1] OCDE, 2013. L'éducation aujourd'hui: La perspective de l'OCDE. Récupéré sur Perspective de l'OCDE: <https://doi.org/10.1787/edu-today-2013-fr>, p.85.

Dans le cadre de cette recherche, le thème de la flexibilité, que les outils numériques ont grandement favorisée, nous a amenés à une réflexion de fond sur la question de l'identité de Domuni Universitas, sur son potentiel, mais aussi sur les points à élucider et à améliorer.

Notre démarche repose sur trois objectifs :

- Celui d'une réflexion de fond, concernant la formation d'adultes en particulier, dans le cadre de la formation à distance.
- Celui d'un état des lieux à réaliser, et cela sur deux niveaux :
 - Une enquête sur les stratégies et les conditions d'apprentissage des étudiants.
 - Une recherche sur la capacité de Domuni Universitas à s'adapter à des besoins divers tant au niveau social, administratif, stratégique que pédagogique^[2] (des enquêtes, des séminaires de recherche ont eu lieu, les résultats sont disponibles mais ne sont pas intégrés à cette réflexion, plus théorique).

Cette étude devrait pouvoir déboucher sur des propositions concrètes et permettre à chacun d'affiner ses stratégies, mieux comprendre les enjeux à la fois théoriques et pratiques quand il est question d'andragogie.

[2] Des enquêtes, des séminaires de recherche ont eu lieu, les résultats sont disponibles mais ne sont pas intégrés à cette réflexion, plus théorique.



Réflexion théorique

Cadre conceptuel et réalité sociale

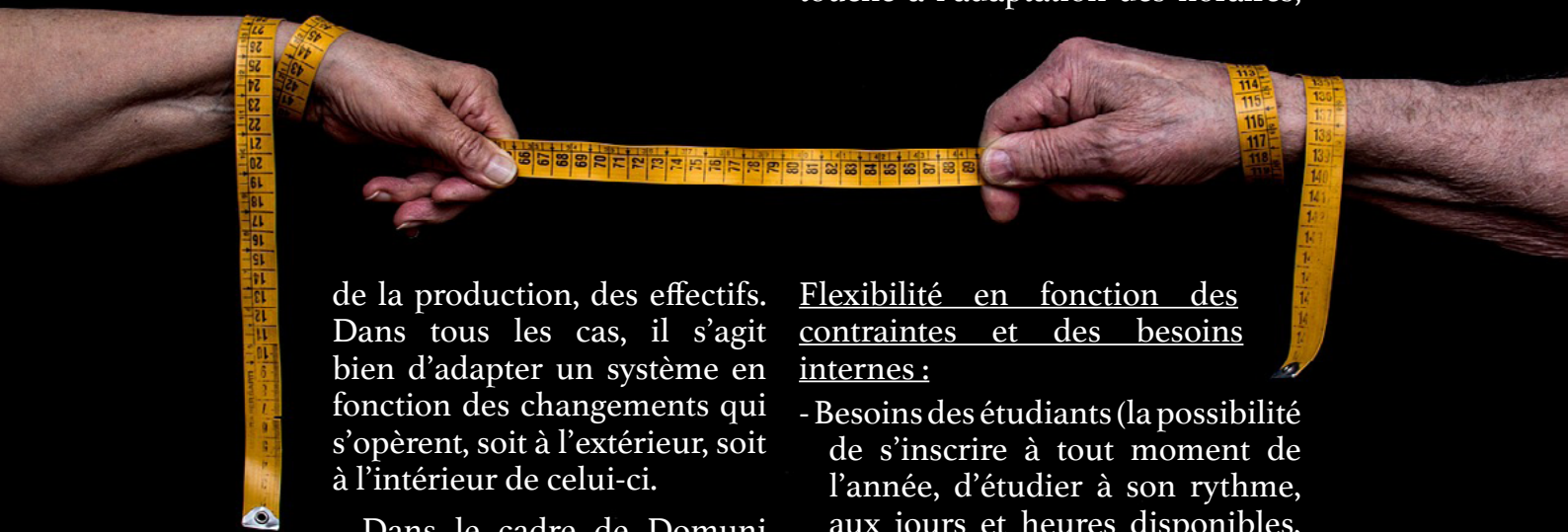
I. Le concept de flexibilité

Le concept de flexibilité dans les sciences humaines touche en particulier au domaine de la psychologie. Il a été très tôt associé aux tests psychométriques afin de définir les aptitudes créatives du sujet. Il caractérise une aptitude à s'adapter à une situation, à saisir un problème sous plusieurs angles, à imaginer des solutions multiples, à créer des liens entre des éléments, en bref, très souvent à sortir des sentiers battus. La flexibilité s'oppose à la rigidité. En cela,

le psychologue Guilford définit deux types de flexibilité : l'une, spontanée, permettant de produire des idées variées « et la flexibilité adaptative » qui est une « capacité de modifier son approche ou son point de vue sur un problème^[3].

Ce concept se retrouve également dans le management. Il représente un mode de gestion permettant ainsi d'adapter la production, en gérant la main-d'œuvre en fonction de la demande. La flexibilité dès lors touche à l'adaptation des horaires,

[3] Lubart, T. (2005). *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin, p.22.



de la production, des effectifs. Dans tous les cas, il s'agit bien d'adapter un système en fonction des changements qui s'opèrent, soit à l'extérieur, soit à l'intérieur de celui-ci.

Dans le cadre de Domuni Universitas, nous avons réfléchi et analysé la flexibilité d'un point de vue administratif et d'un point de vue pédagogique, ce qui ne nous a pas empêchés d'opérer cette analyse de manière globale. Nous touchons aux domaines suivants :

En fonction des besoins et des contraintes externes :

- Clients (futurs étudiants)
- Marché du travail
- Ressources économiques
- Institutions (centres universitaires partenaires)

Flexibilité en fonction des contraintes et des besoins internes :

- Besoins des étudiants (la possibilité de s'inscrire à tout moment de l'année, d'étudier à son rythme, aux jours et heures disponibles, de passer les examens suivant les différentes sessions proposées – quasiment chaque semaine –, de dialoguer avec un mentor, avec le directeur de mémoire...)
- Besoins du corps professoral (disponibilité pour les examens, les corrections, les séminaires, la direction de mémoires ou de thèses)
- Corps administratif et technique (capacité technique, flexibilité suivant les langues...)

Une brève analyse systémique nous montre le principe de l'interdépendance. L'illustration suivante fictive, devrait montrer, à partir d'un manque de fluidité du système, comment se répercute un dysfonctionnement.

Un acteur appartenant au corps administratif peut exprimer le besoin, par exemple, d'avoir une place plus adaptée et active au sein de l'administration. Il réclame une plus grande manœuvre de prise de décision. Il est pris dans un sentiment de victimisation renforcé par un système administratif rigide. Un étudiant lui adresse une demande. Comme l'employé en question se sent exclu et peu responsabilisé, il ne fait pas l'effort de répondre, renvoyant l'étudiant à d'autres services qui finiront par orienter l'étudiant frustré au premier service qu'il avait contacté. Il abandonne sa requête. Comme l'information dont il avait besoin concernait une session d'examens et le type d'évaluation qui s'y rattachait, celui-ci, sans réponse, insécurisé et frustré, ne se trouve pas dans les meilleures dispositions pour l'examen. Il échoue. Cet échec renvoie aux intitulés de l'examen rédigés par le professeur x. La direction constate que le taux d'échecs est en progression avec cet enseignant et finalement une tension supplémentaire alimente des différends préexistants entre les collègues et la direction.

Cette illustration très sommaire manifeste le principe des causes et des effets sur le plan psychologique : peur-frustration finiront par contaminer tout le système. La flexibilité se retrouve à plusieurs échelons : celle d'une marge de manœuvre pour l'employé de l'administration dont en bénéficiera l'étudiant. Un dispositif et des procédures rigides peuvent vite engendrer de l'inquiétude et une agressivité contagieuse.

Il s'agit donc bien de comprendre que le dispositif éducatif mis en place n'est pas là pour répondre automatiquement aux besoins des uns et des autres. Il s'agit surtout d'avoir un dispositif suffisamment flexible et humain qui permet un dialogue et un échange entre prestataires et clients, ou entre professeurs et étudiants afin que les uns et les autres ne se retrouvent pas face à des procédures ou à un système qui entravent toute démarche de dialogue. Rien de plus frustrant par exemple pour le client qui, voulant se faire rembourser un billet d'avion, se voit confronté à des procédures incompréhensibles quand il se rend sur l'interface de la compagnie ou quand la téléphoniste elle-même s'y réfère de manière machinale.

L'irresponsabilité prédomine sans possibilité de dialogue. L'anonymat ici ne laisse évidemment aucune place à la flexibilité. L'incompréhension s'associe à l'incommunication qui laisse place à un « fossé » entre les besoins du client et les réponses que peut apporter l'opérateur. La mise à distance éprouvée par le client ne fait que renforcer un sentiment de frustration.

2. La gestion de la distance : une nouvelle conception de l'apprendre ?

Comme le relève Docq & Vangrunderbeeck^[4], à la question de savoir ce que représente la distance pour une Université, les réponses sont multiples et complexes. Si, à la base, il s'agit bien d'une rupture de la coprésence, la notion de distance s'ouvre à de multiples interprétations. Tout d'abord il est clair qu'il ne suffit pas d'une présence corporelle, physique, pour qu'il y ait véritablement une présence à l'autre. Je peux très bien être absent, tout en étant physiquement présent. Je peux être dans une distance qui présuppose l'absence. Je peux également manifester une grande distance dans une attitude supérieure face à un étudiant qui peut mal vivre cette réalité interpersonnelle. Docq & Vangrunderbeeck^[5] offrent une petite typologie des distances possibles.

- Distances socioculturelle et socioéconomique. L'arrière-plan culturel d'un enseignant et sa manière de l'intégrer dans ses relations interpersonnelles peuvent provoquer un fort sentiment d'exclusion chez l'étudiant. Le même phénomène peut se retrouver sur le plan institutionnel. L'adaptation du langage et une conscience de l'image que celle-ci offre au public sont des éléments qui peuvent réduire la distance socioculturelle.
- D'une manière plus pointue, la distance sociolinguistique peut se manifester par la différenciation des répertoires entre l'apprenant et le professeur, voire entre le groupe et un sujet. Non seulement l'étudiant doit intégrer un vocabulaire spécifique par rapport à son champ d'études, mais aussi s'adapter à un discours institutionnel.

- La distance technologique peut apparaître à plusieurs niveaux. Une technologie inadaptée peut provoquer une rupture de communication ou rendre celle-ci difficile. La manipulation technique peut aussi s'avérer un handicap : les procédures nécessaires pour les téléchargements de cours, pour se rendre sur les forums et y participer, la familiarisation aux liens hypertextes sont autant d'éléments qui peuvent provoquer un sentiment d'impuissance chez l'apprenant.
- La distance cognitive et pragmatique peut s'illustrer par un étudiant qui s'attaque directement à un auteur réputé très difficile dès le début de son premier cycle. Il pourra ainsi éprouver un décalage entre l'exigence implicite du texte, « il faut le comprendre », et ce qu'il peut en saisir. La distance pragmatique peut se manifester par l'impossibilité par exemple d'appliquer une théorie en lien avec une méthodologie.

Du côté de l'institution, celle-ci doit favoriser les compétences, et réduire autant qu'elle le peut les distances : la convivialité des interfaces et des procédures, un vocabulaire progressivement adapté permet ainsi à l'étudiant de vivre une certaine « proximité » avec les acteurs qui œuvrent à améliorer le dispositif.

Les moyens qu'offre l'Université pour permettre l'intégration, d'un vocabulaire, de concepts et d'une manière de penser sont des éléments également essentiels pour créer un sentiment d'appartenance chez l'étudiant. Dans ce cadre, Domuni Universitas a organisé des rencontres autour de thématiques comme celle de la culture de l'empathie.

[4] Raucent, B., Verzat, C., Nieuwenhoven, C., & Jacquemot, C. (2021). *Accompagner les étudiants*. Bruxelles: De Boeck.

[5] Ibid., p. 410.

Du côté de l'étudiant, plusieurs compétences sont réclamées. Et celles-ci s'exercent souvent dans le tâtonnement, les essais-erreurs, stimulant la capacité d'adaptation, mais une part de solitude doit être assumée. Dans ce cas, la flexibilité est une composante psychologique qui permettra à l'apprenant de s'adapter à un type de formation spécifique. Les progrès scientifiques ont généré un sentiment de fascination face aux nouvelles technologies. Mais celles-ci, en contrepartie, ont fait émerger des addictions et un sentiment de solitude.

Pour Domuni Universitas, la distance physique est équilibrée par la présence géographique d'universités partenaires dont le corps administratif et pédagogique peut servir de relai local. La distance culturelle est modérée par le fait que les enseignants se trouvent répartis sur les différents continents et peuvent exprimer leur point de vue lors des conseils de faculté, par exemple pour déterminer des sanctions et les expliquer, ou bien pour accepter certains sujets de mémoire ou de thèse qui sont spécifiques à certains pays.

3. Mutation sociale et accompagnement de l'étudiant

Depuis la formalisation des systèmes de formation, en particulier au 19^e siècle, le thème du changement a été un leitmotiv pour l'éducateur et l'enseignant. Il a fallu attendre la fin des années 60' pour découvrir des transformations majeures dans les universités. Et c'est durant cette période que de nombreux pédagogues et psychologues ont désigné comme obsolète le fait de se rattacher à des savoirs rigides, académiques. Les progrès excessivement rapides de la science donnaient raison aux tenants d'un accent sur l'autoapprentissage. Il s'agissait de permettre à l'étudiant d'apprendre par lui-même, puisque c'est durant toute sa vie que l'adulte doit s'adapter aux nouvelles connaissances qui ne cessent de croître. La flexibilité relève ici d'une capacité d'adaptation et d'invention pour assimiler les nouveaux savoirs. D'où le thème de l'autonomie qui prend un sens différent de celui qu'il a lorsque cette notion est appliquée à la petite enfance.

À Domuni-Universitas, l'autonomie de l'étudiant est étendue. Il est appelé à organiser son travail et à dessiner son propre programme d'étude car n'est pas contraint par un calendrier déterminé de l'extérieur. En revanche il est accompagné par son mentor, avec lequel il est appelé à dialoguer de sa propre initiative. Cette relation est proposée, elle ne s'impose pas. Pour certains étudiants, très structurés, elle serait d'ailleurs plus une gêne qu'une aide réelle. Il arrive en effet que s'inscrivent des docteurs, des agrégés, ayant une HDR^[6], voire des évêques ou des recteurs d'université souhaitant travailler une discipline complémentaire.

[6] Habilitation à Diriger des Recherches.

4. Autonomie

L'autonomie ne signifie nullement un repli sur soi, elle ne désigne pas un sujet isolé des autres. Nous retiendrons la définition suivante : « *capacité à définir et mener ses propres projets au sein de relations sociales évolutives, c'est-à-dire un savoir-être dans l'interdépendance.* »^[7]. Pourtant, derrière cette définition se profile une quête de développement. C'est la base « *du credo postmoderne poussant chaque individu à s'épanouir au mieux de ses capacités.* »^[8]. Mais que signifie l'épanouissement ? Doit-on suivre Rohan (2000) qui considère que l'autonomie serait une nécessité sur le plan psychologique ?

On peut aisément s'appuyer sur les « *théories et les recherches dans lesquelles il est suggéré que l'autonomie personnelle est importante pour la santé psychologique.* »^[9]. Un principe que l'on retrouverait chez Aristote. Si du côté de l'institution on cherche l'autonomie du sujet, celui-ci, au final, cherchera toujours un « épanouissement ». Il est donc nécessaire de revenir sur cette notion qui peut être considérée comme une valeur dans la finalité d'une institution de formation.

L'étymologie du mot « autonomie » renvoie au préfixe « *auto* » et au suffixe « *nomos* ». Littéralement cette construction linguistique peut se traduire par « la loi en soi ». L'enfant doit assimiler la loi, l'intégrer et pouvoir discerner celle-ci pour s'orienter. Dans tous les cas, c'est vers un bien, le meilleur qui soit, que l'enfant, l'élève ou l'étudiant doit s'orienter, vers un « *bien* », souvent conceptualisé par l'environnement institutionnel.

L'Université vise bien sûr à former un étudiant autonome, capable de faire ses choix, de développer un esprit critique et éthique. Les outils qu'il acquerra lui permettront de se créer sa propre opinion en préservant son indépendance. Il y a là une responsabilité collective qui

est une manière de répondre à des défis sociétaux, de gouvernance et écologiques. Car développer une éthique pédagogique, c'est engager l'apprenant dans un rapport au monde, à l'écosystème dans un sens large.

Au vu des liens de plus en plus prégnants entre les Universités et le monde des entreprises, l'équilibre est difficile, surtout quand aujourd'hui il est tant question de conflits d'intérêts. Dans ce sens, Domuni Universitas a la force de son indépendance. Elle n'est redevable ni du côté des entreprises, de l'économie, ni du côté des institutions religieuses.

Quand il y a divergence d'idées, Domuni Universitas a pour valeur le débat universitaire. Il ne s'agit pas de rechercher l'accord pour lui-même. La diversité des points de vue est une richesse. Mais, dans la tradition médiévale de la disputatio, il s'agit d'argumenter à un niveau universitaire.

Domuni est un établissement d'enseignement supérieur privé qui respecte les règles universitaires de l'Union Européennes et suit le cadre défini par les accords de Bologne, signés par les États.

[7] Raucent, B., Verzat, C., Nieuwenhoven, C., & Jacqmot, C. (2021). *Accompagner les étudiants*, op.cit., p. 36.

[8] Ibid., p. 28.

[9] Rohan, M. (2000). A rose by any name ? *Personality and Social psychology*, 4, 255-277, p. 266 : « Theory and research in which it is suggested that personal autonomy is important for psychological health. »



5. A l'articulation de l'employabilité et de la quête personnelle de sagesse

Il serait évidemment naïf de considérer que nos orientations éducatives soient libérées des conditions socio-économiques et éloignées du marché du travail. Il s'agit plutôt de prioriser des valeurs en termes socio-éducatifs. Si, pour certains étudiants, la visée professionnelle est fondamentale, en tant qu'institution, les valeurs ultimes se déclinent dans une perspective évangélique. Là se situe une articulation qui demande une grande adaptation et flexibilité. Il y a l'injonction du marché, et de certains besoins comme ceux de l'Église pour former des prêtres, des enseignants et des agents pastoraux, ce qui est encore une forme d'employabilité, et il y a, par ailleurs, la recherche de sens chez le sujet apprenant. Face à ces exigences, il s'agit de permettre à l'étudiant de pouvoir s'adapter.

À la différence des universités traditionnelles, pour Domuni Universitas, la thématique d'une place dans le monde du travail est peut-être moins prégnante, mais elle garde tout son sens dans la mesure où, même en ayant trouvé une certaine stabilité sociale, l'étudiant doit s'adapter.

Il y a le souci « *d'acquisition de compétences transversales garantissant leur employabilité sur des marchés de l'emploi qu'on ne sait plus prédire.* »^[10]. Et il y a aussi, dans une perspective spirituelle, comme celle de la tradition dominicaine, la quête de sens, voire de sagesse, qui se déploie dans l'étude.

A cela s'ajoute le souci de permettre aux étudiants défavorisés d'avoir accès à l'enseignement supérieur. Le modèle économique de Domuni permet d'accueillir sur la plateforme d'enseignement un bon nombre d'étudiants boursiers. Il permet ainsi une solidarité entre ceux qui ont les moyens de régler les frais de l'ensemble de la structure de l'enseignement et ceux qui ne peuvent participer que de façon partielle (un exemple : à Madagascar le salaire mensuel est entre 30 et 50€). Cette politique économique a des répercussions dans les pays pauvres, permettant que des cadres se forment sur place et qu'une forme de recherche y soit menée. La possibilité d'étudier et d'avoir un emploi limite aussi les migrations depuis les pays défavorisés vers les pays dits développés.

6. L'autodétermination à l'aune du désir

a) L'étude et le plaisir de savoir

Giordan (1998) fait une distinction entre savoir et apprendre. En effet « *vouloir savoir ne signifie pas avoir envie d'apprendre.* »^[11]. Faut-il accepter le constat de cet auteur que le plaisir d'apprendre a été irrémédiablement évacué de notre vie ? Aujourd'hui on veut savoir. Et la démarche d'apprentissage est plutôt perçue comme un obstacle. Il faut apprendre de plus en plus vite une langue, et le tutoriel est là pour savoir au plus vite comment réaliser une recette ou une posture de yoga. Les applications ne manquent pas pour avoir l'impression que le savoir est à portée de main, comme un objet de consommation réduit souvent à de l'information. On dévore. On absorbe sans comprendre. Le stade oral prédomine. Et les frustrations et les abandons ne manquent pas. Combien d'applications et de tutoriels téléchargés juste le temps d'une prise de conscience : non, le mandarin ne peut pas s'apprendre en trois semaines ni le russe en vingt-et-un jour. Pourtant, un grand nombre de sites, d'offres

[10] Raucent, B., Verzat, C., Nieuwenhoven, C., & Jacqmot, C. (2021). *Accompagner les étudiants*, op. cit., p. 28.

[11] Giordan, A. (1998). *Apprendre*. Paris : Belin., 1998, p. 76.

commerciales, de plates-formes, donnent la possibilité d'apprendre. À l'instar de l'industrie culturelle, l'industrie du savoir a envahi les réseaux sociaux. Cela peut être nuancé. Mais il est un fait que la culture, le savoir, le monde de l'apprendre, participent d'une industrie sans commune mesure avec les écoles d'autrefois.

Domuni-Universitas met en garde les étudiants dès le moment de l'inscription contre la boulimie qui conduirait à s'inscrire à tout, pour étudier différentes disciplines en même temps... (cela serait dans l'intérêt commercial de l'institution). Comme l'étudiant peut avancer à son rythme, il peut tout simplement commencer par une première formation et, seulement quand il l'aura terminée, immédiatement entreprendre une deuxième s'il en a encore la motivation (cela correspond à l'intérêt objectif de l'étudiant).

Concernant l'éducation informelle et l'apprentissage des adultes, en 2020, les pays comme la Suède, la Finlande, le Danemark et la Suisse, comptent environ 30 % de leur population entre 25 et 64 ans qui se forment dans ce que l'on nomme communément l'apprentissage tout au long de la vie. Ici le marqueur est bien l'objectif d'apprendre, se distinguant des activités non liées à l'acquisition des savoirs, telles que les activités culturelles ou sportives. Il n'est pas difficile de concevoir que des activités comme tout ce qui touche au développement personnel (aux différents logiciels, tutoriel, conférences, etc.) vont augmenter considérablement le pourcentage d'apprenants. Difficile aujourd'hui de ne pas apprendre. Il n'y a pas seulement l'injonction du système économique, mais aussi celle d'une dimension culturelle. La question est celle du degré de profondeur de cet apprentissage et du sens qu'il prend dans un tel marché. Entre poursuivre un master de philosophie durant 7 ans et suivre un tutoriel pendant 2 heures pour

apprendre à méditer, il y a un écart sans commune mesure. Pourtant, dans un cas comme dans l'autre, le sujet peut être en recherche de sens et trouver satisfaction.

Il s'agit de revenir sur la formule de Giordan : le « plaisir d'apprendre ». Le plaisir, voire la satisfaction d'être à l'origine de son apprentissage, reste un leitmotiv dans la psychologie de l'apprentissage. Il y a une autodétermination à l'origine du désir de se former selon Carré (2010).

Les disciplines que propose Domuni-Universitas sont, pour la plupart, des disciplines qui ne permettent pas de trouver facilement un emploi satisfaisant (philosophie, théologie, histoire de l'art...). Ceux qui s'y inscrivent auraient aimé en faire leur métier mais ont préféré assurer la vie matérielle de leur famille avant de s'y consacrer. Ils ne manquent donc nullement de motivation et sont véritablement passionnés. Pour le plus grand plaisir des enseignants qui trouvent en eux des interlocuteurs de qualité.

b) L'intérêt : quand sujet et objet s'harmonisent

Sur quoi repose le désir de savoir ? Comprendre et définir ce processus psychologique permet d'orienter l'étudiant. Son effort pour étudier s'alimente d'une dynamique qui ne réduit plus la volonté à un acte neutre, nourrie par le principe d'une gratification provenant de l'extérieur. Dans sa théorie de l'intérêt, Dewey (1976) définit l'efficacité de l'apprentissage selon un rapport spécifique entre le sujet et l'objet. L'intérêt représente une relation immédiate à l'objet. Il est le révélateur d'une activité du moi qui « *prend conscience de lui-même, grâce à un sentiment de valeur.* »^[12]. Entreprendre des études de philosophie, de théologie ou d'histoire c'est entretenir un rapport au « savoir », à un objet, avec un objectif. Il s'agit donc de

[12] Dewey, J. (1976). *L'école et l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, p. 57.

préciser ce type de relation et les déterminations qui s'y associent. L'intérêt de l'étudiant se constitue par des représentations et des projections. Celles-ci caractérisent la distance qui existe entre le sujet et l'objet.

Dans la théorie de Dewey « *l'intérêt efface la distance qui sépare une conscience des objectifs qu'elle s'est donnée.* »^[13]. La comparaison avec l'activité artistique amène Dewey à considérer que le processus psychologique mis en œuvre par l'apprenant, s'apparente au processus artistique et au processus du jeu. Il applique la théorie aristotélicienne à la sphère de l'éducation et de l'éthique. La vertu intellectuelle se meut elle-même. « *Elle ne vise, en dehors d'elle-même, à aucune fin et elle a son plaisir propre.* »^[14]. Quand le sujet trouve son intérêt dans une recherche, il y puise une satisfaction qui se suffit à elle-même. La volonté a évidemment son rôle : en amont, elle amorce une action. Mais plus le sujet garde en mémoire la satisfaction personnelle qu'il a ressentie, par une forme d'unité personnelle, de communion vécue, plus il trouve en lui-même des ressources pour poursuivre cette action d'étude.

D'un point de vue pédagogique, il ne faut pas « rendre intéressante » une matière. Il s'agit de permettre à l'apprenant de trouver la meilleure disposition intérieure possible afin qu'il puisse exprimer son potentiel. Le moi « *ne réclame rien d'autre que l'activité où son engagement le satisfait.* »^[15]. Dans cette perspective, les artefacts techniques sont inutiles. Il faut inverser la problématique. La technique et le dispositif pédagogique doivent permettre à l'apprenant de faire l'expérience d'une satisfaction, d'une certaine plénitude. Il ne s'agit pas de rendre intéressante une discipline. Si le contenu de celle-ci et sa présentation didactique sont importants, chaque cours appartient à un dispositif qui

devrait permettre à l'apprenant de tendre vers cette dynamique psychologique d'apprentissage qui n'a nul besoin de motifs extrinsèques.

Certes, l'étudiant aborde aussi son travail de recherche en fonction de motivations hétérogènes. Il y a une disposition cyclique chez l'étudiant : Un temps pour l'intérêt où le temps s'efface laissant place à une passion, un temps pour l'effort et le désintérêt, car la nécessité d'arriver à l'objectif posé devient plus importante que tout. Le travail achevé, l'évaluation et les délais impartis priment sur l'intérêt. Mais en dernier recours, ces buts extrinsèques ne peuvent soutenir le geste d'apprendre que de manière transitoire. Entre la motivation intérieure, la gratuité de l'étude, le goût du savoir et la quête d'une récompense extrinsèque, telle que la réussite sociale et la reconnaissance institutionnelle, un équilibre est à trouver.

Une institution universitaire, comme Domuni Universitas, met en avant toutefois des valeurs chrétiennes. Elles orientent l'apprenant avant tout vers une quête intérieure, vers un savoir qui ne s'épuise pas dans une réalité socioéconomique. L'autodétermination est une des valeurs que Domuni Universitas cultive. Ce concept comprend à la fois le souci d'autrui, de son essence et de la valeur qui lui est inhérente.

c) L'autodétermination

Nous pouvons dire que l'autodétermination peut être vue comme un besoin dans le cadre d'une formation. Trois axes peuvent être développés selon Deci et Ryan (2000).

1) La possibilité de pouvoir s'appuyer sur ses compétences et d'avoir un résultat est un processus qui tend vers cette « *eudaimonia* » aristotélicienne. Ce processus doit être entretenu. L'évaluation

[13] Ibid., p. 54.

[14] Aristote (2014).
Œuvre complète,
Éthique à Nicomaque.
Paris: Flammarion,
(1177b), p. 2216.

[15] Dewey, J. (1976).
L'école et l'enfant,
op.cit., p. 57.

formative permet d'entretenir, voire de renforcer un sentiment de confiance en soi et de permettre à l'apprenant de prendre conscience à la fois de ce processus, mais aussi des limites inhérentes à ses propres progrès (donc le besoin de mobiliser ses compétences).

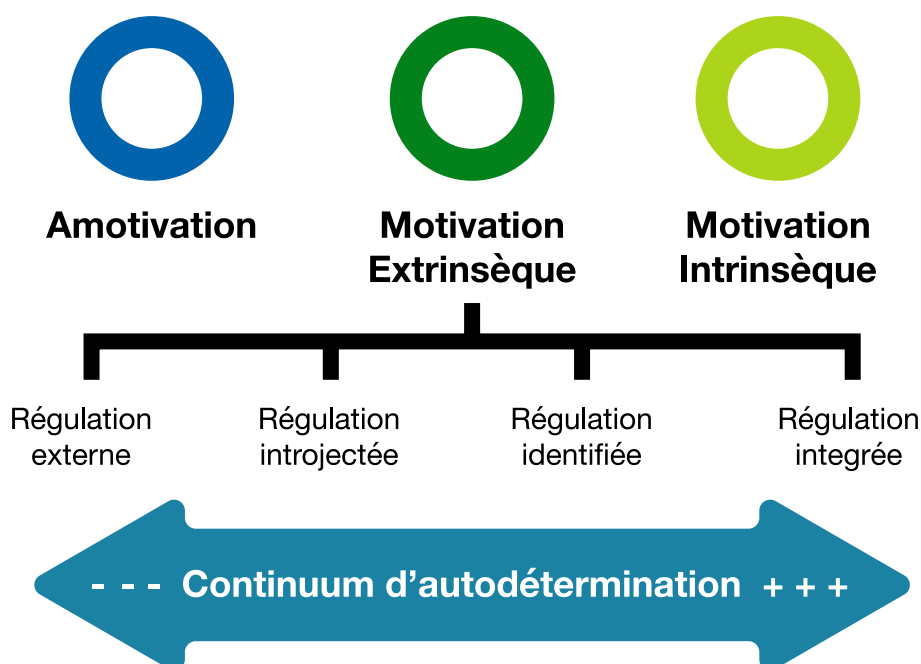
Cette notion de compétence renvoie à ce que le sujet est en mesure de faire, de connaître, de manifester par des comportements observables, même s'il peut y avoir un décalage entre l'expression de la compétence et le résultat attendu. On pourra parler de compétences linguistiques, sociales, motrices, cognitives, etc.

2) Les études sont aussi la création d'un sentiment d'appartenance. Elles favorisent le sentiment d'être considéré : recevoir un diplôme, c'est être reconnu comme ayant un niveau universitaire identifié, c'est faire partie des "juristes", des "philosophes", des "historiens", des "théologiens". Dans le cadre d'une formation à distance, l'évaluation est un facteur très important. L'étudiant n'a pas ou peu l'occasion d'éprouver le processus d'intégration et de socialisation dans le présentiel. Une évaluation positive sur sa propre

production renforce ce sentiment de reconnaissance, d'appartenance et finalement de confiance en soi. L'appartenance se constitue sur le sentiment d'être reconnu, de confiance en soi. Un tel besoin est d'autant plus important dans une formation en ligne.

3) Le besoin d'autodétermination conduit l'étudiant à mobiliser toutes ses ressources personnelles. La possibilité même d'être à l'origine de ses progrès renforce la confiance en soi et la motivation personnelle. Cette notion de ressource renvoie au processus décrit par Dewey. Il s'agit de pouvoir trouver en soi-même des stratégies qui permettent d'expérimenter une relation à son objet d'intérêt sous le signe de l'unité (unification, synthèse personnelle), ou du moins de tendre vers un tel processus. Les ressources du sujet peuvent être, au commencement, inconnues de celui-ci. Elles sont difficilement accessibles aux tiers extérieurs. Elles se manifestent de manière indirecte grâce aux compétences qui se révèlent progressivement. On pourrait donc parler d'une potentialité qui s'actualise. L'argent et le temps sont des ressources extérieures et matérielles.

Schématisation de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000)



7. La pratique de Domuni Universitas

Tableau 1 : Compétences, appartenance, ressources personnelles

La flexibilité dans le cadre de Domuni Universitas : les trois indicateurs, compétences, appartenance, ressources personnelles se basent sur la théorie de Caroline Verzat in Raucent, 2021 ; Deci & Rayan 2000.

	Compétences	Appartenance / groupe	Ressources personnelles
Didactique disciplinaire	Lecture et écriture.	Intégration à une « langue » commune (concepts).	Intériorisation d'une culture et enrichissement.
Processus pédagogique	Évaluations des compétences.	Journée d'étude.	Aucune sélection, la confiance en soi-même.
Relations pédagogiques	Tuteur-Mentor : empathie, authenticité. Prise en considération de l'apprenant et de ses besoins.	Relation : tuteur Mentor.	Stabilité des ressources matérielles par téléchargement de cours.
Organisation / Administration	Conseil de faculté Dispositif anthropocentré.	Inscription dans une faculté.	Financement bourse Prolongation des études.
Relations aux pairs	Forum /séminaire.	Forum de cours.	Apprendre collectivement.
Plan d'études	Gradation des difficultés, structure des cours donnant du sens.	Appartenance à une cohorte.	Diversité des cours. Plans d'études s'adaptent, changent et favorisent une flexibilité psychologique.
Technologie	Asynchrone, synchrone, adaptation nécessaire de l'apprenant.	Technologie au service de la communication et du dialogue.	Pas besoin de connexion, la mobilisation de la concentration autour du texte.
Valeurs	L'écrit : la réflexivité est mise en avant.	Ouverture : aucune sélection, solidarité, socialisation (savoir recevoir de l'autre), <i>partage</i> de sa propre recherche.	Autonomie, confiance, humilité.

Tableau 2 : valeurs sous-jacentes aux systèmes éducatifs selon Schapiro, p. 212

Knowledge	Scholar Academic	Social Efficiency	Learner Centered	Social Reconstruction
The nature of knowledge is ...	didactic statements	capabilities for action	personale meaning	intelligence and a moral stance
Knowledge gives the ability ...	to understand	to do	to actualize oneself	to interpret , act on, and reconstruct society
The source of knowledge ...	objective reality as interpreted by the academic disciplines	normative objective reality as socially interpreted	individus' personale creative response to experience	individus' interpretation of society's past, present, and future
Knowledge derives its authority from ...	the academic disciplines	its ability to perpetuate society through skills provided to its members	the meaning it has to its possessor	individual's visions of the future good society
The truth of knowledge is verified by ...	finding the degree to which it reflects the essence of an academic discipline	seeing if it corresponds to society's view of the nature of empirical reality	the personal insights of its possessor	individual's beliefs in its ability to improve society

Flexibilité/Rigidité

1. Pourquoi analyser la flexibilité/rigidité de l'enseignement ?

Les technologies utilisées pour l'enseignement à distance introduisent un nouveau cadre qui mérite d'être repensé en termes de flexibilité (une nouvelle liberté apparaît puisque l'apprenant n'a plus à être présent physiquement et que l'asynchronicité lui permet d'étudier à son rythme) mais aussi en termes de rigidité (tout peut être contrôlé ou presque par la plateforme numérique, l'heure à laquelle l'étudiant se connecte et sur quelle page etc.).

L'étymologie du terme « rigidité » définit un champ lexical qui permet de saisir plusieurs niveaux de réalités. Du latin « rigiditas » l'occurrence du mot désigne le caractère d'un corps et par analogie celui d'une attitude. Rigueur, austérité, intransigeance sont autant de qualificatifs d'une personne dont le rigorisme renvoie à la raideur d'une pensée. On évoquera la psychorigidité d'un sujet qui « *désigne une forme de résistance au changement, caractérisée par la persistance d'attitudes et de croyances.* »^[16]. La psychorigidité peut faire écho à l'autoritarisme. Dans le cadre éducatif, l'éducateur manque de tact et d'une capacité de reprendre le point de vue de l'autre, donc de mettre en œuvre de l'empathie.

[16] Dictionnaire de psychologie, 1991, Paris, PUF, Rigidité, p. 560.

2. Éducation

D'un point de vue éducatif, Alice Miller (1984) a très bien analysé l'association entre la rigidité et la perversité des pratiques éducatives. Elle parlera de la pédagogie noire. Ce mécanisme peut se retrouver à différents niveaux. Il se manifeste quand l'éducateur se fige sur un principe moral ou éducatif et qu'il n'arrive plus à le raccorder à un sens, à un ensemble de valeurs et aux besoins de l'enfant ou de l'élève. Dans ce cas, la répétition d'une procédure et d'un modèle éducatif, isolé de la réalité interpersonnelle, se définit comme un système rigide. En voulant obstinément imposer ses vues, l'éducateur déploiera tous les moyens pour parvenir à ses fins, même si ceux-ci sont inadéquats, voire pervers. Dans ce cadre, l'éducatif apprend à « *se renier lui-même.* »^[17] et à se soumettre. C'est donc l'« *ordre hiérarchique et le pouvoir qui déterminent en dernier ressort qu'une action est bonne ou mauvaise.* »^[18]. Toute valeur positive passe ainsi en arrière-plan pour légitimer un principe qui lui-même devient le fondement d'une pratique qui relève du pouvoir pour le pouvoir.

[17] Miller, A. (1983). C'est pour ton bien. Paris: Aubier. 1983, p. 43.

[18] Ibid., p. 82

Dans une certaine mesure nous retrouverons un tel processus dans la formation d'adultes. En imposant à l'apprenant des schémas qui ne correspondent plus ses besoins et en ne tenant pas compte de la réalité



interindividuelle, le formateur se sclérose dans sa pratique. Il lui devient difficile d'opérer une décentration, d'être à l'écoute et dans une attitude empathique.

Sur le plan organisationnel, les procédures d'évaluation, les modèles didactiques, les règlements institutionnels ou encore les conditions d'entrée peuvent être soumis au régime de la rigidité. Ils ne prennent plus en compte la réalité sociale ni la situation de l'apprenant.

3. Relations symétriques et complémentaires

Dans un système éducatif ou de formation, la plupart des auteurs s'accordent à évoquer des relations horizontales ou complémentaires entre les formateurs et les apprenants. Le savoir se constituant à partir d'un groupe et d'échanges, deux dynamiques peuvent se mettre en œuvre. Soit à partir de relations dites « symétriques » ou « complémentaires. » Toutes deux peuvent engendrer des interactions dynamiques et fluides, mais ces modes de communication sont également potentiellement porteurs de rigidité, voire d'une virtualité pathologique. Tout dépend des domaines et du contexte dans lequel se mettent en place ces fonctionnements.

Dans une pratique de soin psychosociale, la systémique met un accent particulier sur le principe de l'alliance thérapeutique. L'intervention du thérapeute ne peut s'effectuer que s'il est considéré par le patient comme un allié, même s'il est identifié dans une relation asymétrique. En effet toute intervention qui serait perçue sous le signe de la contrainte augmentera la rigidité du système. Le thérapeute est dans une position basse.

Ce modèle peut aisément s'appliquer sur le plan éducatif. Si, a priori, l'institution universitaire

ou le professeur ont une position haute, dans le cadre de la formation d'adultes, les nuances et les ajustements font partie des réalités interpersonnelles. Dans le cadre de Domuni Universitas, cette perception varie d'ailleurs en fonction du niveau de formation de l'étudiant. Un étudiant ayant une formation initiale de type baccalauréat aura tendance à instaurer une relation dissymétrique avec les acteurs de l'institution. Mais beaucoup d'étudiants ont déjà une formation universitaire, la tendance est plutôt vécue sur un mode de communication complémentaire et symétrique. Dans un cas comme dans l'autre, l'alliance est un principe important pour que l'accompagnement puisse s'effectuer. Une attitude rigide empêche ce mécanisme de se mettre en œuvre.

Deux personnes dans une écoute et un respect mutuel, avec un rôle et un statut social identique, possédant les mêmes domaines de compétences sont dans une relation symétrique. Ce modèle abstrait fait appel à la complémentarité dans la mesure où chacun des protagonistes peut toujours enrichir l'autre par des échanges mutuels. La flexibilité et la fluidité permettent ainsi d'établir une communication harmonieuse. Mais la peur de l'autre, une mauvaise communication, ou le besoin de pouvoir, peuvent rigidifier le système et donner naissance à une « rivalité »^[19]. Et dans une telle configuration, les protagonistes peuvent se livrer à une escalade. La remise en question devient difficile, chacun persistant dans son idée. La rigidité des protagonistes empêche une communication et une compréhension mutuelle.

Ainsi les « *troubles pathologiques se caractérisent par un état de guerre.* »^[20]. Watzlawick évoquera à ce propos l'escalade symétrique et la complémentarité rigide. Dans ce dernier cas un enseignant qui veut

[19] Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication.* Paris: Seuil., p. 105.

[20] Ibid., p. 105.

préservé une certaine image de lui-même peut illustrer l'apparition d'un conflit interpersonnel. La relation est complémentaire pour autant que l'un et l'autre, un enseignant et un étudiant, confirment la définition qu'ils ont de leur moi. Mais si l'enseignant veut que l'étudiant atteste cette définition ou son rôle, à lui l'enseignant, qui serait en contradiction avec la manière dont l'étudiant le voit, alors l'enseignant est dans un dilemme : « *il lui faut changer la définition qu'il donne de lui-même pour une définition qui complète* »^[21] et corrobore celle de l'étudiant. L'image que je veux donner ne peut se maintenir que dans la mesure où mon interlocuteur vient renforcer celle-ci. Et ce renforcement s'insère dans une relation complémentaire. Chacun a sa place, chacun a son rôle. Il n'y pas de mère sans enfant, comme il n'y pas de disciple sans maître. Mais les modèles se modifient avec le temps, en particulier dans le domaine de la formation. Ces changements se situent sur deux axes.

- Un axe personnel et longitudinal : un étudiant qui commence sa formation aura d'autres attentes que celles qui émergent à la fin de son cursus universitaire. Le modèle d'une relation change en fonction de la progression ou de la maturation des acteurs.
- Un axe historique : une institution peut avoir élaboré un modèle de formation adapté à un temps t_1 ,

correspondant à une attente et à des besoins en fonction d'une population cible. Mais à un temps t_2 , les changements sociétaux et les nouveaux besoins peuvent ainsi faire appel à d'autres modèles de formation.

La « psychorigidité » d'une relation peut également se manifester soit par du déni, dans le cadre d'une complémentarité qui échoue, ou soit par du rejet dans une relation symétrique qui n'aboutit pas. Dans le cas de la relation étudiant-enseignant, ce dernier peut se protéger par une réaction de déni, parfois très subtil, ce qui peut se manifester par des réactions disproportionnées au niveau non seulement de la relation, mais de l'évaluation. Ou alors la difficulté apparaît du côté des étudiants. Une réaction de frustration peut se manifester dans le rapport que l'étudiant entretient à l'institution. La complémentarité recherchée ne peut pas avoir lieu. Ce problème peut provenir de projections ou d'un système inapproprié. L'étudiant qui cherche des repères ou un cadre rigide, peut se sentir insécurisé par un système qui le renvoie à sa responsabilité et à son autonomie, vécue alors comme un abandon. La rigidité peut s'installer en fonction d'interactions de prime abord saines mais superficielles, son apparition dépendra à la fois d'enjeux inconscients, du contexte social et du dispositif maintenu.

[21] Ibid., p. 106.

4. Loi et rigidité

Il y a la loi ou les règles. Le joueur qui fait respecter les règles d'un jeu n'est pas psychorigide, car celles-ci sont données a priori et permettent aux protagonistes de jouer. Mais l'analogie s'arrête là, car l'application de règles en communication et en psychologie ne peut s'effectuer de la même manière. S'il y a bien une structure nécessaire pour permettre des relations humaines cohérentes, comme l'a relevé le structuralisme, toutes les relations sont sujettes à l'attitude des protagonistes qui définiront leurs qualités. La loi devrait être intériorisée par les acteurs pour que des relations positives puissent s'exercer. Dans le cas contraire, si la rigidité ne permet plus cette intériorisation, c'est une perte de sens qui prédomine. Nous retrouvons cette réalité psychologique chez l'enfant qui n'arrive pas à respecter ni les joueurs et ni les règles. Il ne comprend pas. L'éducateur peut évidemment mettre un cadre strict pour que ce respect ait lieu. Néanmoins pour que le jeu se déroule dans le plaisir, donc ayant du sens, la loi – je respecte chacun – doit être intégrée.

Un dispositif de formation a ses règles et ses règlements internes. Les acteurs les respectent. Il faut jouer le jeu. Pour que le sens et le désir prédominent, celui de transmettre et d'apprendre, il est nécessaire que les lois qui président aux relations soient intégrées. Dans ce sens les « règles du jeu » prennent sens. Pour l'étudiant, percevoir que des lois pédagogiques, de respect, d'écoute mutuelle sont vécues lui permet de donner sens aux règles institutionnelles ayant trait aux évaluations, aux rites de passage, à un langage et à une culture académique.

À Domuni-Universitas, comme dans la plupart des universités, ce sont les conseils de faculté qui déterminent les règles et qui sont les instances de validation, des diplômes comme des sanctions. Le Sénat Académique est l'instance suprême qui peut servir de recours. Un ombudsman est présent pour chercher à régler les conflits par la médiation.



Tableau 3 : rigidité ou fluidité d'un système

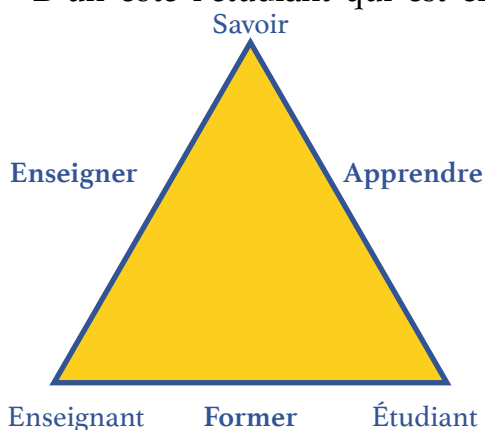
La rigidité et la fluidité dans un système peuvent se définir en fonction de plusieurs niveaux. Dans notre tableau ci-dessous, les variables temporelles, institutionnelles, économiques, didactiques et psychologiques ont été prises en compte.

Temporalité	Évaluatif et institutionnel	Financier	Disciplinaire Didactique	Andragogique et psychologique
S'inscrire avant une date limite chaque année. Réponse d'un service (admission, examens, etc.). Rythme des études imposé.	Les conditions d'entrées peuvent être plus ou moins strictes, telles que le numerus clausus.	Payer l'inscription et l'écologie. Ce qui dépend des institutions.	Répétition de modèles anachroniques ou innovations pédagogiques.	Manque d'autonomie ou le dispositif met l'accent sur les ressources de l'apprenant.
Ne pas pouvoir commencer les études avant la date de rentrée.	Reconnaissance des diplômes internationaux. Traduction des documents.	Devoir payer deux années si l'on va lentement.	Perte de temps disponible dans le présentiel.	Contrainte de timing ou d'horaire dans le présentiel : découragement et stress.
Avoir fini le cursus à une date limite fixée. Aller à des séminaires présentiels (frais de voyages, hôtel, etc.)	Certificat du niveau linguistique.	Frais d'un voyage pour le présentiel.	Risque : cloisonnement disciplinaire. Le choix de cours pour le cursus de l'étudiant est plus flexible.	La formation distantielle est plus adaptée au rythme de l'apprenant.
Asynchrone : libre de la temporalité.		Plus d'étudiants, plus de travail de préparation par le professeur.	Pédagogie ouverte, complémentaire, forum, video brève, zoom.	Temps de réflexivité.
Synchrone : tributaire d'une temporalité.	Exige bonne connexion et maîtrise technique.	Moins d'étudiants, moins accessible. Plus de temps de présence pour l'enseignant.	Contact direct, Réactivité totale.	Motivation renforcée par les interactions.
Écrit + forum : libre de la temporalité.		Plus de travail pour créer le cours.	Pas nécessaire de prendre des notes pour les cours écrits.	Réflexivité entretenue par l'écrit.
Audio : libre de la temporalité.			Ennui, distraction, motivation et intérêt dépendent de l'enseignant et du dispositif technique.	
Vidéo			Ennui, intérêt et dynamique dépendent de l'enseignant et du dispositif technique.	
Streaming Zoom		Peu d'étudiants, doit être répété.	Risque de moindre préparation.	Non Disponibilité
Limite d'âge	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune

Au-delà du modèle transmissif

Le concept de « rapport au savoir » développé dans les années 60', permet de problématiser la question de l'apprentissage et de la formation avec un accent particulier sur les processus psychologiques de l'apprenant. D'un côté, le triangle pédagogique d'Houssaye (2000) permet d'englober les trois processus de la pédagogie : transmettre, former et apprendre. Simplicité d'un modèle, mais qui peut s'appliquer autant à une formation en présentiel qu'en distanciel.

D'un côté l'étudiant qui est en



relation avec l'enseignant se voit aussien lien avec l'objet de son savoir. Il lui faut donc gérer la question d'un rapport où les projections et les phantasmes, les représentations et les frustrations s'affrontent durant le processus de l'apprentissage. Il peut rejeter le maître. Il se retrouve seul. Tout du moins dans une posture autodidactique. C'est l'apprendre. Le maître, lui, se trouve entre son savoir et l'apprenant. Il porte aussi en lui une économie psychique particulière avec ses contre-transferts, et ses pulsions. Il faut pourtant bien que la raison s'y mêle. Il y a la logique didactique, un savoir qu'il faut simplifier, schématiser pour le rendre accessible. Nous sommes du côté de l'enseignement. L'étudiant devra de son côté reproduire, reconstruire et donner sens à son apprentissage. Dans ce modèle la base du triangle se constitue sous le signe de la

relation, celle de l'intersubjectivité. Nous sommes du côté « former ». Relation fondamentale, elle est néanmoins complémentaire à une autre notion, celle du rapport.

Le « rapport au savoir » développé en particulier par Charlot (1997), place un accent en particulier sur la prise en compte d'une relation entre l'objet de savoir et le sujet. Perrenoud définit le concept ainsi : « *Le rapport au savoir, ce n'est pas le savoir, c'est l'ensemble des relations affectives, cognitives et pratiques qu'un sujet entretient aux savoirs et à l'apprendre.* »^[22] (Perrenoud, 2004).

Une telle approche permet une déconstruction des représentations sociales autour du savoir et de sa transmission. Il est clair qu'en reprenant le modèle de Houssaye on découvre que tout n'est pas si simple. Que le rapport que j'entretiens au savoir implique celui qui est censé le transmettre ou celui qui est censé savoir. Les figures se mélangent, et le goût et la saveur d'apprendre peut parfois tourner à l'aigre-doux, suivant la relation qui se tisse entre le maître et l'étudiant. Souvent la croyance repose sur le principe qu'il suffit de transmettre un certain contenu pour avoir l'impression que l'apprenant et le formateur s'en tirent à bon compte.

Les modèles pédagogiques développés depuis plus d'un siècle impliquent très souvent des postures antagonistes et simplistes. Melin Valérie (2019) traduit bien cette opposition entre les « traditionnalistes » et les tenants du socioconstructivisme. D'un côté le modèle transmissif définit l'apprenant comme un sujet passif. Si toutes les conditions sont réunies, il va assimiler le savoir selon « le principe des vases communicants »^[23] Le professeur qui fait autorité aurait accès à une connaissance objective qui, in fine, se retrouve à l'identique chez chaque apprenant. Le savoir est

[22] Perrenoud, P. (2004). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Récupéré sur https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_08.html#heading_01.

[23] Melin, V. (2019). *Rapport au savoir*. Dans C. Delory-Momberger, *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 130-133). Toulouse: Erès, p. 132.

situé sous le signe de l'objectivité. Il préexiste au sujet.

S'oppose à ce modèle celui du socioconstructivisme. L'accent étant mis à la fois sur le principe d'un savoir construit socialement et par le sujet lui-même. C'est un savoir singulier et collectif puisque le sujet participe activement à l'intégration de celui-ci, mais en fonction de sa situation sociale, de son histoire et de ses représentations. Dans ce cas, le savoir ne préexiste pas à la situation de l'apprenant.

Si la théorie socioconstructiviste met en garde contre le simplisme de notre premier modèle, bien souvent implicite et traversant les institutions, l'histoire de l'éducation nous montre qu'un tel schéma qui oppose deux modèles est caricatural. Les théories éducatives qui ont traversé l'histoire sont souvent plus complexes que cela. Mais nous pouvons tout du moins retenir un principe fondateur : non, le savoir n'est pas qu'un processus unilatéral qui impliquerait un ignorant et un sachant dont le savoir serait un simple contenu à transmettre. Il ne suffit donc pas de confronter deux modèles, d'être d'un côté ou de l'autre, pour se croire quitte de la complexité. La question est à la fois d'ordre philosophique, anthropologique, psychosociologique et théologique.

Le pédagogue Paolo Freire (2006) note, quand il entre dans une salle de cours, qu'il reste un « *être humain ouvert aux questions, à la curiosité* », il est disponible aux remises en question, cultive une posture interrogative, inquiet face à la tâche qui l'incombe qui est « *celle d'enseigner et non celle de transférer des connaissances.* »^[24]. Ce principe doit être vécu. Il est à cultiver dans la pratique. En tant qu'enseignant, je ne transfère pas des connaissances. Je le sais. La contradiction soulevée par Freire serait donc d'enseigner le principe

selon lequel on ne transfère pas de connaissance. L'enseignant du haut de sa chaire pourrait donc émettre l'injonction que les enseignants doivent savoir cela. Ce serait une connaissance à transmettre. Ce qui serait un paradoxe. Un paradoxe que l'on retrouverait chez le maître qui voudrait établir un climat démocratique dans une classe et userait de moyens coercitifs pour l'obtenir.

D'un point de vue systémique, ce paradoxe amène dès lors à une conclusion tout aussi paradoxale. D'un côté, oui, il y a nécessairement transmission de connaissances. Ce serait nier l'évidence de croire que le maître ne transmet rien. Il est important de cultiver une attitude réceptive. Mais il est aussi vrai que l'apprentissage se fait sous le signe d'une dynamique expérientielle. Chaque sujet construit son savoir avec ce qu'il a reçu. L'apprenant est un créateur qui doit savoir conscience de ses représentations pour les adapter à l'objet de sa quête.

1. De la relation à l'appropriation

Tout apprentissage consiste donc en une appropriation ou en une réappropriation. Il peut s'agir de maîtrises procédurales impliquant à la fois le corps et la mémoire, d'une maîtrise conceptuelle, ou encore celle de soi-même dans des interactions sociales. Le sujet doit acquérir ce qu'il n'a pas ou possède partiellement. Il y a donc une relation qui s'établit avec l'objet à s'approprier. On peut donc analyser les processus en jeu chez le sujet. Nous sommes ici du côté de l'apprentissage. Ou alors il est encore possible de s'interroger sur le savoir lui-même, sa structure et quelle transformation il doit subir pour le rendre accessible. Nous sommes du côté de l'enseignement ou de la didactique.

[24] Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative.* Ramonville Saint-Agne: Eres, p. 63.

D'un point de vue méthodologique, une troisième position peut nous aider à problématiser la question de l'appropriation du savoir, c'est la thèse de Charlot (1999) : il s'agit de se donner le rapport lui-même pour comprendre ce dont il est question. Car apprendre serait avant tout l'établissement d'un rapport avec soi-même, autrui et le monde. Il y a dans cette proposition des conséquences pédagogiques importantes puisque « *si le savoir est rapport, c'est le processus qui conduit à adopter un rapport de savoir au monde qui doit être l'objet d'une éducation intellectuelle – et non l'accumulation de contenus intellectuels.* »^[25]. Cette posture a pour effet une compréhension différente quant aux finalités éducatives que peut se donner une institution universitaire. Il ne s'agit pas de s'installer dans une seule « figure de l'apprendre », mais bien de rencontrer la complexité pédagogique et d'en tirer des propositions pouvant ainsi définir une orientation.

Dans le cadre de Domuni Universitas nous avons réalisé une petite typologie des différentes formes d'apprentissage.

- Les étudiants sont renvoyés vers des livres. Ceux-ci se présentent comme des objets de savoirs. Une certaine méthodologie peut se développer comme celle de la remontée bi-bibliographique. Il y a également des figures à apprivoiser tout en discernant leur valeur. On entretient des liens aux auteurs. La sensibilité à son rôle à jouer. Dans le même sens, « un livre » peut se télécharger.

Si sa matérialité se perd, on peut toutefois en garder les traces par des pages scannées. Le rapport à la lecture en est modifié. Si l'on utilise un kindle ou une liseuse, il est souvent possible de prendre des notes en surlignant le texte et de les envoyer sur son adresse email personnelle. La méthode de l'étude peut ainsi être renouvelée.

- Les étudiants sont renvoyés vers des sites. L'objet peut être considéré comme virtuel. Là aussi il est question d'un rapport, celui à l'information. Il s'agit de se l'approprier selon des codes déontologiques, on devra redoubler de vigilance quant à la manipulation de la citation (copier-coller) et mettre en garde contre la tentation de plagiat.
- Il y a les outils, on évoquera ici ceux de l'informatique, non seulement il s'agit de savoir utiliser l'ordinateur en tant qu'objet matériel, mais aussi les applications qui s'y associent. Un traitement de texte est un outil complexe qui peut permettre d'utiliser un correcteur, de créer une bibliographie selon différentes normes, de placer les notes en bas de page, de structurer ses titres ou sous-titres en utilisant un mode plan, de créer un index, une table des matières, etc.
- Il n'est pas indifférent de relever que les connaissances se constituent dans un espace institutionnel, même à distance. Ce qui induit un certain rapport au savoir. L'étudiant sera donc amené à un travail identitaire pour gérer les interactions qu'il établit avec l'institution et ses acteurs.

[25] Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Élément pour une théorie.* Paris: Anthropos, p. 74.

2. Connaître pour savoir s'informer : le contraire serait possible

Les premiers gestes de l'étudiant sont de récolter des informations. Il pourra ainsi se constituer des repères et établir son cursus académique. Il devra mobiliser son savoir et intégrer de nouvelles données afin de tendre vers une connaissance et maîtriser des champs disciplinaires en fonction d'exigences académiques. Entre l'information à collecter, la connaissance à se constituer et la maîtrise à acquérir, c'est un rapport qui s'instaure. Charlot fait une distinction entre trois notions : le savoir, l'information et la connaissance. Son analyse est intéressante à plus d'un titre. Elle permet de mieux appréhender trois types de rapport à de nombreux objets.

a) L'information

Contrôlée, manipulée ou utilisée à bon escient, grâce à l'évolution technique, l'information ouvre sur des enjeux politiques et culturels. À ce propos, le journal « Le Monde » a créé un outil pour détecter les fake news, infox et autres fausses nouvelles. L'ordre public doit être préservé. La vision est première dans nos sociétés de l'information. Elle procède du contrôle, parfois à outrance. Cet idéal panoptique se retrouve sur le principe qu'il s'agit même de pouvoir voir du texte, puisque le discours en général est offert à la vue par les réseaux. Tout doit pouvoir être synthétisable et transparent. Une éthique pédagogique devrait nous amener au face-à-face. Il y a donc une place pour le secret de la subjectivité. Sur le plan personnel, commencer à apprendre c'est recevoir des informations, les assimiler, les analyser et les classer. Un cours ou une recherche fait appel à une maîtrise de l'information. Elle se définit par l'objectivité. Elle se situe

à l'extérieur du moi, précédant toute analyse. Mais tout ne se ramène pas à de l'information.

b) La connaissance

La connaissance, elle, est subjective. Elle concerne le sujet. J'ai fait connaissance de x, ou alors je connais mon sujet. Mais évidemment, toute connaissance dépend d'informations. Je peux partager ma connaissance. Elle relève de ma propre subjectivité. La connaissance que j'ai de certains auteurs ne sera pas la même que celle de mon voisin.

c) Le savoir

Le savoir relève de l'information intégrée par un sujet dans une dynamique intersubjective. Charlot (1999) définit le savoir comme organisé en fonction de différents rapports, rapport à soi-même, « *aux autres (qui construisent, contrôlent, valident, partagent ce savoir)* »^[26] et rapport au monde. Le savoir n'existant pas en soi, il se définit en fonction de différentes formes. Le concept de « rapport » est intéressant à plus d'un titre. Il permet de le penser à un niveau plus philosophique et théologique. Pour Charlot (1999) le savoir est un construit subjectif et collectif, pouvant être communiqué et vérifié en fonction d'un rapport. Il y a dès lors différentes formes de savoirs : savoirs procéduraux, scientifiques, littéraires, etc. Différentes formes qui permettent de le classer et construire des typologies. Mais il n'y a pas d'objets « naturels » de savoir, puisque « *ce sont des formes spécifiques de rapport au monde.* »^[27]. L'auteur insiste pour déconstruire une représentation en vogue depuis de nombreuses années. Il y aurait un savoir-faire, un savoir-être et un savoir « encyclopédique » ou « académique ».

[26] Ibid., p. 70.

[27] Ibid., p. 71.

[28] Ibid, p. 71.

Pour l'auteur le savoir pratique n'existe pas. Il s'agit d'un usage que l'on fait d'un savoir dans « *un rapport pratique au monde*. »^[28]. Un énoncé provenant de la physique et utilisé par un ingénieur afin d'en faire une application, n'est ni un savoir pratique, ni un savoir théorique qui s'appliquerait. Ce type de savoir, sous forme d'énoncé, résulte d'un rapport au monde, un rapport scientifique, qui traduit des procédures, des méthodologies, une forme institutionnelle, etc. Cet énoncé sera appliqué. C'est donc ce rapport à ce savoir qui sera contextualisé et dont on pourra dire que c'est un rapport plutôt pratique que théorique.

On pourrait être troublé par une telle analyse, en l'occurrence quand on évoque un savoir pratique dans le domaine de l'art : on apprend à peindre, à jouer de la musique ou à danser. Il y a des procédures à acquérir. Celles-ci sont soit consignées dans un manuel, soit transmises par des enseignants. On assimile des techniques ou des procédures. Le peintre va mobiliser des manières de faire, des technologies, des méthodes, mais apprendre à peindre ne présuppose pas qu'il existe un savoir sous forme d'énonciations. On pourrait penser que le monde de l'art visuel possède un corpus de savoirs théoriques qu'il suffirait d'appliquer comme un ingénieur, pour avoir l'impression de mobiliser des connaissances. Mais il n'en est rien. Il en va de même dans de nombreuses disciplines qui peuvent se classer dans la catégorie « art ». De la clinique, en passant par la psychothérapie, l'histoire, l'art culinaire ou l'éducation, il y a de l'intuition, du tact et une sensibilité que l'étudiant peut développer. Ce type de « connaissances » n'est pas de même nature qu'un énoncé de type théorique. Dans ce cas, apprendre ce n'est pas appliquer un savoir, mais c'est constituer un certain rapport à la tradition, à soi-même à autrui. Le corpus de savoirs constitué de



manuels, d'énoncés prescriptifs ou indicatifs est la traduction d'idées, d'expériences d'un rapport à des champs disciplinaires. Le peintre qui a développé une méthode partage une expérience pratique et esthétique qui n'est pas en soi une loi universelle pouvant être reproduite telle quelle. Ce qui n'empêche pas d'avoir des éléments théoriques.

Le savoir est l'expression d'un rapport au monde, au temps et au langage^[29]. En insistant sur la dimension sociologique, nous mettons en lumière un savoir inscrit dans l'histoire et dans un sujet singulier. Savoirs qui institutionnalisés, transmis, validés, construits, qui seront appropriés par l'apprenant, avec son épaisseur humaine et sa manière de les reconstruire et de les assimiler.

[29] Ibid, p. 72.

d) Synthèse, sagesse, interprétation

Il y a une mise en abîme. Le savoir serait, d'un point de vue réflexif, la conscience d'un rapport. Mais dès lors qu'il y a une intentionnalité à l'œuvre, il y a un rapport au rapport lui-même. En d'autres termes, si j'ai conscience de mon rapport à moi-même ou à autrui, l'objet de ma connaissance m'échappe sans cesse. Et pour rejoindre la thèse de Ricœur, la conscience d'autrui et de moi-même sera toujours transitive et symbolique. Et cette connaissance sera sans cesse remise sur le métier, l'objet échappant à la possibilité d'une totalisation. À l'image de la navette du tisserand qui traverse les fils de chaîne, le geste répétitif et infini de l'artisan se structure à partir du vide. Mais il y a du lien. Tout est lié et relié, formant un motif au fur et à mesure que les fils se rencontrent, se touchent ou s'avoisinent. Le rapport est tension. Il ne peut se constituer que par des objets d'attaches. Le fil de trame peut ainsi infiniment circuler, donnant corps au tissu d'un savoir. Le sujet est contraint à remettre « cent fois sur le métier » la question épistémologique. Mais apprendre, c'est aussi apprendre à recevoir. À l'instar de l'artisan, on ne peut pas faire l'impasse sur un savoir qui est reçu d'un tout autre, d'une tradition, d'un maître. Nous retrouvons ici notre « paradoxe ». Recevoir et reconstruire : le maître transmet une connaissance, l'apprenant, après les avoir assimilées, en se détachant de celles-ci exercera ses compétences de créateur. Car on ne peut pas « créer » un « créateur », le « créateur » doit se former, se créer lui-même. C'est la différence peut-être qu'il y a entre l'artisan et l'artiste, l'artisan mettant en œuvre les techniques qu'il a assimilées, l'artiste allant au-delà, du fait de son inspiration et de son talent. Il faut savoir recevoir. Cet aller-retour sans fin entre réception et création

**Apprendre,
c'est aussi
apprendre à
recevoir.**

représente la quête infinie d'un objet échappant à la totalité.

L'infini a fini par trouver sa place. C'est la venue de l'altérité. Le rapport se définit dans une relation à l'autre que je ne connais pas, ce maître par qui je peux élaborer une connaissance. Ce rapport à autrui, aux institutions, au monde, indique et sous-entend bien un horizon sur lequel est situé un objet qui fuit sans cesse.

Quand l'étudiant se met en rapport avec un corpus de savoirs dans le but d'élaborer un travail de recherche ou un mémoire, il s'agit d'une rencontre avec des méthodes, des données, des études savantes, des livres et des discours. Et son enthousiasme et son intérêt

pour le sujet qu'il traite devront subir l'épreuve d'un certain deuil par une méthodologie ou par une ouverture à l'émergence de questions et d'hypothèses qui donneront une limite à tout sentiment d'omniscience. La démarche de recherche implique nécessairement une lucidité. La réponse apportée par l'étudiant sera dans la plupart des cas, une répétition ou une confirmation reposant sur une discipline constituée par un patrimoine et une histoire où pour le moins tout a été dit et redit. La conscience d'appartenir à une communauté scientifique dont les discours et les écrits ont formé un savoir collectif est fondamentale. Un rapport à la tradition signifie bien qu'il y a débordement. Elle est débordement. Faut-il encore en accepter son autorité^[30]. Le discours de l'étudiant est déterminé par une collectivité réclamant un respect et du discernement. Il s'édifie à partir de la finitude du sujet. Et c'est ce débordement qui retiendra notre attention. Le rapport au savoir développé par Charlot, à notre sens, doit être complété, par un rapport au dépassement ou à

[30] « Gadamer établit une étroite relation entre l'autorité et la tradition. Pour lui, ce qui a autorité, c'est la tradition en tant qu'elle est ce sur quoi repose et passe toute éducation. Sa reconnaissance est l'expression de la prise de conscience de notre historicité ou de notre finitude historique. » Mpassi, S. (2023, Juillet 22). Préjugés, autorité et tradition chez Hans-Georg Gadamer dans Vérité et méthode. Récupéré sur Revue Phare: <https://revuephares.com/wp-content/uploads/2013/09/Phares-IX-08-Alphee-Clay-Sorel-Mpassi.pdf> p. 150.

l'infini pour rejoindre une éthique lévinassienne. La totalité est à bannir. La synthèse est un horizon jamais atteint. Thomas d'Aquin a écrit 3 sommes de théologie et s'il avait vécu quelques années de plus, on peut imaginer qu'il en aurait entrepris une quatrième. Il en va de même chez les philosophes.

Nous retrouvons cette éthique chez le pédagogue Paolo Freire considérant qu'enseigner exige « *la conscience de l'inachèvement* »^[31]. Quand il se décrit dans son activité, il peut dire que sa franchise face aux autres est une manière de s'expérimenter et de vivre en conscience son inachèvement. La pédagogie peut partir d'un point essentiel : « l'incomplétude de l'être est propre à l'expérience vitale », car là où est la vie, là se trouve aussi la reconnaissance de sa limite. Cela permet de s'ouvrir à une éthique de la réception.

L'hypothèse et la question centrale d'un chercheur invitent à une humilité face à l'infinité du savoir présumé et pressenti, humilité inhérente à une méthodologie faisant appel à une maîtrise intellectuelle dont la discipline détermine les limites. Dans une perspective plus ouverte, les méthodes proposées par la théorie ancrées par l'action-recherche ou d'autres approches moins académiques, s'ouvrent sur la même éthique. Dans ce cas c'est la réalité du terrain et les récoltes des données qui amorceront un questionnement. L'étudiant chercheur devra bien délimiter son interrogation, comprenant que l'étude est un choix qui implique un lâcher-prise sur tout un pan du savoir. Il est nécessaire d'arrêter son choix, au risque de se laisser emporter par un intérêt démesuré pour un tout fantasmé.

3. La tradition et le maître

Si la tradition dans le sens herméneutique signifie réception et débordement, donc un infini qui invite au lâcher-prise, il y a dans ce geste, l'ouverture et la réceptivité. Quand je suis en présence d'autrui et que j'accueille son discours, je reçois ce qui me dépasse et ce que je n'avais pas, « *au-delà de la capacité du Moi* »^[32]. L'idée de l'infini m'inscrit dans un nouveau rapport puisqu'il ne m'est pas possible d'englober cette extériorité.

C'est bien ce dépassement que thématise Levinas dans sa philosophie. Dépassement du moi, ce qui échappe à l'emprise d'un système, que celui-ci soit philosophique, politique ou pédagogique. Recevoir d'autrui se constitue sur un rapport, dans le cadre d'un cours en présentiel ou non. Dans tous les cas il y a enseignement : « *le rapport avec Autrui ou le Discours, est un rapport non-allergique, un rapport éthique, mais ce discours accueilli est un enseignement* »^[33]. Et Levinas précise que ce type d'éthique se constitue sur une extériorité. À l'antithèse d'une maïeutique qui a servi de fil conducteur pour de nombreux mouvements pédagogiques, Levinas revendique l'action transitive du maître, c'est-à-dire que le savoir vient bien d'une extériorité et que l'accent pédagogique est mis sur celle-ci. Il n'y a donc pas de réminiscence ni de reconstruction. « *Autrui ou le maître dont la présence même enseigne l'idée de transcendance n'est pas un « ac-coucheur des esprits »* »^[34]. Il ne s'agit pas avant tout d'aider l'apprenant à se constituer des outils pour qu'il apprenne par lui-même. Mais cette critique ne doit pas nous faire oublier la réalité du terrain, celle de la pratique de l'étude. Avec Levinas, et sur le plan pédagogique, nous assumons ainsi pleinement un paradoxe. Quitte à le redire, il s'agit à la fois d'aider, de coacher,

[31] Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*, op.cit. p. 65.

[32] Levinas, E. (1971). *Totalité et infini*, op.cit., p. 43.

**Enseigner
exige la
conscience de
l'inachèvement**

[33] Ibid.

[34] Melin, V. (2019). Rapport au savoir. Dans C. Delory-Momberger, *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 130-133), p. 132.

de co-construire du savoir, mais également d'amener l'apprenant à s'ouvrir, à cultiver un rapport à ce qui le dépasse, à accepter le principe qu'apprendre c'est aussi recevoir d'un autre une connaissance qui lui fait défaut.

4. Apprendre : trois rapports épistémiques

a) Le savoir-objet

Il y a le « savoir-objet », on pourrait évoquer un savoir « virtuel » incarné dans un objet, un livre, un cours, une conférence. Savoir disciplinaire, académique. Savoir hors sujet, car perçu comme en dehors de toute reconstruction, « exilé », neutre, indéterminé et échappant en cela aux émotions, aux représentations du sujet. Très souvent il est associé à des institutions : l'Église, l'Université, l'État, l'École sont porteuses de tels savoirs. Des théorèmes, des systèmes de pensées, des lois scientifiques peuvent être considérés comme « savoirs-objets » selon la définition de Charlot (1999). Ici nous pourrions évoquer la maîtrise mnésique, même si ce n'est pas suffisant pour parler de l'appropriation d'un tel savoir.

b) La maîtrise

Un autre type de rapport épistémique est celui de la maîtrise. Le savoir dans ce cas n'est pas discursif. L'activité n'est plus cognitive ou mentale, mais concerne à un premier niveau le corps. Il s'agit d'apprendre et l'activité elle-même devient l'objet d'un apprentissage (apprendre à apprendre), d'où la grande difficulté de transposer ce savoir procédural en énoncés. Non pas qu'il ne soit pas possible de tendre vers une énonciation exhaustive. Ainsi des successions d'actes proches d'un algorithme permettent de décomposer une action. Nous

sommes ici proche d'informations qui doivent permettre au sujet de reproduire des actes précis, tels que des gestes essentiels pour les premiers secours, la manipulation d'un logiciel ou encore monter un meuble. L'apprentissage est une compétence qui s'appuie sur une mémoire procédurale ou de travail. Mais cela ne suffit nullement au sujet pour dire qu'il sera capable de soigner, de maîtriser l'informatique ou de construire un meuble, encore moins de peindre un chef-d'œuvre.

Mais il existe un niveau de maîtrise dépassant l'idée d'actes successifs qui seraient prescrits et mémorisés. Il suffit de songer à des disciplines artistiques, au yoga ou à un sport. La reproduction d'un modèle n'est pas suffisante pour dire que l'on maîtrise une discipline. Car dans chacun de ces domaines précités, c'est l'ensemble de la personne qui est engagée. Certes il y a des gestes à maîtriser et c'est le corps qui est mobilisé, mais non seulement, car la maîtrise fait appel à une attitude réflexive, à la question de sens, à une dimension spirituelle.

c) L'identité

De la maîtrise du corps à la maîtrise de soi, nous passons à la question de l'identité. Maîtriser des rapports fait appel à un dispositif relationnel. « Il ne s'agit pas seulement d'inscrire l'apprentissage dans une relation maître-élèves, ni même de l'élargir au " triangle didactique " maître-élèves-savoirs. On apprend en se confrontant au réel et ce dernier s'incarne en partie dans la pensée et l'action d'autrui. Le savoir se constitue en fonction des autres, de soi-même et du monde. Charlot parle dans ce sens de « distanciation-régulation ». Gérer une certaine distance, un certain recul par rapport au monde pour développer une réflexion personnelle, permettra à l'apprenant de se constituer une identité.



5. L'effet Matthieu, ou l'effet boule de neige

Cette approche des trois figures de l'apprendre s'appuie sur un modèle devant être approfondi. Car si ce n'est ni la caractéristique ontologique du sujet ni celles du monde qui fonde l'apprentissage, il y a par contre un rapport qui se définit en fonction de l'objet visé. Il s'agit de définir l'horizon vers lequel s'avance l'apprenant. *« Tout rapport au savoir comporte donc une dimension relationnelle – qui est partie intégrante de sa dimension identitaire »*. Et cette dimension se fonde sur une idée du savoir, sur une représentation. Il est clair que le rapport au savoir se situe dans une relation à autrui, à l'institution, à l'histoire, à des désirs. Comme le relève Melin *« apprendre, dans sa dimension existentielle, suppose de se confronter à une altérité, à l'étrangeté d'une représentation nouvelle du monde et de soi. Il s'agit d'accepter de se nourrir de cet autre, autrui humain ou connaissance nouvelle et, par conséquent, d'en être altéré pour qu'il puisse devenir au terme d'un travail d'assimilation le même que soi »*^[35].

[35] Ibid., p. 133.

La dimension psychologique est très importante. Il y a l'intérêt de l'apprenant ou, pour être plus proche de la notion de « rapport », il y a du désir, notion qui peut être comprise comme pulsion d'un point de vue psychanalytique, ou comme une orientation métaphysique (Levinas). Il s'agit de structurer le savoir, de le situer et, pour ce faire, la question du « deuil » ou du renoncement est fondamentale non seulement d'un point de vue éthique, mais d'un point de vue psychologique.

L'objet-savoir, possédé, reçu, pouvant être transmis, induit une relation hiérarchique. Et elle existe. L'autre peut en savoir plus que moi. Dans ce type de relation, le savoir est perçu comme une connaissance accumulée, possédée. Du côté des apprenants, il peut se développer une relation de pouvoir si le savoir est perçu comme acquisition sociale, voire un capital à faire valoir *« s'ils ne désirent pas savoir, ils désirent ce que le savoir garantit : place, pouvoir, respect, tranquillité »*^[36].

[36] Perrenoud, P. (2004). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Récupéré sur https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_08.html#heading_01.

La difficulté surgit dès que le savoir est représenté comme une accumulation quantitative. À ce propos le sentiment positif d'avoir acquis une maîtrise ou des connaissances, augmente la confiance chez l'apprenant, ce qui, dans un tel état d'esprit, favorise une dynamique d'apprentissage. Il a le sentiment de s'enrichir, mais cela dépasse largement le principe d'accumulation. Certains nomment ce processus l'effet Matthieu : « *Car on donnera à celui qui a, et il sera dans l'abondance, mais à celui qui n'a pas on ôtera même ce qu'il a* » (Mat. 13,12). La parabole des talents permet de comprendre un processus psychosociologique et pédagogique qui est très souvent entretenu par les systèmes de formation. Perrenoud l'exprime en ces termes : « *il y a comme souvent, en miroir, un cercle vicieux et un cercle vertueux. Ceux qui apprennent vite et bien sont prêts à continuer, puisqu'ils y trouvent leur compte ; les risques d'échec et d'humiliation les effraient donc de moins en moins, sauf dans le cas pathologique d'un désir de perfection absolue et immédiate* ». Mais quand on se tourne vers ceux qui, paralysés par la peur, tentent de lutter contre leurs sentiments d'infériorité, c'est l'inverse qui prend le dessus. Ils mobilisent leurs efforts pour pour-

suivre leur apprentissage, mais ils finissent par abandonner. Car plus la peur les paralyse et moins ils apprennent, et moins ils apprennent et plus l'échec les rattrape. Le cercle vicieux peut pourtant être jugulé en proposant une autre approche de l'apprentissage. L'homme condamné dans la parabole peut devenir justement celui à qui une chance est donnée. Enlever le peu qui reste à ce sujet en perte de confiance peut orienter un nouveau rapport au savoir : « *ôtez-lui donc le talent, et donnez-le à celui qui a les dix talents* » (Mat. 25,28). Il s'agit de passer du quantitatif au qualitatif. Être quelqu'un, avoir une valeur ne dépend nullement d'une accumulation de savoir, mais d'une relation au monde à soi et à autrui. La valeur se trouve aussi en l'autre, à ce qui est extérieur. Encore faut-il l'avoir découvert en soi, pour ne pas avoir la crainte de voir celle qui est en l'autre. Le rapport à l'altérité, à ce qui différencie le sujet d'un autre, est une manière de passer de l'avoir à l'être. Redécouvrir la valeur de la tradition, de l'histoire, du savoir, de l'apprendre pour apprendre, implique certes une rupture avec les représentations sociales, mais aussi une redécouverte, en soi et pour soi, de la valeur de l'étude.

Mise en pratique des techniques anciennes et nouvelles

Les TIC : le cheminement d'une critique

I. Des techniques pour accumuler des savoirs ? (Heidegger, Charlot)

a) La technique comme domination

Comme le relève Ellul, la technique est tout d'abord un phénomène de médiation plus que d'instrumentalisation. Les habits, les habitats, les montres sont bel et bien des intermédiaires entre le monde et l'homme. Le monde comme matière à dominer. Et chacun de nous bénéficie et utilise les objets techniques en fonction de valeurs, de représentations et d'attentes. Mais au-delà de l'objet matériel, Heidegger porte une lecture plus radicale dans son analyse de « l'être » de la technique. Dans ce sens nous mettrons tout d'abord l'accent sur les aspects négatifs, non pas de la technique, mais du rapport que nos sociétés entretiennent avec l'univers des TIC. Héritier de la pensée husserlienne, Heidegger a, selon nous, développé une éthique très actuelle et permet de développer une analyse nuancée et profonde. Il ne s'agit pas de refuser la modernité et ses progrès, de « diaboliser » la technologie, d'ailleurs il ne le fait pas, mais de dégager les enjeux majeurs qui se dessinent autour de celle-ci.

Les techniques développées par les sociétés traditionnelles peuvent être considérées comme un phénomène social distinct du monde contemporain. Elles s'inscrivent, selon Heidegger, dans le « dévoilement » d'une vérité. L'artisan de la civilisation grecque est défini comme celui qui entre dans un dialogue et dans un respect permettant de s'engager dans un travail créateur à la fois révélateur et libérateur.

b) La technique comme médiation

En reprenant le principe selon lequel le travail serait ce par quoi l'être humain « *est médiateur entre la nature et l'humanité comme espèce - par le travail technique se crée le plus immense ensemble de médiations imaginable puisqu'il y a incorporation et durabilité du travail* »^[37]. L'activité technique est bien de créer des médiations. User des moyens pour atteindre des fins est déjà une activité qui produit de la technique. Le sculpteur est engagé par une finalité, des valeurs, et le spectateur qui contemple son œuvre se voit porté vers un idéal, un sentiment esthétique. Il découvre un monde. Médiatrice, l'œuvre l'est, celle du peintre, du céramiste, de l'artisan ou de l'artiste.

L'objet appartenant aux TIC est un moyen de médiation également. Il suffit de songer à l'interface de notre ordinateur, aux systèmes mis en place tels que des plateformes. Devant mon ordinateur, je me connecte, je transmets de l'information et j'en reçois. Je suis relié à un monde extérieur. Le mobile que j'utilise pour envoyer des messages, chercher des informations ou me situer dans une ville, est un prototype qui illustre le principe de la médiation.

c) La technique peut-elle s'autonomiser, en opposition à l'homme ?

Le téléphone en lui-même, comme objet physique, pouvant avoir son désign et sa qualité esthétique, est au service d'une technologie. Sa forme est là pour abriter un système

[37] Ellul, J. (2012). *Le système technicien*. Paris: Le cherche midi, [E-reader version], emplacement 949.

électronique. Système qui a son autonomie et qui permet d'abriter des algorithmes, de l'intelligence artificielle qui peut s'organiser de manière autonome. Dans ce sens, il y a bien une indépendance de ces médiations par rapport à l'homme qui les a élaborées. Si l'on peut retrouver de l'humain dans la machine, celle-ci n'a plus rien d'humain puisqu'elle entre sous le signe de l'impersonnel. Pouvons-nous aller jusqu'à considérer que « *cette médiation devient exclusive de toute autre : il n'y a plus d'autres rapports de l'homme à la nature, tout cet ensemble de liens, complexe et fragile, que l'homme avait patiemment tissé, poétique, magique, mythique, symbolique disparaît* » (Ellul). Quand un étudiant se penche sur son moteur de recherche, converse avec des pairs dans un forum, dépose son devoir sur la plate-forme de son université, entre-t-il dans un univers dépersonnalisé ? Est-ce que vraiment l'univers des TIC est un univers a-poétique, sans art, sans symboles ? S'il fallait trouver un monde symbolique dans l'univers technique, le problème, c'est que celui-ci se soumettrait à un ordre technique. Alors, comment définir la technique dans l'histoire du monde moderne ?

Un nouveau type de relation semble s'introduire avec les outils. Jusqu'ici il fallait les toucher, actionner les touches du clavier, glisser le doigt ou la souris pour déplacer le curseur. Maintenant on peut parler à son smartphone ou à son ordinateur, comme on le ferait avec son chat ou son chien. Mais l'ordinateur a beaucoup plus de moyens que l'animal de compagnie, tout au moins pour répondre aux attentes intellectuelles de son utilisateur. De même que certains s'adressent à leur voiture comme à une personne (« titine »), lui conférant une âme ou une personnalité, un certain animisme des objets ne

pourrait-il pas se développer ? Face à la puissance de l'IA de nouvelles formes de peur ne sont-elles pas en train d'apparaître ? On le voit déjà dans le domaine de l'administration dont les labyrinthes techniques perdent les personnes âgées (ce ne sont pas ces personnes âgées qui sont perdues mais les administrations qui les abandonnent en changeant le mode de communication). On pourra le voir dans le domaine de l'enseignement lorsque la technique (et non plus le savoir comme tel) ne joue plus son rôle de médiation, de facilitation mais au contraire exclue ceux qui n'arrivent pas à la dominer.

d) La technique et la toute-puissance

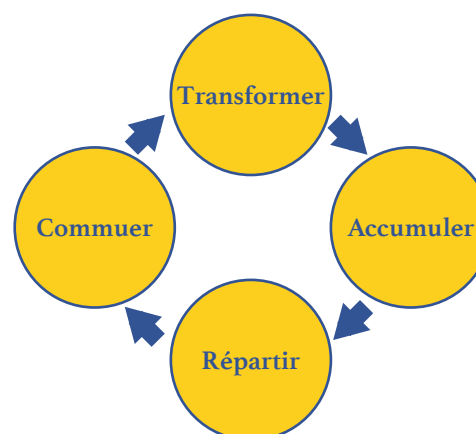
Comme le relève Heidegger, un barrage est une mise à demeure, une sommation qui immobilise, emprisonne, et exige sans contrepartie une extraction de ce que la nature peut donner. Il en va de même avec le monde des réseaux sociaux, des moteurs de recherche et des différents moyens technologiques. On exige de la machine qu'elle aille chercher l'information, et le savoir, au même titre que la nature doit livrer son essence. On doit absorber, maîtriser, être seigneur de l'intelligence et de la connaissance. Et cette hubris sociale place le sujet dans un rapport inverse à ses velléités de domination. Il se prend pour Seigneur, il devient esclave proportionnellement à son désir de pouvoir. La dépendance devient un leitmotiv. Les recherches ne manquent pas pour démontrer que, chez l'enfant autant que chez l'adulte, les syndromes s'accumulent sans pour autant que l'individu change de comportement. Il devient de plus en plus difficile, voire impossible de se passer de ses outils informatiques et le cercle vicieux est bien que cette dépendance est contagieuse.

Tableau 4 : Compétences, appartenance, ressources personnelles

Technoscience contemporaine	Technique : artisanat et art	Valeurs négatives	Rapport au Savoir
Violence	Pacifique	Pouvoir /viol	Désir/intérêt
Provocation : Pousser à... contre la volonté et l'être d'autrui	Compassion empathie		Contemplation étonnement
Interpellation (couper la parole) ou sommation	Écoute /retrait, suggestion	Arracher/forcer	Récolter cultiver
Accumulation /amoncellement /amasser	Répondre donner	Avidité	Construire
Chronos	La durée		Sens
Mise en demeure	Inverse : reconnaissance	Pouvoir	Humilité/réceptivité/ reconnaissance

[38] Voir à ce propos : Dubois, C. (2000). *Heidegger, Introduction à une lecture*. Paris : Seuil.; Whal, J. (1998). *Introduction à la pensée de Heidegger*. Paris: Librairie Générale Française ; Zarader, M. (2012). *Lire être et temps de Heidegger*. Paris: Vrin ; Villevieille, L. (2022). *Heidegger: Une pensée de la présence*. Paris: Ellipse ; Heidegger, M. (1986). *Etre et temps*. Paris: Gallimard.

Le vocabulaire de Heidegger^[38] permet de comprendre que le rapport qu'entretient l'homme à la nature est d'une violence inouïe. Aujourd'hui personne ne pourrait contester que l'homme provoque et somme la nature de livrer sa richesse. L'animal, la terre, le règne végétal, tout ce qui est convoqué, est exploité. Pour reprendre une expression du philosophe : il y a une mise en demeure de l'être. On exige, et le monde est placé comme un suspect que l'on interroge dont on exige une réponse claire et distincte. Si l'analyse de Heidegger peut apparaître comme excessive, il suffit de se tourner vers cette tendance sociale qui est de tout accumuler. Tout se réifie et tout ainsi peut être amoncelé. Les ressources de la nature sont épuisées. Des limites ont été franchies. Les organisations non gouvernementales, les politiques et différents mouvements s'organisent pour dénoncer une société de consommation qui a perdu le sens des limites.



L'être de la technique se définirait selon un rapport pour reprendre l'expression à Charlot (1997). Mais cette fois un rapport qui interpelle, c'est-à-dire, coupe tout dialogue, menotte, et assigne le monde à devoir donner ce qu'il a à donner. On commue l'énergie pour lui donner une forme qui puisse s'accumuler et se répartir selon un système économique et technique dont les mécanismes sont incontrôlables.

2. Le savoir

a) Le savoir : accumuler des connaissances, ou dialoguer avec le réel ?

Sur le plan pédagogique, une telle analyse met en évidence le danger d'un même type de rapport. Le savoir peut vite devenir une matière qu'il s'agit de consommer, d'accumuler : informations que l'on retient, que l'on transforme, que l'on diffuse, dont on peine à donner sens. On provoque et on interpelle les figures du savoir sur les plateaux de télévision. Les acteurs jouent le jeu. Ils accumulent les succès, parfois sur des modes démagogiques. On est tous d'accord ou pas, ce « on » aliénant mobilise une unique manière de penser. Réquisitoire sévère de la part de Heidegger.

Surgissent pourtant quelques voies plus positives. Le cycle heideggérien ontologique de la technique peut être rompu. C'est celui d'un modèle qu'il construit à partir de l'artisan antique. Celui qui pacifie sa pulsion destructrice, écoute, entre en dialogue avec le monde. Il ouvre celui-ci et en dévoile une vérité. La générosité est à l'œuvre. La reconnaissance permet de ne plus exiger une dépossession. Heidegger ne donne pas de clef, de solution toute faite. Il trace un chemin. Empruntons-le.



b) Un savoir accessible : plus proche, plus rapide

Si aujourd'hui nous pouvons parler de village planétaire, la technologie a son rôle à jouer. L'image pourrait être même complétée par l'adjectif : petit. Effectivement la possibilité aujourd'hui de faire le trajet d'un pays à l'autre en un temps record, et la possibilité de communiquer d'un bout à l'autre de la terre avec une technologie compacte, a réduit les distances. Ne devrions-nous pas à ce propos parler de la réduction de la durée ? Car la surface et le diamètre de la terre étant ce qu'elle est, rien n'a changé depuis que le géographe tente de réaliser des représentations de sa surface. Néanmoins tout va plus vite. Et tout semble si proche.

c) Du technicien de l'information à l'artisan de son propre savoir

C'est un leitmotiv de voir le souci des gouvernements de permettre aux élèves et aux étudiants de maîtriser les nouvelles technologies de l'information. L'UNESCO a d'ailleurs publié une brochure dans ce sens : « *La Formation à la maîtrise de l'information, socle de l'apprentissage tout au long de la vie.* » Nous pouvons y lire que l'autonomisation des personnes passe par la maîtrise de l'information, en particulier par l'environnement des TIC. « *La formation à la maîtrise de l'information favorise la recherche du savoir en équipant les individus de compétences et d'aptitudes à la réception, à l'évaluation et à l'utilisation critique de l'information dans leur vie professionnelle et personnelle* »^[39]. Nul doute qu'il est essentiel de prendre en compte cette dimension pédagogique : chacun devrait maîtriser les TIC, et le jeu de mots nous ramène à une question essentielle : pour une institution formatrice, se jeter corps et âme dans la maîtrise des technologies de l'information et de la communication sans éthique,

c'est maintenir l'apprenant dans l'ignorance. Sans posture lucide sur les enjeux sociétaux et philosophiques, l'étudiant n'adopte pas une posture critique nécessaire à son apprentissage et surtout à son cheminement intérieur.

Les questions pédagogiques sont intimement liées aux transformations technologiques. Il va de soi que les évolutions scientifiques qui accompagnent ces changements sont à considérer comme un ensemble complexe. La mentalité, la culture, les institutions, l'univers politique, l'ensemble de la société, sont façonnés et façonnent l'univers dans lequel se trouve le sujet. Étudiants, formateurs, professeurs, apprenants, coach, chacun doit s'y faire, la relation à autrui se définit de plus en plus par une relation à l'information. La distance s'est immiscée dans l'intersubjectivité, distance physique pour réduire l'espace-temps, et distance d'apprentissage pour réduire le coût d'investissement personnel et institutionnel. Mais derrière ce phénomène apparemment euphorisant pour les uns et inquiétant pour les autres, un appel à une réflexion éthique se répand depuis plus d'un siècle.

d) L'étudiant et les techniques d'apprentissage

L'étudiant devant son écran attend, avant de se connecter. Il aura bientôt l'occasion d'échanger sur un thème donné, voire il manifesterà ses compétences et sa capacité de mémorisation avec des pairs. L'enseignant veillera, mobilisera les idées, encouragera. Chacun avec son approche, chacun avec ses idées et sa sensibilité, l'identité et la personnalité seront respectées, mais chacun sera traversé par des principes et des forces sociales qui rendront le groupe cohérent, dont le sentiment d'appartenance dépendra d'une réalité sociale

[39] ONU. (2005 4-6 avril). Organisation Des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture. Conseil intergouvernemental du programme Information pour tous Huitième réunion du Bureau. Débat thématique sur "la formation à la maîtrise de l'information, Paris, Maison de l'UNESCO: UNESCO. 2005 4-6 avril, p.9.

commune. On est solidaire, car humain. L'étudiant donc attend que le séminaire en ligne commence. Aura-t-il l'intelligence socio-technologique nécessaire pour ne pas trop se démarquer ? Saura-t-il parler, se fondre, répondre comme il se doit ? Telles sont ses préoccupations. Car, en présentiel ou non, l'institution éducative peut faire subir de subtiles violences symboliques.

e) Une formation qui est aussi une formation au contexte culturel de l'enseignement

Revenons sur les fameuses thèses de Bourdieu et Passeron. La violence symbolique est portée par l'institution éducative. Cette dernière peut plus ou moins s'isoler, établir des frontières afin de préserver son identité et ses valeurs, elle peut conscientiser les forces sociales qui la traversent. Pour cela le dispositif doit autoriser un regard réflexif sur les finalités qu'elle déclare et qu'elle veut promouvoir et sur les moyens qu'elle se donne. Mais elle sera soumise à des forces inconscientes. Pas de naïveté. Mais le séminaire a commencé. Et la réflexion s'engage pour chaque sujet. Et ce ne sont pas des idées abstraites, immatérielles, incorporelles, détachées qui sont exprimées : même à distance le corps parle, engagé dans un contexte culturel, enraciné dans une réalité biologique, défini par une langue. L'esprit peut être défini, dans une perspective systémique, comme l'émergence de la réalité sociobiologique. Mais il n'est pas que ça. À son tour il rétroagira sur le monde matériel, lui imposant ses formes. Car l'homo sapiens accomplit son humanité dans et par la culture (Morin, 2001).

Domuni Universitas mène une recherche sur sa propre activité et sur son développement. Les publications sur la revue Telos permettent à l'étudiant de mieux comprendre le processus d'apprentissage dans lequel il se trouve lui-même. Lors de certaines Journées d'Études participatives un temps est toujours consacré à un échange sur la pratique pédagogique de Domuni pour bénéficier de l'expérience éprouvée par les apprenants.

f) Distance à l'égard de la technique et prise de conscience de ce qu'elle est

Former, c'est justement accompagner dans un contexte culturel, et permettre à l'apprenant de s'y retrouver, de s'orienter, et d'assimiler des connaissances. Pour cela une réflexion sur sa propre culture et son environnement est fondamentale, mais cela va au-delà d'une idée de maîtrise. Quand il est question selon l'UNESCO, de maîtrise, d'aptitude et d'un regard critique sur les TIC, certes, l'objectif est louable. Mais pour cela il faut savoir abandonner le langage technique, s'extraire du système, et faire un détour par l'étonnement sur son propre rapport à la technique et dépouiller l'objet technologique de sa force de séduction. La civilisation de la technique est aussi celle de la panne... Éteint, mon ordinateur n'est rien d'autre qu'une accumulation très compliquée d'éléments électroniques qui, dans un certain nombre d'années, alimenteront un sentiment nostalgique chez les collectionneurs. Allumé, il est tout de même bien utile.

La violence symbolique est portée par l'institution éducative. (Bourdieu et Passeron)

g) *La technique au service des artistes et aussi des déshérités*

Si la critique de Heidegger et d'Ellul permettent de penser l'être de la technique, ce qui est essentiel pour définir une éthique, il faut toutefois se garder d'une analyse qui oublie la vie quotidienne du sujet. Le rapport qu'entretiennent les individus à l'objet technologique n'est pas uniquement une relation à l'essence, comme Heidegger le présente, mais aussi une diffraction de besoin : celui de ne pas être seul, de savoir, de communiquer, de fuir, de se cultiver, d'apprendre.

Nous reprenons à notre compte le titre d'un chapitre de Jarry-Lacombe et al (2022) « *Ni technophobe ni technolâtre* ». Les auteurs affirment que l'numérique pourrait devenir un facteur de fraternité « *d'égalité, d'inclusion, de coopération, d'émancipation et de démocratie* »^[40]. Promouvoir une utilisation vertueuse de TIC, au service de la culture, de l'écologie et de la spiritualité, tel est l'idéal visé. Pour cela le développement d'une pensée critique est nécessaire.

Dans ce sens Morin ouvre une voie essentielle : celle d'une pensée qui affronte la complexité, qui prend en compte les contradictions, le chaos. Dans le cinquième tome de sa méthode, il note que la réalité ne se laisse apprivoiser qu'imparfaitement. On veut la faire obéir à nos vœux, mais une grande partie de ce réel échappe aux velléités de puissance. Compromis nécessaire entre la névrose et la coopération « *et, parmi ces compromis, les plus riches et les plus beaux sont esthétiques et poétiques* »^[41]. Art et liberté sont des valeurs essentielles à éprouver au cœur du geste technique. De nombreux artistes dont Bill Viola, Bruce Nauman, Tony Oursler et bien d'autres ont montré que l'art pouvait s'emparer des différentes technologies pour

leur faire subir une métamorphose. Quand l'artiste Oursler utilise la vidéo, il transforme un rapport, la technique devient l'expression d'une pensée critique, ouverte, resituant l'humain au cœur du monde. Pourquoi ne pourrait-il pas en être de même avec la pédagogie, qui elle aussi, est un art, quitte à être l'art de l'ingénieur.

Pour poursuivre une approche nuancée, soulignons encore quelques éléments sommaires qui donnent une image positive du rapport qu'entretient l'homme avec la technique. Concernant l'espérance de vie, nous sommes passés, dans les pays en développement de l'âge de 30 ans en 1900, à 65 ans en 1998 et actuellement en Europe nous arrivons selon l'OMS à une moyenne de 80 ans. Oui, on pourrait vite relativiser la question de l'espérance de vie en

sachant qu'en quelques minutes l'humanité peut s'autodétruire. Mais, toute proportion gardée, la technique a participé indéniablement à un progrès. La diminution de la pénibilité du travail est un facteur important. En nous plaçant du côté de l'utilisateur, en particulier du côté d'un sujet en difficulté, il serait inconséquent et serait faire preuve de malhonnêteté intellectuelle de porter un jugement péremptoire sur la technique. Qui n'aimerait être soigné ou, en tant que mal voyant, disposer d'un système de braille sous forme de bloc-notes ou de terminal ? Les personnes avec un polyhandicap peuvent se déplacer, suivre des cours. Pour les personnes tétraplégiques les télécommandes à distance offrent la possibilité de communiquer par vidéoconférence. Pour les personnes malentendantes les visioconférences rétablissent une communication et leur donnent les moyens de propager leur culture.

**Art et liberté
sont des
valeurs
essentiellees.
... la
pédagogie
aussi, est un
art.**

[40] Lacombe-Jarry, B., Bergère, J.-M., Euvé, F., & Tardieu, H. (2022). *Pour un numérique au service du bien commun*. Paris: Odile Jacob, p.183.

[41] Morin, E. (2001). *L'identité humaine, La méthode, L'humanité de l'humanité*, Paris: Seuil, p. 144.

Domuni-Universitas a le sou-
ci d'être accessible aux porteurs de
handicap. Plusieurs malvoyants peu-
vent étudier du fait des cours en pdf
qui leur sont lus par les ordinateurs
spécifiques dont ils disposent. La
souplesse de l'enseignement rend
l'accès plus facile à ceux qui ont des
difficultés, besoin de plus de temps,
de pouvoir changer le cadre etc. Cela
se fait en dialogue avec les mentors et
les conseils de faculté.

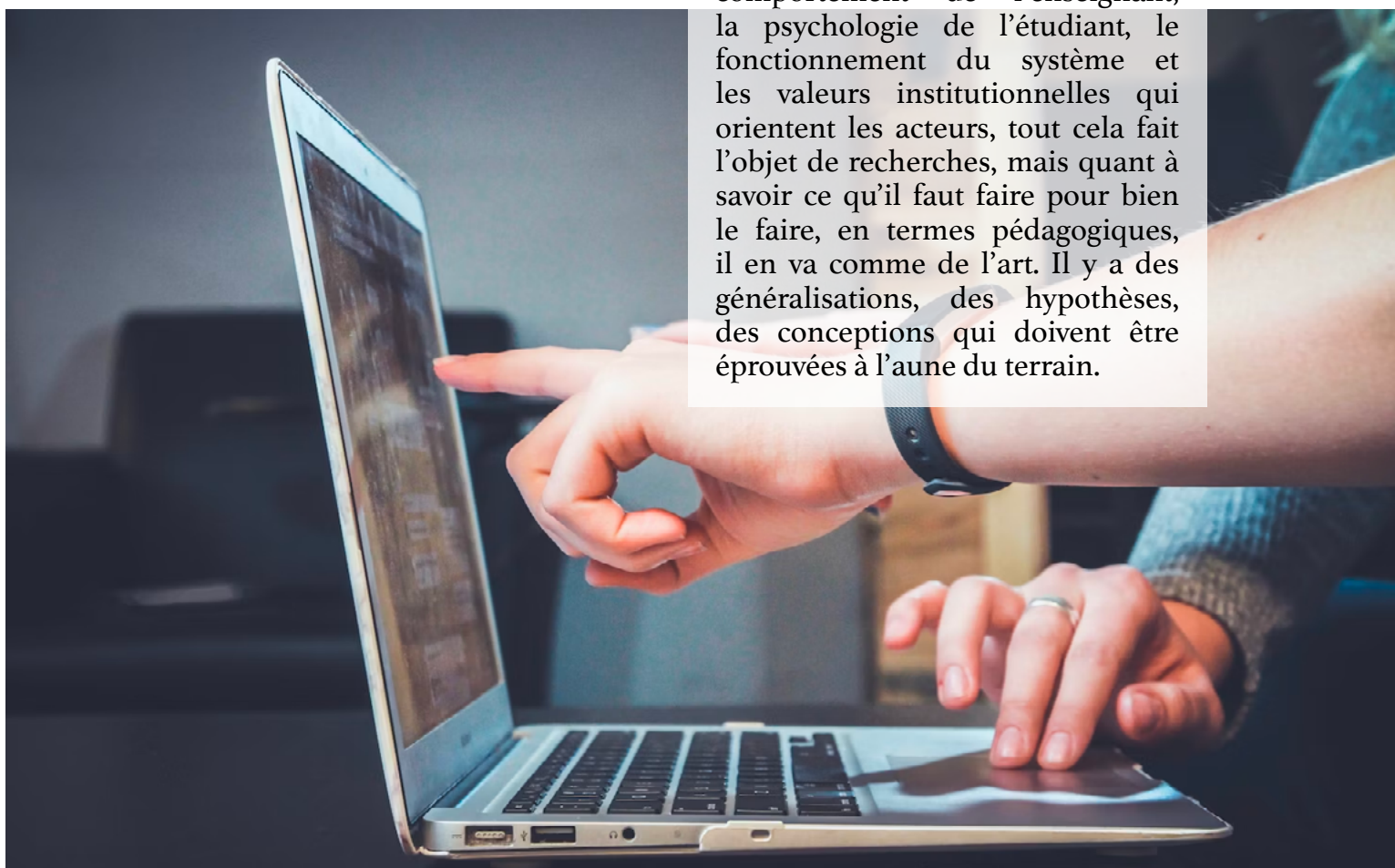
h) Les techniques de visioconférence

Concernant la formation, les outils
de visioconférence ont permis un
saut qualitatif important. D'autant
plus qu'ils autorisent la traduction
simultanée, l'enregistrement, ce qui
n'est pas aussi facile en présentiel.
Les conférences internationales
organisées, à la fois en présentiel
et par visioconférence, créent
un dynamisme et une richesse
d'échanges qualitativement et
quantitativement très appréciables.
Leur enregistrement constitue une
ressource qui est à la disposition des
étudiants.

3. Entre la théorie et la pratique

a) Les multiples théories sur l'enseignement

La question des sciences de
l'éducation est bien ce passage
sensible entre théorie et pratique.
Car il y a la théorie, beaucoup
de théories qui rassemblent
de nombreuses disciplines.
On a ainsi la neuro-pédagogie,
la psychopédagogie, la socio-
pédagogie et l'on pourrait retrouver
d'autres préfixes qui s'associent à
cette discipline. Pour autant il n'en
reste pas moins que ces associations
de mots, ces greffages entre une
discipline et pédagogie ne combent
pas pour autant le fossé (ou de
manière plus nuancée l'articulation)
qui fait problème entre l'action et la
théorie. L'enseignement à distance
ne change rien à ce questionnement.
Les expériences et les articles
de recherche sur cette question
ouvrent des pistes, proposent
des modèles. Mais la réalité du
terrain confronte très souvent la
théorie à ses propres apories. Le
comportement de l'enseignant,
la psychologie de l'étudiant, le
fonctionnement du système et
les valeurs institutionnelles qui
orientent les acteurs, tout cela fait
l'objet de recherches, mais quant à
savoir ce qu'il faut faire pour bien
le faire, en termes pédagogiques,
il en va comme de l'art. Il y a des
généralisations, des hypothèses,
des conceptions qui doivent être
éprouvées à l'aune du terrain.



b) Le projet pédagogique

La réflexivité fait partie d'une circularité nécessaire à une pensée complexe et créative : entre le dialogue des acteurs qui co-construisent une pensée, et la prise en compte sans jugement des incohérences institutionnelles, entre les remises en question et l'établissement de nouvelles valeurs, entre le renforcement d'objectifs pédagogiques et la création de nouvelles structures, les enjeux éducatifs au cœur d'un système de formation sont toujours nourris de tensions bipolarisées entre homo sapiens et homo demens^[42], entre l'ordre et le chaos, entre la raison et les affects. Ce qui amènera l'institution ou l'acteur à devoir affronter et intégrer des forces inconscientes, des valeurs plus ou moins explicites, des formules sécurisantes et des théories plus ou moins contradictoires. La question demeure : qu'est-ce qui définira le projet pédagogique d'un établissement ou d'une université ? Et quel est l'élément qui assurera la cohérence de celui-ci, entre ce qui est déclaré et ce qui est effectivement vécu et accompli ? En particulier qu'est-ce qui pourra orienter le professeur, l'équipe administrative, l'ensemble des acteurs engagés dans un système de formation ? La routine ? les rapports de pouvoir ? La pression de l'administratif ? La sagesse des uns et des autres ? La théorie ?

c) La remise en question

Nous reprendrons à notre compte la piste ouverte par Mireille Cifali^[43] concernant la question du rôle et de la place de la théorie dans un système pédagogique. « *La possibilité d'entendre l'erreur survient bel et bien dans le passage par la théorie : c'est le recours à ce qui a été lu qui permet de penser l'intuition première et l'impact qu'elle a entraîné* »^[44].

Il y a dans l'attitude réflexive un retour en arrière qui est nécessaire.

On pèse le pour et le contre sur ce qui a été décidé, opéré, et on se projette en fonction de finalités redéfinies. La pensée s'élabore. Comme le relève Cifali^[45], agir exige de cultiver et de s'appropriier une pensée. Car en tant que sujet, c'est bien moi qui agis en fonction de mon idée du monde, de mon rapport à l'autre. Faut-il encore s'entendre sur ce que signifie « une pensée propre » (I35) et ensuite éprouver son action à l'aune de celle-ci. Car rien ne certifie que c'est réellement ma pensée, qui passée au crible de la théorie et de la remise en question, orientera mon action pédagogique. Mais y-t-il une autre voie ? Il faut bien, à un moment donné, opérer à partir d'un sens commun et d'une rationalité collective. Celle-ci débouchera finalement sur une action sans cesse remise sur le métier *d'un bon sens*. Il s'agit aussi de comprendre que la « remise en question » n'est pas une pure intellectualisation. Si la raison a sa place, le soupçon aussi aidant, dévoile les velléités de la bonne pensée. **On veut aider, coacher, former, transmettre, soutenir, se soucier de l'autre. Il y a bien des intentions cachées derrière l'apparence des mots.** Rien de plus constructif que d'arriver à se laisser éclairer par les autres et par une attitude authentique. Mais la réciprocité, dans un groupe, n'est pas une sinécure. Il faut pour cela une volonté commune. Et dans le meilleur des cas, les rapports de pouvoir, les replis identitaires, les enjeux profonds et inconscients du groupe laissent place à une respiration. Là, il est possible de chercher de nouvelles cohérences.

Cohérence entre la théorie et l'action, entre le dire et le faire (Meirieu). Entretenir une cohérence est un art. L'art de la cohérence, c'est ce que cherche l'artiste dans son expression et son style, dans l'agencement de formes et de forces. De même, les grands pédagogues, avec leurs positions respectives et parfois antagonistes, ont trouvé leur

[42] Voir Ibid., pp. 116-117

[43] Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF.

[44] Ibid., p. 282.

[45] Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner - Valeurs des métiers de la formation*. Paris: PUF, p.135

cohérence dans une méthode, dans une manière de voir le monde. Ils ont leurs mots, leurs concepts, leurs valeurs et leurs « sciences ». Mais si d'aventure les expressions et les théories développées par Pestalozzi, Freinet, Montessori, Freire pouvaient faire parfois sourire les scientifiques et les technocrates, il n'en reste pas moins qu'entre le discours et le geste, doit s'inscrire la quête vers des valeurs communes. Il faut dire, écrire, théoriser, proposer, suggérer, encourager, par des moyens variés et divers, par des mots qui seront issus d'un vocabulaire plus ou moins technique et savant. Le problème du vocabulaire reste un problème de fond. Car les concepts sont autant une description du réel, qu'une perception et ces derniers peuvent orienter les gestes éducatifs, au risque de déformer la réalité et de perdre une cohérence interne. Il convient de revenir aux choses mêmes, redonner un sens aux mots, à ceux qui s'ouvrent sur des lieux communs et forment une identité corporative. Le jargon ne fait qu'obscurcir la réalité du terrain. C'est pourquoi *« ce qui dégage l'action de ses impasses et de ses répétitions peut se tenir avec les mots de tous les jours, si l'on accepte de nommer »*^[46]. Il s'agit de préserver ce que Heidegger nomme la compréhension auprès des étants, nous sommes des « être avec ».

Donc la science et les concepts ont leur place dans un dispositif de formation. Plus précisément cette place leur est attribuée. Faut-il les remettre à leur place ? Pour tendre vers l'efficacité et un pragmatisme, une réelle articulation entre le discours quotidien, les discours scientifiques et l'action sociale et formatrice doit se réaliser. Il y a création, créativité dans le regard que porte l'acteur sur le terrain. Le chercheur, lui, s'empare de matériaux à partir desquels il interprétera, produira du sens. Le

praticien aussi formera, éprouvera et traduira les signes du réel : entre fluidité, flexibilité, structure, agencement et projet, chacun est amené à s'adapter, créer, et participer à ce que l'on nomme une « œuvre ». Charitable ou pas, elle est le produit d'une collectivité et elle se donne à qui veut bien la recevoir.

4. Affronter la complexité : la pensée d'Edgar Morin

a) La trame et le tissu

L'homme appartient à la complexité du monde, il s'y rattache. Mais, comme le souligne Morin, ni une théorie réductionniste et ni une théorie idéaliste ne peuvent expliquer la place de l'homme. Évoquer la complexité, c'est comprendre qu'il est bien difficile de s'extraire de notre réalité pour en contempler les enjeux. Difficile ou impossible ? Quoiqu'il en soit Morin nous offre une métaphore pertinente : celle du tissu. Nous sommes tissés dans la trame de l'existence.

En d'autres termes, associés à une structure. Les phénomènes sociétaux nous affectent autant que nous pouvons les modifier par notre intervention. Entre passivité et activité, le sujet est pris entre le un et le multiple^[47]. Faire face à la complexité est certainement une des vocations du chercheur. Il faut savoir pour comprendre, maîtriser les outils, ce qui permet d'observer. La science, depuis les Lumières, a développé un instinct épistémologique. Il faut se débarrasser de tout ce qui perturbe, entretient la confusion, il s'agit d'écarter le chaos, le désordre, les contradictions et les paradoxes. Séparer, ordonner, distancier, objectiver, tels seraient les mots d'ordre du chercheur et de l'étudiant. Pourtant, cette prise de distance nécessaire à certains

[46] Ibid., p. 136.

[47] Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil, p.21.

moments, manifeste une rigidité, une incapacité à tenir compte de la réalité. Car la volonté d'ordre et de recul, si elle est nécessaire pour entamer le chemin d'une compréhension, à elle seule occulte tout un pan de la réalité : l'opération qui tend à tout prix à l'objectivation risque « de rendre aveugle »^[48]. Ce qui amène à de la prudence, mais une prudence créatrice de nouveaux outils. Notre tâche ici n'est pas d'énumérer ceux que développe E. Morin, mais de montrer en quoi sa voie originale se raccorde à des enjeux pédagogiques essentiels.

[48] Ibid.

Domuni Universitas n'a pas craint d'affronter la complexité : diversité de langues, de cultures, transdisciplinarité, cotitulation avec les universités partenaires... sans parler de l'accueil des nouvelles technologies dès qu'elles se sont présentées, plateformes d'enseignement, Skype, Zoom, WhatsApp, YouTube etc.

b) L'incertitude

Le paradigme « disjonction/réduction/unidimensionnalisation »^[49] est un héritage scientifique moderne, mais qui trouve évidemment des ramifications dans la philosophie grecque. Il faut tendre vers la simplification et donc l'unité. Et il faut admettre que les grandes lois scientifiques ont ce caractère. Mais évidemment la simplicité ne signifie pas que la complexité est mise hors circuit. Rien de plus simple que les théorèmes de Thalès ou de Pythagore, mais fallait-il encore comprendre la complexité de ces simples figures géométriques que sont les triangles, pour en arriver à l'élaboration de telles lois. De la particule à la cellule, en passant par la molécule, le principe « de briques élémentaires » est simple. Mais rien de plus complexe que le principe

[49] Ibid., p. 21.

d'incertitude de Heisenberg. La représentation de l'atome à l'image d'un système solaire est largement dépassée.

L'unité abstraite produit de l'holisme et le réductionnisme tend à une simplification déshumanisante. Retrouver la complexité est une ouverture à un humanisme et à une prise en considération de notre finitude et du mystère (Morin, 2018). Pour cela la pensée doit se soumettre à des réalités existentielles parfois difficiles à assumer.

Unité : il s'agit de faire l'impasse sur la différence. Tout pourrait se ramener à des lois, et in fine, à une loi, donc à une totalité : l'homme se pose comme agent extérieur au réel. Rigidité, c'est-à-dire s'obstiner sur une idée. Apprendre à reconsidérer son hypothèse en fonction d'une confrontation entre la réalité et ses représentations, c'est revenir aux choses mêmes. C'est un apprentissage que celui de l'aller-retour entre ce que l'esprit découvre et les constructions qu'il opère. Cette quête d'unité entre l'objet et le moi, entre les différentes théories, les systèmes, est la traduction d'une pulsion qui se retrouve chez l'enseignant ou l'étudiant. Elle traverse le système de formation. Celui-ci vu comme un système, avec ses feed-back sans bruit, sa finalité idéologique, et ses étudiants sans résistance, n'est évidemment qu'un phantasme contre lequel il faut sans cesse lutter. Un dispositif anthropocentré comme le relève Coulibaly^[50] évite ce biais.

Tenir compte, à Domuni Universitas, du parcours personnel de l'étudiant, de ses aspirations et de ses besoins, c'est placer au cœur du dispositif un apprenant libre avec ses questions.

[50] Coulibaly, B. (2018). *Du dispositif en technologie de l'éducation comme concept organisateur dans les processus d'enseignement-apprentissage*. Dans E. Nal, & N. Gavens, *Les sciences de l'éducation, une culture pluridisciplinaire* (pp. 103-124). Louvain-la-Neuve: De Boeck. p. 122.

c) Médiologie Régis Debray

Dans un article^[51], Régis Debray stimule à la réflexion sur le rapport à la technique. Ses remarques appellent à approfondir la relation réciproque de l'homme et de la technique. R. Debray a l'audace d'inverser les termes : « la technique a inventé l'homme... l'humain se construit par l'anhumain ». Plus loin, il ajoute : « les appareils sont en avance sur les hommes ». L'homme se crée dans son rapport à l'autre, et l'autre, c'est aussi le monde, la matière, qui lui résiste et qu'il transforme.

Régis Debray



« Plus que prothèse, ajout ou complément, (l'archéologie) fait découvrir dans l'objet fabriqué un élément constitutif du sujet fabriquant, l'histoire de ses outils devenant celle-là même de l'espèce (voire, à mon humble avis, notre seule histoire véritable, non-répétitive et non-programmée, comme l'est à tant d'égards l'histoire dite politique et sociale), le seul domaine où « ça bouge pour de bon ».

La technique a inventé l'homme, la technogenèse est la face externe de l'anthropogenèse, l'humain se construit par de l'anhumain. Au philosophe, théologien honteux, qui ne se lasse pas de dénoncer la « déshumanisation » (la réification, l'aliénation, l'inauthenticité, technique, comme métaphore de la chute et du péché originel), l'anthropologue répond : non, hominisation. La médiation par extériorisation n'est pas le mauvais moment à passer de l'intériorité, c'est le moment fort de l'humanité.

L'objet pousse le sujet à se dépasser. Il le démultiplie, l'intensifie, l'allonge. La bibliothèque dépasse les capacités de notre mémoire, le livre est plus profond que son auteur ; « l'outil vaut plus que notre main », « les appareils sont en avance sur les hommes », comme le répète, envers et contre nos idéalismes-réflexes, François Dagognet, notre grand dérangeur et déménageur.

C'est bien pourquoi ceux qui savent analyser les machines du jour explorent le lendemain des hommes.

...

Cette attitude fait émerger une logique ternaire et non binaire, loin de notre dualisme héréditaire. Elle force à prendre douloureusement congé du sol grec et des oppositions fossiles qui nous téléguident encore : original/copie, puissance/acte, interne/externe, substrat/phénomène, spirituel/matériel. Sans doute lui préfère-t-on à présent des tandems plus « techno » : réel/virtuel ; support/code ; vecteur/message, etc. Le legs, le joug n'est-il pas celui, en catimini, d'une théologie paresseuse et spontanée, celle où l'on trouvait au départ une origine, puis un processus; un Créateur, puis des créatures ; une Essence, puis ses phénomènes; une Fin idéale, puis des moyens subordonnés? Le renversement médiologique ne va donc pas de soi. Non, il n'est pas aisé d'admettre, et encore moins de faire admettre que l'origine est ce qui se pose à la fin ; que le milieu extérieur est intérieur au message, et la périphérie au centre du noyau ; que le transport transforme ; que le matériau d'inscription dicte la forme d'écriture ; et qu'en général nos finalités se règlent sur nos panoplies. Il n'y a pas, pardon Péguy, d'un côté la (bonne) mystique et de l'autre la (mauvaise) politique.

L'esprit vient par le corps, il est « de corps ». La mystique est la récompense d'un réalisme bien conduit, et le pragmatisme se mourrait sans mystique aucune. Pas d'entités face à face : des corrélations en fonctionnement. »

Régis Debray poursuit sa réflexion sur la technique en la concentrant sur le médium de la transmission et sur le rapport au temps qu'il induit.

« L'outillage d'une société, qui constitue pour ainsi dire l'ossature de ses chairs symboliques (de sa mentalité, son imaginaire, ses croyances, son rapport concret à l'espace et au temps abstrait), détermine un espace-temps pratique, mesuré par ses capacités (techniquement déterminées) de mise en mémoire et de déplacement.

L'espace grandit et rétrécit en fonction des vitesses, et le temps se dilate ou se contracte en fonction des mnémotechniques à disposition. Le véhiculaire se partage difficilement entre l'espace et le temps (longtemps confondus, tant que la vitesse de circulation des messages s'alignait à peu près sur celle des hommes). Après le décrochage des années 1840, en Occident, on ne peut s'empêcher d'observer que télécoms et transports «avancent» d'un même pas, à chaque génération technologique : le télégraphe électrique a fait système avec le chemin de fer, le téléphone avec l'automobile, la radiophonie avec l'aviation, la télé intercontinentale avec le lanceur spatial. »

Nous reviendrons sur cette remarque du raccourcissement des distances et donc de la concentration du temps, vers la fin de notre étude. Il est clair que la technique conduit à une forme d'immédiateté : l'accessibilité rapide aux informations.

Régis Debray propose aussi un tableau qui donne à réfléchir.

On pourrait construire le concept de « médium », par un tableau de ce genre :

DISPOSITIFS TECHNIQUES	DISPOSITIFS ORGANIQUES
1. La surface d'inscription (rouleau, tablette, codex, etc...)	1. Le vecteur linguistique (araméen, latin, anglais, etc...)
2. Le registre symbolique (écrit, image, son, etc...)	2. L'institution-relais (églises, États, écoles, partis, etc...)
3. L'appareil de reproduction/diffusion (un-un, un-tous, tous-tous, etc...)	3. Les rituels, codes et matrices par elle véhiculés.
= M.O. (matière organisée)	= O. M. (organisation matérialisée)

Schéma que l'on pourrait étendre à la sphère de circulation des signes et des hommes dans son ensemble :

MOYENS DE CIRCULATION	AGENTS DE CIRCULATION
1. Le support ou médium passif (la route, l'écran, le papier, etc...)	1. Le milieu porteur (culture romaine, hellénistique ouest-européenne, nord-américaine, etc...)
2. Le véhicule proprement dit ou médium actif (bicyclette ou voiture, alphabet ou idéogramme, image peinte ou photo, etc...)	2. Le corps conducteur, organisme de rattachement ou d'appartenance (l'Établissement, l'Entreprise, l'Institution, - Musée, Éditeur, École, Chaîne, etc...)
3. Le réseau ou médium distributif (routier, imprimé, hertzien, numérique, etc...)	3. Le code inducteur (les modes de configuration interne du message)
= M.O. -> l'outil	= O. M. -> le geste
Médiums techno-typiques, objectifs, cartographiables, aux performances mesurables (vitesse, surface, volume, débit, coût, etc...)	Médiums ethno-historiques, relevant d'une ingénierie subjective, souvent réflexe, coextensive aux agents et invisible d'eux.
= Le monde des objets	= Le monde de la vie

d) Transdisciplinarité : et la théologie ?

Différence : on sépare, on fragmente, les multiples disciplines universitaires découvrent chacune des réalités différentes les unes des autres. La théologie mise à l'écart des sciences humaines, pourquoi ? La question du sens surgit dans l'anthropologie, la psychologie et la philosophie. Les thèses phylogénétiques du structuralisme ont ouvert des perspectives essentielles, la systémique pose des questions existentielles, la psychologie interroge le sens. Une approche transdisciplinaire de l'éducation pourrait être enrichie par la théologie.

Devrions-nous nous justifier épistémologiquement afin d'intégrer la question de la transcendance et de Dieu dans le cadre d'une recherche pédagogique qui prend en considération la complexité. Morin le redit sans cesse, un pan de la réalité échappe à la science. Un pan de la vérité ?

A la complexité, nous ajoutons la notion de transcendance. L'auteur évoque^[52] la fonction du mystère et parle à ce propos du « sentiment poétique de l'existence » et de « la possibilité de faire le choix de vivre poétiquement ». Il ne cesse de nourrir sa réflexion tout au long de son œuvre à l'aide d'un vocabulaire spirituel et d'auteurs comme Pascal, Jean de la Croix, Bergson. Il évoquera l'union à une sublimité innommable, mais avec une prudence interrogative. Serait-ce illusoire ? Véridique ? Alors pourquoi ne pas se laisser engager par une perspective théologique ?

La volonté de séparer, d'unifier, de totaliser et d'exclure les paradoxes pour maintenir de la clarté est une pensée héritée du 19^e siècle. Mais séparer ne signifie pas nécessairement exclure, et faire

l'impasse sur le mystère et s'opposer à la méthode léguée par Morin. D'un point de vue théologique, la séparation implique la différence, l'altérité. Il faut bien admettre une limite ontologique, le système a les siennes, elles sont indéterminées et, de ce fait, laisse une ouverture épistémologique à des regards complémentaires, dont ceux de la théologie.

Depuis sa fondation, Domuni Universitas favorise la transdisciplinarité et l'éclairage de la théologie chrétienne comme celui des autres religions.

d) Des « likes » à l'évaluation

Tout est évaluation aujourd'hui. L'audimat est devenu un maître mot. Le vedettariat, les « likes » des réseaux sociaux, les audits institutionnels, les systèmes de qualité, les prestations des politiciens. Il faut donc pour supporter ce regard évaluatif, des coaches pour gérer son rapport à la nourriture, pour aimer, pour apprendre l'autocompassion, pour son yoga et ses apprentissages ou résister à la pression socioprofessionnelle. Il va sans dire que les objectifs posés par le coach seront évaluatifs. Le natel branché sur le rythme cardiaque, les applications du bien-être se chargeront de mettre une note sur la gestion de la marche, de l'alimentation et sur le temps que le sujet a passé devant l'écran. Si, comme le relèvent des auteurs comme Abelhauser, Gori (2011), derrière cette folie de l'évaluation se dissimule plus ou moins bien une idéologie, celle peut-être de la servitude, elle permet toutefois de maîtriser une réalité sociale et d'édifier des repères. Il y a une fétichisation du chiffre. Il est nécessaire de revenir à la fonction de l'évaluation et de la distinguer

Il y a une fétichisation du chiffre.

[52] Voir Morin, E. (2018). *Connaissance, Ignorance, Mystère*. op.cit..

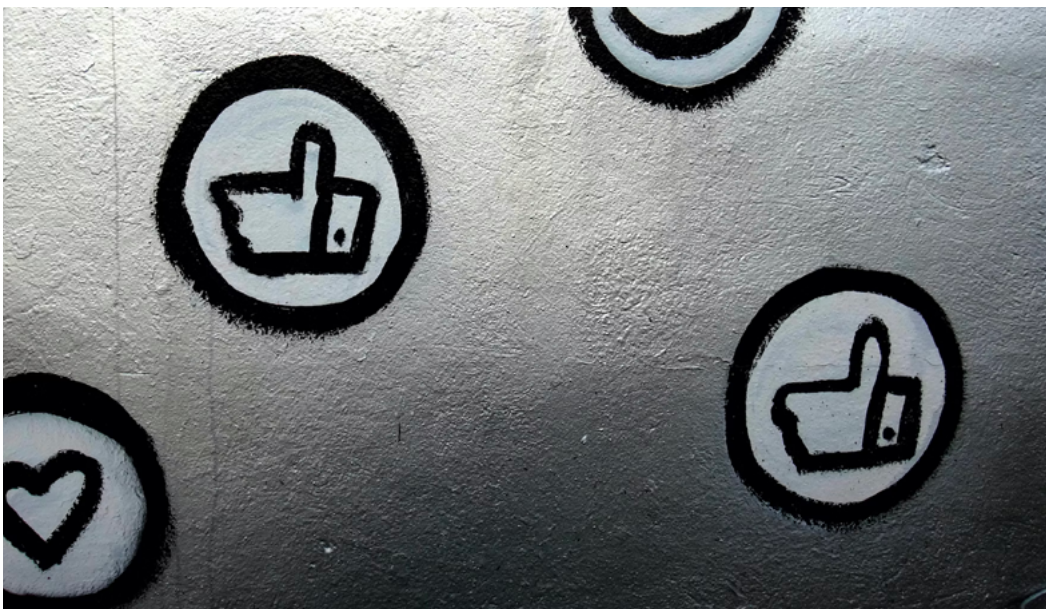
du goût et de l'opinion. Favorable à l'article en ligne, au poste publié ou à la photographie, elle régit leur existence publique. En définitive aucune évaluation n'est réalisée puisque les critères sont d'ordre subjectif et s'élaborent en fonction d'une réaction liée à l'humeur, à une vague impression ou à un a priori. À l'opposé nous pourrions imaginer que les systèmes de qualité proposés pour les entreprises et les institutions se trouvent à l'opposé de la subjectivité. Ils posent des critères précis, se structurent en fonction de concepts et de normes prédéfinies. Le langage technique pose toutefois la question de savoir quelle réalité est visée. Il serait absolument irréaliste de penser qu'une institution de formation ayant passé par une telle analyse, peut se croire transparente et prendre pour argent comptant les résultats. Mais il s'agit bien d'une évaluation.

L'œuvre d'art est évaluée par les institutions et par l'histoire. Mais quel en est le fondement ? la collectivité s'associe à un sentiment esthétique. Rien de plus subjectif ? Mais celui-ci prend forme sur un niveau discursif. L'historien de l'art, le curateur ou le critique élaborent un discours qui tend vers

l'objectivité. Quoi qu'il en soit s'il est nécessaire d'opérer en fonction d'un sens commun. Celui-ci est nourri par une approche rationnelle et intuitive dont le monde affectif, et l'émotion ont leur part. On ressent les choses, et leur présence se donne a priori, sur un niveau pré conceptuel ou pré discursif comme l'a démontré la phénoménologie.

Dès lors, si les critères sur et à partir desquels chacun s'accorde, permettent une évaluation rationnelle, à l'instar de l'œuvre, tout ce qui relève du pédagogique se donne a priori sur un mode de présence : le travail de l'étudiant, son discours, son mémoire, ses réactions dans les groupes, ses maladresses et ses erreurs. Nous retrouverons ici toute la question de la communication en distanciel.

À Domuni Universitas les étudiants sont évalués par des quiz, des devoirs écrits, des examens oraux (enregistrés). Réciproquement les étudiants doivent évaluer leur cours en répondant à un questionnaire. Ce questionnaire est adressé aux enseignants qui peuvent y répondre. En cas de besoin le conseil de faculté intervient. Il y a tout un ensemble de procédures qui constitue le Système Qualité.



5. Dynamiques de groupe et relations

a) Les groupes rassemblés par différentes techniques

Le concept de groupes a été défini par la psychosociologie, la systémique et la psychanalyse. Des chercheurs comme Lewin, Moreno, Anzieu ont défini des concepts fondateurs. De nombreuses études ont démontré le rôle de l'inconscient et des mécanismes psychologiques à toute collectivité. Dans les entreprises (l'effet Hawthorne), les écoles (l'effet Pygmalion) et les différents rassemblements, chacun est confronté à des effets plus ou moins rationnels. Mais, avec la formation en ligne, certains principes sont à revoir. La définition du groupe doit être renouvelée. Quand des groupes se constituent dans des forums, ou que par la vidéoconférence un enseignant s'adresse à ses étudiants, que des groupes de paroles thérapeutiques se forment à distance, à chaque fois l'animateur ou l'enseignant doit gérer, c'est-à-dire donner la parole, reformuler, permettre à chacun d'avoir sa place, etc.

La définition du groupe par Anzieu pour autant garde sa pertinence. Tout d'abord le principe selon lequel le groupe se définit à partir de trois individus reste une base pour une communication online. Quand je suis dans un face-à-face par webcam, mon rapport à autrui s'établit dans une interaction duale. Mais à trois, les interactions se complexifient radicalement. Le principe selon lequel la dynamique de groupe n'est pas réductible à la somme des participants prend tout son sens. L'animateur aura face à lui des sujets, mais aussi un ensemble formé d'interactions qui évidemment sont différentes dans une communication online. Je peux m'adresser à une foule. Même si l'anonymat prévaut, il y a néanmoins une interaction possible avec celle-ci. Le musicien la provoque, l'orateur la séduit. Il y a

un climat. Mais ce concept n'a plus de sens en vidéoconférence. Quand l'interlocuteur s'adresse à des centaines de personnes la « foule » n'est plus un ensemble défini par la corporéité. Ce concept n'a plus de sens. La relation à l'image, aux expressions faciales, au ton de voix se redéfinit en fonction d'indices qui doivent s'intégrer à un nouveau type de communication. Il en va de même dans la communication écrite.

b) E-mail et SMS

Si aujourd'hui la communication SMS reste, un moyen de communiquer des informations personnelles, il fait de plus en plus son apparition dans le monde professionnel. Il est utilisé également par les coaches. Et de plus en plus d'entreprises intègrent le SMS dans les apprentissages des langues. Les modèles sous-jacents à la communication par SMS et e-mail impliquent à la fois le groupe et la temporalité.

Selon Tiseron & Tordo^[53] la correspondance par mail peut devenir un outil de réflexion. Il marquerait une distance plus grande entre thérapeute et patient. Cette caractéristique relationnelle peut très bien se transposer sur la relation apprenant et professeur. Tout dépend de la perspective à partir de laquelle la communication s'effectue pour chaque acteur. L'absence de contexte et de toute communication non verbale peut facilement engendrer des projections et des intentions irrationnelles chez l'interlocuteur. La fréquence des envois et le cadre dans lequel se déroule la communication peut induire également un sentiment de proximité. Il est clair qu'actuellement le mail est plus fréquemment relu avant l'envoi qu'un SMS. Il se rapproche plus d'une correspondance classique.

[53] Tisseron, S., & Tordo, F. (2021). *Comprendre et soigner l'homme connecté*. Paris: Dunod. p. 211-213.

À Domuni Universitas l'email est utilisé pour des demandes d'informations, pour clarifier des questions relatives aux évaluations, ou des précisions sur les intitulés des cours ou sur leur contenu. L'utilisation du SMS n'est pas à l'ordre du jour, mais il n'est pas exclu qu'il puisse être utilisé pour maintenir un contact entre étudiants ou pour renforcer un sentiment d'appartenance à des groupes d'échanges. Le SMS invite à une communication plutôt instinctive. Il peut s'adresser également à un groupe de travail pour diffuser des informations très rapidement. Mais une certaine prudence reste de mise. Parfois ce moyen favorise des réactions et des modes de communication que Tisseron appelle « vidage »^[54]. Les interlocuteurs peuvent vite être submergés par un flux ininterrompu de messages.

[54] Ibid., p. 210.

c) Whatsapp, Zoom et Team

Whatsapp a pris une importance décisive dans les communications lointaines. C'est le moyen privilégié actuellement en Afrique. Il permet de téléphoner, en audio ou visio, gratuitement partout sur la planète. Son utilisation est quotidienne pour les inscriptions. Elle introduit un mode synchrone et en visuel qui est très intense et permet d'établir un contact alors que l'email, complémentaire, est davantage réservé à la communication précise de détails et de contenus plus lourds.

L'outil zoom ou team est aussi très adapté pour les réunions institutionnelles (conseils de faculté, réunions d'équipes administratives). Il convient pour les formations individualisées, pour la méthodologie ou le tutorat par exemple. Il convient très bien pour les séminaires de doctorants. Il est complémentaire des rencontres en présentiel (Domuni organise régulièrement des JEP, journées d'études participatives, où un groupe d'étudiants rencontre les enseignants pendant une journée localement). Le zoom permet d'ouvrir ces rencontres aux étudiants lointains qui le souhaitent. Tant que le nombre ne dépasse pas 30 personnes, en zoom, en plus d'une trentaine d'autres, physiquement présentes, c'est fluide. Il en serait de même en présentiel, une JEP de plus de 60 personnes en présentiel ne serait pas réalisable. La taille du groupe est un facteur déterminant. Si cette taille augmente, la « distance » ressentie augmente et l'anonymat aussi.



Un autre rapport à l'espace... et, de ce fait, un autre rapport au temps

I. Une question physique

Avant de pouvoir élaborer un modèle applicable à une formation à distance, il est nécessaire de pouvoir distinguer ce qui la caractérise par rapport à une formation de type présentiel. Dans ce dernier cas, la communication s'établit sur une relation physique, à savoir que tous les sens sont engagés : je peux entendre autrui, le voir, sentir son odeur. L'espace est évidemment une donnée essentielle, car il y a une distance qui se gère par le mouvement du corps. C'est une donnée éminemment culturelle comme l'a démontré le chercheur Edward Hall. L'approche d'autrui se gère à l'aide des codes sociaux. Les différentes postures qu'il adoptera seront aussitôt interprétées. Interprétation qui s'appuiera sur des mouvements insignifiants, ceux de la jambe ou des doigts, du mouvement de la tête ou d'un soupir. Chaque geste à son importance. Même si le formateur n'est pas dans une séance de thérapie, les interprétations sont essentielles^[55].

[55] Ibid., p. 202.

À travers l'écran, la fonction des sens se réduit et les informations sont ramenées à des données plus difficilement interprétables et peuvent plus facilement favoriser les « *quiproquos* »^[56]. La communication à distance peut avoir deux incidences opposées : ainsi le sujet peut avoir l'impression d'un échange désinhibé (Tisseron202) et tous les excès deviennent possibles. Nous pouvons retrouver cela dans certains forums par exemple ou dans la communication par SMS. Mais l'inverse est aussi vrai. L'apprenant peut avoir l'impression que l'interlocuteur est inatteignable, et il peut être impressionnant de parler dans le cadre d'un cours de réalité par vidéoconférence. Pour faire un parallèle avec la thérapie, Passeron signale certaines particularités

[56] Ibid.

propres à la communication en ligne. Un des éléments essentiels est celui de la brutalité de la mise en lien.

2. Les transitions, leur suppression par la technique

En effet, la question de la transition est un élément intégratif indéniable^[57]. Dans le cadre d'une thérapie, mais également d'une formation en présentiel il y a une familiarisation progressive de l'espace. L'environnement le quartier peut être apprivoisé. L'apprenant doit se rendre dans un bâtiment. Il peut s'adapter au lieu, s'attarder avant d'entrer dans la salle de cours, explorer l'environnement. De nombreuses stratégies sont possibles pour réaliser une transition qui peut atténuer certaines appréhensions. Une salle de formation a sa couleur, son style, les pairs ont leurs manières d'être et le groupe a sa dynamique.

[57] Ibid., p. 203.

Dans une formation ou thérapie à distance, le « face-à-face » est toujours brutal^[58]. Ce qui ne signifie pas que l'apprenant ne peut pas bénéficier de certains aspects d'une telle mise en lien. Le fait de ne pas se confronter à l'ambiance du groupe, d'éviter une certaine promiscuité et de s'épargner un trajet en est la contrepartie. Mais il vaut la peine d'insister sur cet aspect. L'espace transitionnel est réduit à une apparition brutale des apprenants. Il y a un sentiment d'intrusion qui peut être mal vécu. De même à la fin de la formation, la culture de la transition est difficile à instaurer. On se salue parfois avec un geste de la main laissant place à un certain malaise pour certains. Les échanges informels, les mains qui se serrent, les discussions sur le pas de porte, tout cet entre-deux qui permet de réaliser des transitions en douceur doivent être remplacés par d'autres conventions sociales qui sont à créer.

[58] Ibid.

3. L'appropriation et la gestion de l'espace

La question de l'espace soulève une autre question très importante relative à la question de la décentration. En présentiel thérapeute et formateur se retrouvent dans un même espace, partageant un même climat architectural, une même ambiance de groupe, de mêmes odeurs, une même lumière, les différents comportements peuvent être perçus par les uns et les autres.

Un espace peut s'approprier. On peut y mettre des objets décoratifs, habiter son lieu, même réduit à une tablette. Le participant aura une vue sur le profil de son partenaire ou il le verra de dos. On peut se retourner pour interpeller son voisin. En distantiel cette réalité s'efface au profit d'un face-à-face où il n'est plus question d'espace commun.

La distance ne se gère plus. Je peux bien m'éloigner de la caméra, l'image étant ce qu'elle est le distantiel offre une présence tout autre. Mais la distance psychologique, elle, pourra se manifester par l'expression du visage, le ton de la voix. L'utilisateur dès lors se constitue une autre intimité, personnelle, temporelle. La tasse de café à côté de son ordinateur, le poste de travail peut évidemment être habité de manière particulière alors que l'apprenant écoute son cours. Les temps d'interruption peuvent se prendre avec plus de liberté. On peut quitter le champ de la caméra pour se préparer une collation ou l'éteindre pour rester anonyme pour autant que l'animateur le permette. Quoiqu'il en soit, une nouvelle culture, avec ses habitus sociaux, se met en place. Et l'aventure est de participer à sa création.



4. Un tout nouveau rapport au temps

L'expérience de Domuni-Universitas montre que, paradoxalement, dans l'enseignement à distance, la question principale n'est pas celle de la relation à l'espace (la distance), mais celle de la relation au temps. C'est affirmer une évidence : les moyens technologiques réduisent l'impact de la distance mais surtout, et c'est moins évident si l'on se contente de transposer en distanciel ce qui se faisait en présentiel, sans utiliser tout le potentiel de flexibilité qu'offrent ces outils nouveaux : les moyens techniques permettent un rapport au temps beaucoup plus flexible, un enseignement "sur mesure", très personnalisé, par le biais des échanges a-synchrones (documents, forums, chats, vidéos). L'étudiant et l'enseignant peuvent travailler quand ils veulent, à leur rythme, ce que le présentiel ne permet nullement.

La qualité de la relation professeurs/étudiants ne tient pas au mode d'enseignement en présentiel ou en distanciel dans la mesure où la technique est adaptée, de qualité et bien maîtrisée. L'immédiateté que permet le présentiel peut être annulée par le manque de disponibilité de l'enseignant ou le manque d'attention de la part de l'étudiant. Symétriquement l'échange asynchrone, par le sérieux qu'impose l'écrit, qui amène à préciser et à concentrer la pensée, peut être gâché si l'on ne se concentre pas et si l'on cherche à s'éviter.

On a tendance à considérer que le mode présentiel est le mode le meilleur car il permettrait une communication totale, mais on connaît parfois des enseignants qui lisent leur cours et sortent de la salle sans même prendre le temps d'un échange de questions avec les étudiants. Cette attitude peut se retrouver tout aussi bien dans la modalité à distance. La technique permet l'échange, elle ne l'impose pas et ne peut en garantir la qualité.

En proposant un forum sur chaque cours, les étudiants de Domuni-Universitas peuvent poser leurs questions et avoir une réponse, ils peuvent aussi voir les questions des autres étudiants et la réponse de l'enseignant, ils peuvent enfin dialoguer entre eux et créer une véritable communauté d'étude et de recherche dont la mémoire ne se perd pas mais s'accroît avec le temps. C'est une des formes possibles de « cours augmenté ».

Le « débat du mois », dans chacune des facultés est aussi un lieu complémentaire où se constitue la communauté d'étude et de recherche, où se nouent des amitiés. Car Internet conduit le plus souvent à la rencontre.



Conclusion :

Tout comme l'invention de l'écriture ou celle de l'imprimerie, le numérique provoque un vrai bouleversement

Revisiter les théories de l'éducation et de l'enseignement

L'enseignement à distance est une activité tellement transformée par l'introduction des techniques numériques qu'elle est entièrement à repenser. Il faut, pour cela, se reposer à neuf la question de la finalité : quel est le but que l'on poursuit ? Transmettre un savoir ? Une conscience de la réalité (celle que l'on étudie et le contexte technico-culturel qui permet l'étude) ? Une relation forte entre l'enseignant et l'apprenant ? Un sentiment d'appartenance à une université et

à sa tradition ? La formation d'un groupe car l'apprentissage n'est pas solitaire ? Que les alumni se reconnaissent dans un langage et des références communes ? Une employabilité ?

Toutes ces questions amènent à revisiter les théories de l'enseignement à réfléchir sur le rapport de l'homme à la technique, en particulier quand celle-ci s'introduit dans la relation au savoir et aux autres acteurs (étudiants et enseignants entre eux).

Une liberté et une accessibilité toutes nouvelles

On notera trois effets majeurs de l'enseignement numérique.

1. La distance introduit un certain **effacement** de l'enseignant par rapport au savoir, plus facilement accessible par l'étudiant.
2. Ensuite, pour l'apprenant, l'asynchrone ouvre à une **liberté** de mouvement essentielle pour mener des activités vitales, en parallèle, comme la poursuite d'un métier ou l'exercice de responsabilités familiales.

3. Enfin, cela signifie que l'enseignement supérieur, par cette flexibilité offerte, tant par rapport à l'espace que par rapport au temps, devient **accessible** à un secteur très important de la population qui, jusqu'alors, pour deux raisons essentielles (distance, disponibilité de temps) en était exclu.

Bibliographie

- ABELHAUSER, A., GORI, R., & SAURET, M.-J. (2011). *La folie évaluation*. Paris: Mille et une nuits.
- ARISTOTE. (2014). *Oeuvre complète, Ethique à Nicomaque*. Paris: Flammarion.
- CARRÉ, P. (2010). L'autodirection des apprentissages. Dans A. MOISAN, & D. POISSON, *L'autoformation Perspectives de recherche* (pp. 117-169). Paris: PUF.
- CÉRÉZUELLE, D. (2021). *La technique et la chair*. Paris: L'échappée.
- CHARLIER, B., & PERAYA, D. (2007). *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- CIFALI, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF.
- CIFALI, M. (2018). *S'engager pour accompagner - Valeurs des métiers de la formation*. Paris: PUF.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir Élément pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- COULIBALY, B. (2018). Du dispositif en technologie de l'éducation comme concept organisateur dans les processus d'enseignement-apprentissage. Dans E. NAL, & N. GAVENS, *Les sciences de l'éducation, une culture pluridisciplinaire* (pp. 103-124). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- DECI, E., & RYAN, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal pursuits: human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological inquiry*, pp. Vol. 11, No 4, 227-268.
- DEWEY, J. (1976). *L'école et l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- DUBOIS, C. (2000). *Heidegger, Introduction à une lecture*. Paris: Seuil.
- ELLUL, J. (2012). *Le système technicien*. Paris: Le cherche midi.
- FREIRE, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Ramonville Saint-Agne: Eres.
- GALVANI, P. (1997). *Quête de sens et formation: anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris: Harmattan.
- GALVANI, P. (2010). L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle. Dans P. CARRÉ, A. MOISAN, & D. POISSON, *L'autoformation perspectives de recherche* (pp. 269-313). Paris: PUF.
- GIORDAN, A. (1998). *Apprendre*. Paris: Belin.
- HANSEL, J. (2011). *La figure du maître dans Totalité et Infini*. Les Temps Modernes, pp. 3, no 664, 151-169.
- HEIDEGGER, M. (1986). *Etre et temps*. Paris: Gallimard.
- HOUSSAY, J. (2000). *Le triangle pédagogique, Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: Peter Lang.
- LACOMBE-JARRY, B., BERGÈRE, J.-M., EUVÉ, F., & TARDIEU, H. (2022). *Pour un numérique au service du bien commun*. Paris: Odile Jacob.
- LEVINAS, E. (1971). *Totalité et infini*. La Haye: Martinus Nijhoff.
- LUBART, T. (2005). *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin.

- MELIN, V. (2019). Rapport au savoir. Dans C. Delory-Momberger, *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 130-133). Toulouse: Erès.
- MILLER, A. (1983). *C'est pour ton bien*. Paris: Aubier.
- MORIN, E. (2001). *L'identité humaine, La méthode, L'humanité de l'humanité*. Paris: Seuil.
- MORIN, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil.
- MORIN, E. (2018). *Connaissance, Ignorance, Mystère*. Paris: Fayard.
- NAL, E., & GAVENS, N. (2018). *Les sciences de l'éducation, une culture pluridisciplinaire*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- ONU. (2005 4-6 avril). *Organisation Des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture. Conseil intergouvernemental du pro-gramme Information pour tous Huitième réunion du Bureau*. Débat thématique sur "la formation à la maîtrise de l'information, Paris, Maison de l'UNESCO: UNESCO.
- OCDE. (2013). *L'éducation aujourd'hui: La perspective de l'OCDE*. Récupéré sur Perspective de l'OCDE: https://doi.org/10.1787/edu_today-2013-fr
- PERRENOUD, P. (2004). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Récupéré sur https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_08.html#heading_o1
- RAUCENT, B., VERZAT, C., NIEUWENHOVEN, C., & JACQMOT, C. (2021). *Accompagner les étudiants*. Bruxelles: De Boeck.
- ROHAN, M. (2000). A rose by any name ? *Personality and Social pschology*, 4, 255-277.
- RYAN, R., & DECI, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *Amercian Psychologist*, Vol.55, No1, pp 68-78.
- TILLICH, P. (2006). *Théologie systématique III Troisième partie: l'existence et le Christ*. Genève: Labor et Fides.
- TISSERON, S., & TORDO, F. (2021). *Comprendre et soigner l'homme connecté*. Paris: Dunod.
- VILLEVIEILLE, L. (2022). *Heidegger: Une pensée de la présence*. Paris: Ellipse.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J., & JACKSON, D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris: Seuil.
- WHAL, J. (1998). *Introduction à la pensée de Heidegger*. Paris: Librairie Générale Française.
- ZARADER, M. (2012). *Lire être et temps de Heidegger*. Paris: Vrin.

